

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Por uma pedagogia da arquitetura:
formação crítica e tradição da profissão**

Fundamentação e discussão de uma proposta de
prática crítica e reconstrutiva do ensino de
arquitetura

Volume 1

Sylvio Arnaldo Dick Jantzen

Porto Alegre

2001

UFERS
BIBLIOTECA ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

17.7
1009
3359
12.12.01
12.12.01

Sylvio Arnaldo Dick Jantzen

**Por uma pedagogia da arquitetura:
formação crítica e tradição da profissão**

Fundamentação e discussão de uma proposta de
prática crítica e reconstrutiva do ensino de
arquitetura

Volume 1 — capítulos 1 a 5

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, para a obtenção do título de
Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Maria Filippozzi Martini

Porto Alegre
2001

UFERS
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre, BR-RS**

J35p Jantzen, Sylvio Arnaldo Dick

Por uma pedagogia da arquitetura : formação crítica e tradição da profissão /
Sylvio Arnaldo Dick Jantzen. - Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade
de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS
2000.

1. Arquitetura - Ensino. 2. Arquiteto - Formação profissional. 3. Projeto
arquitetônico. 4. Pedagogia tecnicista. 5. Educação crítica. 6. Hermenêutica.
Filosofia. I. Gadamer, Hans-Georg. II. Título.

CDU - 72:37

Bibliotecária : Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini - CRB-10/449

Incluo-me entre aqueles professores que acreditam que a vida é um processo de criação de formas e possibilidades, e que ouvem de bom grado a palavra processo, ou que a vida é mutável. É certo que muitas coisas precisam ter alguma permanência, como acontece com as edificações, e até com a ciência. Conceitos científicos, contudo, duram muito menos que edifícios e a fragilidade dos saberes não serve como abrigo. Às vezes, me dou conta que posso encontrar em mim mesmo algo de fixo, que é minha própria mutabilidade, a causa que posso apontar com mais segurança para minhas aprendizagens. E assim, dedico este trabalho a todas aquelas criaturas mutáveis e orgânicas que foram, são e ainda serão meus alunos. Mutáveis e orgânicas, porque se permitiram ontem acreditar numa coisa, e que hoje estão inventando os princípios em que poderão não mais acreditar amanhã.

Ao concluir este trabalho, quero agradecer ...

... às energias sociais que colocaram ao meu alcance uma formação, materiais, instrumentos e condições para que este trabalho tenha sentido; aos amigos e amigas que me apoiaram;

... aos professores Fernando Becker e Nilton Bueno Fischer, mencionando que minha experiência em seus respectivos seminários é um *sine qua non* com respeito a este trabalho; a Eva Machado Barboza Samios, pela sua participação no exame de 1999;

... ao Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, pelo esforço conjunto que possibilitou que eu cursasse o doutorado, e particularmente pelo apoio e incentivo de Ana Lúcia Costa de Oliveira e Ricardo Pintado; pelo empréstimo e fornecimento de materiais valiosos a Elena Salvatori, Esther Bendjouya Gutierrez, Maurício Couto Polidori e Rosilaine Isoldi; a Rosa Maria Garcia Rolim de Moura pela sua disponibilidade em ler longos trechos do trabalho e manter aceso um diálogo instigante sobre muitos pontos do estudo;

... ao imprescindível apoio financeiro da CAPES, via PICD e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPEL; demonstrando a importância do financiamento público em educação neste país, sugerindo que as instituições públicas ainda suportam autocríticas;

... a colegas do campo da arquitetura e urbanismo, pela disponibilidade e compreensão carinhosa com que me receberam, ouviram e ofereceram ajuda, emprestaram materiais, ou acompanharam meu percurso de estudo e escrita, nomeando-os: Ana Laura Vianna Vilella, Augusto Carvalho da Silva, Denise Barcellos Pinheiro Machado, Charles de Almeida Ferreira, Flávio Kiefer, Gabriel Dorfman, Jeronimo Verneti, Laura Lopes Cezar, João Farias Rovatti e Maria Emília Stenzel.

... especialmente a Cleoni Fernandes e Eulália Vianna, pelo acompanhamento em caminhadas diferentes, mas que permitiram chegar até mesmo nesta tese; a Helvécio Aguiar, pelo incentivo e pela indicação para que eu encontrasse a orientação adequada e excelente que recebi;

... à minha orientadora, Rosa Maria Filippozzi Martini, pela generosidade, disponibilidade de diálogo e prudência, que me permitiram encontrar uma disciplina para atingir as bases e as intenções mais profundas deste estudo;

... à banca examinadora, composta por Cleoni Fernandes, Ernildo Stein, Fernando Becker e Frank Svensson, pelo enfrentamento com a leitura deste trabalho exageradamente extenso, pelas suas críticas, comentários e recomendações;

... a Suzana, a quem homenageio por três das dimensões mais finas do amor — carinho, companheirismo e tolerância — com que ela envolveu minhas infundáveis horas de elaboração deste trabalho, em nossa casa.

A inteligência é uma categoria moral. (Adorno, 1951, p. 173)

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------------|--|
| ABEA | Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura |
| AM | Arquitetura Modernista |
| CIAMs | Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna |
| CONFEA | Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia |
| CREA | Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia |
| <i>ENBA</i> | Escola Nacional de Belas Artes (francesa, em itálico) |
| ENBA | Escola Nacional de Belas Artes (brasileira) |
| FAURB-UFPEL | Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, RS |
| IAB | Instituto de Arquitetos do Brasil |
| MM | Movimento Moderno |
| PPGEDU | Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Sul |
| SD | Seminário de Diplomação (disciplina do 9º semestre do curso de arquitetura e urbanismo da FAURB-UFPEL) |
| TFG | Trabalho Final de Graduação (trabalho de graduação do final do curso de arquitetura e urbanismo) |
| THA | Teoria e História da Arquitetura |

LISTA DE DIAGRAMAS

1. Espiral de reduplicação epistemológica p. 198

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|--------|
| 1. Aspectos éticos, ou ético-pedagógicos, ou ético-epistemológicos | p. 435 |
| 2. Aspectos estéticos | p. 438 |
| 3. Conseqüências do acriticismo praticista | p. 439 |
| 4. Aspectos éticos e estéticos (filosóficos) | p. 440 |
| 5. Concepção de universidade ou de faculdade | p. 441 |
| 6. Concepções de arquitetura | p. 442 |

RESUMO:

Esta tese estuda as condições de possibilidade de um conhecimento arquitetônico. A pesquisa também propõe uma pedagogia da arquitetura oposta às técnicas ainda vigentes no ensino de arquitetura. O estudo articula filosofia, arquitetura e pedagogia. O problema epistemológico, ético e moral de ensinar as próximas gerações de arquitetos foi discutido através de um método hermenêutico. Essa abordagem metodológica analisa dois horizontes, nos quais a prática de ensino de arquitetura poderia ser realizada. O primeiro é o do campo profissional e o da autorepresentação do arquiteto como técnico, numa sociedade em que permanecem traços patrimonialistas. Todos esses problemas são abordados por uma crítica filosófica e sociológica. O segundo horizonte é o do campo acadêmico e dos reducionismos tecnicistas que convertem a prática de ensino de arquitetura no hábito pedagógico de *laissez-faire*. Esse procedimento foi criticado pelo ponto de vista da crítica das ideologias do ensino. Essa análise retrospectiva dos tecnicismos na prática do ensino de arquitetura revelou interpretações falhas das tradições da prática profissional arquitetônica e ignorância de suas principais realizações, combinadas com a pulverização da teoria da arquitetura em várias especializações. Uma alternativa para a renovação humanística das práticas de ensino de arquitetura foi buscada através de uma metodologia reconstrutiva relacionada a práticas correntes de arquitetura, em vez de uma mera aplicação de técnicas pedagógicas. A tese propõe um atelier experimental alternativo, baseado naquelas análises críticas, no qual o valor cognitivo da tradição arquitetônica é reconstruído, colocando em marcha um processo de alargamento da racionalidade do ensino. Uma prática crítica e reflexiva de atelier procura romper a racionalidade técnico-instrumental, abrindo horizontes de reflexão ética e estética a respeito da arquitetura e seu ensino, integrando-os na sua própria tradição. As possibilidades de fusão de horizontes do presente com a tradição são intermediadas pela reabilitação dos estudos morfotipológicos em arquitetura, que permitem a vinculação entre teoria e prática, promovendo o encontro do conhecimento particular com o conhecimento teórico geral. A aprendizagem de arquitetura é então submetida a novas interpretações de problemas de projeto, que seriam possíveis por meio daquele alargamento de racionalidade. A educação profissional é considerada como um processo de aprendizagem social: aquisição de cultura arquitetônica, reciprocidade no lidar com a tradição, a tomada de consciência de valores de convívio implicados no projeto e na construção de assentamentos humanos são as principais realizações pretendidas. O desenvolvimento de um sentido para a apreensão estética dos artefatos arquitetônicos também é enfatizado. A tese desenvolveu a metodologia hermenêutica que poderia ser reduplicada como orientação para uma pedagogia crítica e reconstrutiva da arquitetura. Também é proposto que a prática de ensino torne possível uma revisão da consciência dos preconceitos, admitindo que não há uma verdade única em arquitetura, e mesmo que tal verdade fosse possível, ela não seria técnica, ainda que referências razoáveis possam ser encontradas em fusões de horizontes de novas gerações de arquitetos com sua tradição profissional.

ABSTRACT:

This thesis studies the conditions of possibility of an architectural knowledge. The research proposes also an architectural pedagogy opposed to the technicalities working yet in teaching architecture. The study articulates philosophy, architecture and pedagogy. The epistemological, ethical and moral problem of teaching the forthcoming generations of architects was discussed through an hermeneutical method. This methodological approach analyzes two horizons, under which the practice of teaching architecture could be done. The first one is the horizon of the professional field and the self portrait of the architect as technician, in a society with remaining patrimonialist traits. All these problems are handled with philosophical and sociological critic. The second horizon is the one of academic field and the technicist reductionisms that results in a teaching practice as the pedagogical habitus of laissez-faire. This proceeding was criticized by the philosophical point of view of the critic of teaching ideologies. This retrospective analysis of technicalities in the teaching practice of architecture pointed out misinterpretations of the professional traditions of architecture and ignorance of its main deeds, combined with the shattering of architectural theory into many branches. The alternative for a humanistic renewal of architectural teaching practices was sought through critical and reconstructive methodology related to current practices of architecture instead of a mere application of new pedagogical procedures. The thesis proposes an alternative experimental atelier, grounded on those critical analysis, in which the cognitive value of architectural tradition is reconstructed, putting forward a widening process of teaching rationality. A critical and reflective atelier-practice attempts to disrupt the instrumental-technical rationality, opening ethical and aesthetical horizons of reflection about architecture and its teaching, integrating them in their own tradition. The horizon-fusion possibilities of the present with the tradition are intermediated by the winning back and updating morphotypological studies in architecture that allow the link between theory and practice, promoting the links of particular knowledge with general theoretical knowledge. The architectural learning is then submitted to new interpretations of project problems that could be possible by that widening of rationality. The professional education is considered as a social-learning process: acquisition of architectural culture, reciprocity in dealing with tradition, bringing to consciousness of living together values that are implicated in project and construction of human settlements are the main deeds intended. The development of the sense of aesthetical apprehension of architectural artifacts is also emphasized. The thesis developed the hermeneutical methodology which could be reduplicated as orientation of a critical and reconstructive architectural pedagogy. It is also proposed that teaching practice makes it possible a reviewing of consciousness of prejudices, admitting that there is no unique truth in architecture and even if a truth like this were possible, it would not be a technical one, but nevertheless reasonable references may be found in horizon fusions of new generations of architects and their professional tradition.

Sumário

Primeiro Volume

| | |
|---|------------|
| Lista de abreviaturas | i |
| Lista de diagramas | ii |
| Lista de tabelas | iii |
| Resumo | iv |
| Abstract | v |
| Introdução – apresentação | I |
| I – O assunto da tese | 1 |
| II – Evolução da idéia e encontro com uma filosofia crítica para uma problematização epistemológica da arquitetura e do perfil profissional de “intérprete de tradições” | 5 |
| III – A finalidade, os objetivos e o ponto de vista da abordagem (aproximação com a hermenêutica) | 9 |
| IV – Pontos de partida e percursos | 14 |
| V – Tópicos principais do texto e ordem de exposição das matérias | 20 |
| Recapitulação do problema da tese e elucidação das questões metodológicas | 23 |
| I. O problema da tese, seu contexto e sua gênese | 23 |
| II. Elucidação das questões metodológicas | 29 |
| Círculo hermenêutico | 37 |
| A possibilidade de totalidade | 39 |
| Antecipação (constituição da situação hermenêutica) | 40 |
| Os problemas da tendência para o encobrimento | 43 |
| A necessidade de violência própria à projeção da estrutura de sentido | 44 |
| O percurso metódico para uma pedagogia da arquitetura | 46 |
| 1. Formação, tradição e reconstrução — um encontro com os conceitos da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer para uma abordagem reconstrutiva do ensino de arquitetura na “época da Internet” | 50 |
| 1.1. Formação — a ultrapassagem da racionalidade técnico-instrumental | 56 |
| 1.2. Tradição — arquitetura como disciplina e diálogo entre gerações | 71 |
| 1.3. Reconstrução é um conceito adequado para a estética e a pedagogia da arquitetura, na dialética da interpretação-compreensão | 81 |
| 1.3.1. Compreensão, interpretação e reconstrução | 83 |
| 1.3.2. Interpretação-compreensão e apreensão estética a partir de Kant | 86 |
| 2. O paradoxo da autocompreensão do arquiteto-urbanista como técnico e críticas para uma superação do <i>laissez-faire</i> no ensino de arquitetura | 94 |
| 2.1. Brevíssima descrição da prática de <i>laissez-faire</i> | 99 |
| 2.2. O <i>laissez-faire</i> nas disciplinas de projeto combina-se com uma abordagem tecnicista ingênua dos saberes técnico-práticos da arquitetura | 101 |
| 2.3. A impossibilidade de pensar uma pedagogia crítica para arquitetura | 102 |
| 2.3.1. A falta de modelos pedagógicos para arquitetura e urbanismo | 103 |
| 2.3.2. A tecnificação do ensino de projeto: uma colonização do mundo da vida pelo sistema | 104 |
| 2.4. Questionamentos pós-modernos à formação do arquiteto baseada no perfil profissional técnico (técnico-prático) — é possível um caminho para uma racionalidade alargada? | 106 |
| 2.5. O perfil profissional técnico no campo pedagógico brasileiro e críticas ao ambiente acadêmico | 115 |
| 2.6. Questionamento pedagógico (e epistemológico) ao ensino de projeto | 118 |
| 2.6.1. Críticas à abordagem tecnicista do projeto arquitetônico | 118 |
| 2.6.2. Das malversações da teoria da <i>Gestalt</i> ao esquecimento do saber-projetar | 122 |
| 2.7. Observações a outros questionamentos: o arquiteto deve continuar um “técnico”, ou deve procurar sua identidade no encontro com a tradição da sua própria profissão? | 128 |
| 2.7.1. Os questionamentos pós-modernos podem ser abusivos | 128 |
| 2.7.2. Aproximações entre a arquitetura e a área de comunicação poderiam ir além do impasse “técnico” ou “artista”? | 130 |
| 3. Campo profissional, perfil profissional e transformações na autorepresentação do arquiteto — por que ainda é necessário pensar uma formação reconstrutiva e crítica para o arquiteto | 132 |

| | |
|---|------------|
| 3.1. O <i>laissez-faire</i> no atelier de arquitetura como uma generalização apressada e reducionista da racionalidade técnica no campo pedagógico estruturando a pré-compreensão da formação do arquiteto técnico..... | 135 |
| 3.2. Processos (históricos) de negação da tradição da profissão | 141 |
| 3.2.1. O paradoxo da tradição e seus riscos para os arquitetos — o problema da Arquitetura Moderna poder ser compreendida como a única arquitetura que sempre existiu..... | 141 |
| 3.2.2. Resultados da articulação arquiteto-técnico e <i>laissez-faire</i> na atual atitude consumista de novidades dos estudantes..... | 151 |
| 3.2.3. A invenção do arquiteto-técnico moderno — um pequeno detalhamento..... | 151 |
| 3.2.4. A instalação do ensino de arquitetura no Brasil — brevíssimo resumo..... | 154 |
| 3.3. Resultados das explicações sociológicas — <i>laissez-faire</i> , patrimonialismo e desencontros teoria-prática | 161 |
| 3.3.1. Por que o atelier em clima de <i>laissez-faire</i> é compatível com a sociedade de traço patrimonialista? — o problema do êxito individual e privado interferindo na apreciação da obra de arquitetura | 161 |
| 3.3.2. A prática do ensino, o <i>laissez-faire</i> e as dissociações entre teoria e prática | 167 |
| 3.3.3. A pseudo-estética do projeto — para depois encaminhar a questão estética para uma proposta anti- <i>laissez-faire</i> | 170 |
| 3.4. Observações e questões que este capítulo deixa em aberto | 173 |
| 4. A reconstrução pedagógica da arquitetura e o reencontro com a tradição | 178 |
| 4.1. Reconstrução | 178 |
| 4.2. Reconstrução pedagógica pressupõe exame epistemológico dos conteúdos da arquitetura. Esse exame é ético e reduplica uma parte da epistemologia do projeto | 186 |
| 4.3. Reconstrução: o retorno à sensibilidade pelo diálogo com a tradição..... | 196 |
| 4.3.1. Reconstrução na arquitetura..... | 199 |
| 4.3.2. Reconstrução: compreensão e interpretação — tudo tem limites..... | 202 |
| 4.3.3. Reduplicação epistemológica e alargamento de racionalidade | 206 |
| 4.4. As possibilidades de reconstrução da arquitetura na prática pedagógica | 206 |
| 4.4.1. O sentido ético-pedagógico de uma reconstrução..... | 211 |
| 4.4.2. Reconstrução e aprendizagem — discutindo o bode expiatório..... | 212 |
| 4.4.3. O conhecimento arquitetônico — a consciência que se faz da e por meio da arquitetura | 215 |
| 4.4.4. O retorno aos estudos morfotipológicos — a linguagem da tradição | 219 |
| 4.5. Prática pedagógica e alargamento da racionalidade em arquitetura..... | 220 |
| 4.6. Uma breve tomada de consciência da reconstrução pedagógica pretendida e de seu alcance | 224 |
| 5. A tradição e o valor cognitivo dos estudos morfotipológicos para uma pedagogia da arquitetura: reconstruindo a teoria da arquitetura..... | 228 |
| 5.1. O problema da teoria da arquitetura e a dissociação teoria e prática | 231 |
| 5.2. O que é teoria da arquitetura hoje em dia | 238 |
| 5.3. Sobre o sentido pedagógico de uma reconstrução histórica do projeto..... | 246 |
| 5.3.1. Do projeto na prática social. A representação social do projeto e a sua retro-alimentação no sistema de ensino..... | 246 |
| 5.3.2. Problemas para uma reconstrução histórica do projeto..... | 248 |
| 5.3.3. A necessidade de uma agenda para as aprendizagens de projeto..... | 258 |
| 5.4. Destaques da teoria e do projeto | 260 |
| 5.5. Ancestrais da morfologia arquitetônica — Jean-Nicolas-Louis Durand e Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy e o problema do vínculo entre teoria e prática na arquitetura e no ensino | 264 |
| 5.2.1. Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834)..... | 264 |
| 5.2.2. Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy (1755-1849) | 270 |
| 5.6. O valor cognitivo para uma pedagogia da arquitetura da aproximação entre Durand e Quatremère | 273 |
| 5.7. Comentários | 277 |
| 5.7.1. Gerais..... | 277 |
| 5.7.2. Repensando a teoria da arquitetura e a aproximação possível com a publicidade..... | 278 |

Segundo Volume

| | |
|--|------------|
| 6. A reconstrução pedagógica na prática de atelier enquanto “reduplicação epistemológica” dos estudos morfológicos no patamar da arquitetura como tradição e vice-versa; a recuperação do valor cognitivo da morfologia arquitetônica..... | 284 |
| 6.1. A arquitetura encontra seu sentido social, ético e estético fora da endogenia dos saberes das teorias da arquitetura e das teorias do projeto..... | 290 |
| 6.1.1. Os limites da ênfase tecnicista em procedimentos metódicos e tutelares..... | 290 |
| 6.1.2. Para uma reconstrução do patamar cognitivo em arquitetura..... | 292 |
| 6.1.3. Transposição das racionalidades dialético-hermenêuticas para o campo da arquitetura e urbanismo..... | 300 |
| 6.1.4. A necessidade de um rastreamento epistemológico das teorias da arquitetura..... | 301 |
| 6.1.5. O que é mesmo arquitetura — e por que a epistemologia da arquitetura é necessária..... | 303 |
| 6.2. Sobre as racionalidades da evolução arquitetônica..... | 314 |
| 6.3. Rompendo com a autoridade totêmica dos mestres para uma mudança de abordagem do ensino — autoridade não é critério de verdade em arquitetura, nem no projeto, nem no ensino..... | 328 |
| 6.3.1. Revisando as demonstrações, especialmente dos êxitos da tecnologia..... | 329 |
| 6.3.2. Revisando as noções usuais de talento e criatividade..... | 334 |
| 6.3.3. O atelier <i>laissez-faire</i> “à brasileira” pode acomodar modelos de pesquisa e invalidar as pretensões de uma pedagogia reconstrutiva..... | 338 |
| 7. Aprendizagem — aprendizagem social — concepções de aprendizagem — aprendizagem em arquitetura..... | 344 |
| 7.1. Pedagogia e aprendizagem social..... | 350 |
| 7.2. Para a discussão das aprendizagens em arquitetura..... | 354 |
| 7.3. Projetar-desenhar..... | 359 |
| 7.3.1. Como se faz projeto? — aprendizagem estética da arquitetura — a diferença entre útil e belo é o que se há de aprender..... | 361 |
| 7.3.2. O professor como crítico de arquitetura..... | 366 |
| 7.3.3. A precedência das habilidades cognitivas sobre ético-normativas e estético expressivas e a fundamentação de uma pedagogia para a arquitetura..... | 368 |
| 7.3.4. Projetar e ensinar projeto requer um mínimo de investigação/crítica tipológica dentro de um regime de gosto..... | 371 |
| 7.4. Aprender arquitetura..... | 376 |
| 7.5. Observações..... | 380 |
| 8. Discussão e proposição de um atelier alternativo experimental..... | 385 |
| 8.1. Antecipações sobre a formação reconstruída do arquiteto..... | 385 |
| 8.1.1. A questão de antecipar uma proposta pedagógica para a arquitetura..... | 386 |
| 8.1.2. A racionalidade técnico-instrumental e o funcionalismo leigo..... | 387 |
| 8.1.3. Vencendo obstáculos..... | 390 |
| 8.1.4. Max Weber, Jean Piaget e uma racionalidade hermenêutica — o enfrentamento com o problema dos hábitos das pessoas..... | 392 |
| 8.1.5. A formação de uma idéia..... | 396 |
| 8.2. A fusão entre estudos de tipos de edifícios com as teorias da composição..... | 398 |
| 8.2.1. Problemas de ensino de projeto e a necessidade de buscar alternativas para orientações de atelier..... | 398 |
| 8.2.2. Sobre os alunos em geral..... | 402 |
| 8.3. Explorando a possibilidade de ensinar projeto com métodos auxiliados pelos encontros com a tradição — a morfologia arquitetônica (tipologias, partidos, o desenho e a imaginação)..... | 405 |
| 8.4. O que é essencial do projeto e os desdobramentos disso na prática arquitetônica e extra-arquitetônica..... | 417 |
| 8.5. Anotações e observações sobre a idéia de “atelier experimental” nos regimes institucionais vigentes..... | 424 |
| 8.5.1. Retomando a idéia básica do atelier experimental — delineando conteúdos..... | 425 |
| 8.5.2. Atelier experimental e currículo de arquitetura..... | 425 |
| 8.5.3. A reconstrução pedagógica exige o desenho e problematizações no nível ético, estético e tecnológico dos projetos..... | 428 |
| 8.6. Proposição de orientações para um possível atelier experimental a partir de contraposições com o sistema <i>laissez-faire</i> | 433 |
| 9. Comentários, perspectivas e conclusões..... | 444 |
| 9.1. Perspectivas — recomendações — propostas. Justificando a proposta de atelier experimental com comentários sobre a Apostila “Exercícios de Projeto”, enquanto inovação no ensino que pode ser estendida aos ateliers existentes — comentários sobre a experiência de “Seminário de Diplomação” na FAURB-UFPEL..... | 445 |

| | |
|---|------------|
| 9.2. Primeiras conclusões: os estudos morfológicos — tipos e partidos..... | 449 |
| O estudo de tipos de edificações..... | 450 |
| Tipologias e projeto — aprendizagem por imitação..... | 457 |
| Tipologias e negação da história..... | 467 |
| Tipologias e desenho..... | 468 |
| Vinculando tipologias e partidos..... | 470 |
| 9.3. Outras considerações sobre estudos morfotipológicos — a perspectiva de caracterizar o arquiteto como intérprete — a arquitetura como artefato — comentários sobre a abordagem de MONEO (1978) e de outros autores..... | 474 |
| O conceito de “série tipológica”..... | 476 |
| Movimento Moderno e a rejeição do conceito de tipo..... | 478 |
| O funcionalismo e as tipologias..... | 479 |
| A concepção de cidade: a falha do Movimento Moderno..... | 480 |
| Estruturalismos, outros pós-modernos e mais problemas..... | 483 |
| Nota sobre a abordagem morfotipológica de Philippe Panerai (1983)..... | 485 |
| 9.4. Implicações do ocultamento das tipologias — comentário..... | 489 |
| 9.5. A hora do projeto — considerações sobre experiências reais e possíveis..... | 494 |
| A hora do projeto arquitetônico..... | 496 |
| Problemas e contradições..... | 509 |
| Do partido ao projeto..... | 515 |
| 9.6. A França e a busca de “modelos pedagógicos” — um bom exemplo para comparações..... | 517 |
| “Concepção” e “Projeto” — Noções consideradas novidades pedagógicas..... | 523 |
| A arquiteturaologia de Philippe Boudon..... | 526 |
| O gerador primário e a metáfora..... | 527 |
| A teoria dos processos gerativos..... | 528 |
| A teoria da composição arquitetônica..... | 528 |
| Grupos de modelos:..... | 529 |
| Ênfases:..... | 532 |
| A relevância da análise de Guy Tapie — perplexidades, contradições e confusões na “pós-contemporaneidade”..... | 535 |
| 9.7. Conclusões & in-conclusões — por uma pedagogia da arquitetura: uma tomada de consciência..... | 548 |
| Conclusões da tese como um todo: ora como peças do jogo, ora como configurações e tensionamentos recíprocos..... | 549 |
| Respostas aos meus críticos..... | 555 |
| A problematização do ensino de arquitetura numa época que se crê pós-moderna e de crise de modelos humanistas — desdobrando um problema de “história efetual”..... | 555 |
| A Cleoni Fernandes: pensar a prática não é apenas potencializá-la, mas também extrair dela lições de vida..... | 568 |
| A epistemologia como base da crítica pedagógica e uma justificativa de minha aproximação entre Gadamer e Piaget, atendendo às críticas de Fernando Becker..... | 572 |
| Frank Svensson e o problema pedagógico de uma intervenção politizada na epistemologia da arquitetura..... | 576 |
| Bibliografia..... | 582 |
| Bibliografia específica de arquitetura e urbanismo..... | 582 |
| Bibliografia sobre tipologias arquitetônicas..... | 590 |
| Trabalhos em educação e arquitetura e urbanismo..... | 592 |
| Bibliografia de ciências humanas, filosofia e educação..... | 594 |
| Fontes primárias — pesquisas em educação; prática de arquitetura e urbanismo e prática de ensino..... | 602 |
| Pareceres da banca examinadora do Projeto de Tese..... | 605 |
| Materiais literários, dicionários, enciclopédias e sites da Internet..... | 605 |

Introdução – apresentação

I – O assunto da tese

Uma revolução poderá talvez realizar a queda do despotismo pessoal ou da opressão ávida de lucros ou de domínios, porém nunca produzirá a verdadeira reforma do modo de pensar. (KANT, 1783, edição brasileira de 1974, p. 104)

... devido a uma cultura arquitetônica tão permeada por flutuações de moda, muitos arquitetos procuram fundamentar-se em algo mais substancial que sua autoridade; procuram arquitetura baseada no contexto, na história, na tradição, ou noutras qualidades abstraídas ou de longa duração. (JOHNSON, 1994, p. 271)

O assunto da tese é plural. São possibilidades de mudança de pensar e praticar o ENSINO DE ARQUITETURA.

Trata-se de discutir alguns aspectos da formação profissional do arquiteto contemporâneo brasileiro, com a preocupação em romper com certas amarras da racionalidade técnico-instrumental subjacente às abordagens e concepções de ensino, com que essa formação vem sendo analisada e aplicada na prática.

Detalhando mais ainda o assunto, alerto que são deixadas de lado de propósito as análises de alterações e diretrizes curriculares, ou de ementas de disciplinas, que muito distraem reuniões departamentais nas universidades e outras tantas “comissões de ensino” nas associações representativas da categoria profissional. Esse recorte detalha e dirige o foco da tese para a PRÁTICA DE ENSINO de arquitetura e seus problemas, especialmente o tema da “separação entre teoria e prática” da arquitetura, que é frequentemente levantado em reuniões e comissões. O ensino estará sendo discutido aqui no nível da sala de aula de teoria e história da arquitetura e do atelier de projeto.

São muitos, portanto, os assuntos periféricos que se entrelaçam com isso.

A vinculação entre APRENDIZAGEM e FORMAÇÃO, é um deles e também um ponto importante da tese.

Outro assunto é o da crítica das ideologias do ensino, na sua nomenclatura mais geral. As motivações e compromissos do ensino com a prática profissional, que se polarizam em torno da autorepresentação do arquiteto como “técnico” são discutidas, bem como a retroalimentação que essa representação de técnico encontra num ambiente acadêmico em que domina uma postura de *laissez-faire* (capítulo 2). Isso acontece no nível da sala de aula e do atelier, mas para chegar até aí, digamos, esse *laissez-faire* teve que atravessar outros níveis de convívio, tanto entre colegas que ensinam, quanto entre os que praticam a profissão fora da universidade.

Esse assunto de ensino *laissez-faire*, portanto, nesta tese, recebe uma abordagem crítica, por dois motivos. Porque, por um lado, é uma prática que acomoda uma epistemologia da arquitetura, justificada por uma racionalidade técnico-instrumental, que se traduz num funcionalismo “de leigo”, que termina por se firmar como a orientação das decisões de projeto nos ateliers acadêmicos. Por outro lado, essa prática é criticada por proporcionar a intransparência dos processos de apropriação desigual e competitiva do que se poderia chamar genericamente de saber profissional, que por vezes será tratado aqui mediante o conceito de TRADIÇÃO. Tais processos sociais estruturam o campo profissional, e *mutatis mutandis*, o acadêmico.

Do ponto de vista pedagógico, a crítica é quanto à atuação do professor no processo de aprendizagem. O *laissez-faire* é a própria justificativa da não intervenção

do professor nos processos de aprendizagem, tanto do ponto de vista da organização dos conteúdos numa estrutura curricular, ou numa ementa de disciplina, como da própria epistemologia que configura esses conteúdos. A divisão entre teoria e prática na arquitetura é compatível com o *laissez-faire*, bem como o processo de divisão em especialidades experimentado pela profissão, nos últimos cento e cinquenta anos, o que encontra tradução nos currículos de hoje no estancamento recíproco de disciplinas, e até mesmo dos conteúdos de uma mesma disciplina. Outra tradução do *laissez-faire* na prática pedagógica, a mais lamentável, talvez, é a qualidade dos trabalhos produzidos pelos alunos. Salvo muito poucas exceções, após cinco anos de curso, sua produção serve para justificar o regozijo de revistas que vendem materiais para construção, em que os recém formados são chamados de “inexperientes”, tanto porque ignoram mesmo certos produtos novos, mas porque também os seus projetos são qualificados de incipientes, e, principalmente, pouco detalhados no que toca às especificações de materiais e técnicas construtivas. Essa observação não esgota o assunto. Aí deveria ser agregado que é comum encontrar projetos de graduação (realizados no final do curso, no décimo semestre), completamente alheios a questões éticas e estéticas que recaem sobre a arquitetura. Portanto, tudo isso mostra que ao *laissez-faire* subjaz uma certa racionalidade, que precisa ser melhor compreendida.

Essa questão conduz, então, ao principal assunto da tese. Trata-se de refletir essa realidade e planejar uma proposta para o ensino de arquitetura, e não apenas ficar encontrando defeitos no que já vem sendo feito. Essa proposta contempla a criação de um ATELIER EXPERIMENTAL, no qual os procedimentos de *laissez-faire*, que serão mais aprofundados no corpo da tese, possam ser operados ao contrário, resultando disso uma alternativa crítica e reflexiva na abordagem dos conteúdos da arquitetura, bem como dos conteúdos extra-arquitetônicos que são relevantes para a prática de projetos.

O delineamento do campo abrangido por esta tese ficará mais claro na seção que em que se detalha seu método de abordagem.

A finalidade e os objetivos do trabalho são exatamente encontrar alternativas de melhorar a qualidade de ensino da arquitetura, indo além do nível burocrático-administrativo, permeável à racionalidade que é criticada nesta tese, atingindo um nível propriamente pedagógico da questão, ou seja, aquele em que se ensina e se aprende.

Um atelier experimental, que poderá ser posto em prática através dos conhecidos “projetos de extensão” do meio acadêmico, servirá para exercitar práticas alternativas de ensinar projeto, e também para conviver numa mesma instituição com os ateliers mais fortemente marcados pelo *laissez-faire*. Há demandas dentro das instituições de ensino por práticas alternativas aos ateliers convencionais, especialmente da parte de alunos que desejam aprender. Enquanto estudos de arquitetura, que os alunos apenas conhecem de modo muito fragmentado através de relatos, leituras de textos, revistas, ou mesmo Internet, ficarem ignorados pela imutabilidade das orientações da maior parte dos ateliers de um curso, não há uma demanda muito clara por esses estudos. Por isso também não há uma demanda pela modificação do que é vigente. Um atelier experimental poderá ter um pouco essa função: apontar possibilidades e alternativas de aprender arquitetura dentro de instituições imobilizadas pela prática do *laissez-faire*. Um dos alvos principais desse tensionamento que um atelier experimental pode provocar numa instituição é o problema da superação do tecnicismo e da aproximação da arquitetura com as ciências humanas, em particular com respeito à estética na prática de projetos e com o alcance (extra-arquitetônico) da eticidade atingida pelos projetos.

No campo pedagógico, este trabalho está incluído na discussão da epistemologia de matérias que buscam essas alternativas ao tecnicismo em educação, especialmente em áreas como a arquitetura, cuja interface com as ciências exatas é por vezes usada como pretexto de distanciamento das ciências humanas.

Uma vez que esse assunto é abordado por meio de uma aproximação com a hermenêutica de Gadamer, do mesmo modo que com a epistemologia genética de Jean Piaget, o que talvez seja sua novidade, sua relevância talvez seja a de postular que em educação é possível combinar orientações que externamente têm genealogias teórico-epistemológicas diferentes, numa ótica superficial, mas que nas suas camadas mais recônditas mostram identidades e possibilidade de reforços recíprocos surpreendentes. Não deve espantar ninguém que se aponte Kant como uma espécie de “elo perdido” entre linhagens filosóficas e orientações para a prática pedagógica, como se verá.

II – Evolução da idéia e encontro com uma filosofia crítica para uma problematização epistemológica da arquitetura e do perfil profissional de “intérprete de tradições”

... Mas para voltar a nosso Sábio, representando o Arquiteto, eu o represento dispondo de quatro mãos, para mostrar que ele tem a fazer & manejar muitas coisas a seu devido tempo, se ele quer atingir as ciências que lhes são requeridas. Mais que isso, ele tem memória & instrução em suas mãos, para ensinar & apreender aqueles que o requisitam, com uma grande diligência & fidelidade representada pelas asas que ele tem nos pés, que demonstram também que ele não quer ninguém lasso & preguiçoso em seus negócios & empreendimentos. (...) Vossa Senhoria verá em tal figura vários belos começos de edifícios, palácios & templos, dos quais o supradito sábio & douto Arquiteto, mostrará & ensinará a estrutura, com bom & perfeito método, assim é manifestado pela dita figura: naquela também Vossa Senhoria observa um adolescente aprendiz, representando juventude, que deve procurar sábios & doutos, para ser instruída, tanto verbalmente como por memórias, escrituras, desenhos, & modelos, assim que lhe é figurado pelo pergaminho entregue nas mãos do adolescente dócil & cúvido de aprender & conhecer Arquitetura. (PHILIBERT DE L'ORME, século XVI; edição belga de 1981, pp. 330-340)

Quando escrevi o “Plano dos capítulos teóricos da futura tese” (JANTZEN, 1999a, pp. 101-120), minha idéia era elaborar uma TEORIA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO que diminuísse os déficits de racionalidade que eu identificara na prática de ensino atual. Usei uma expressão de MARCUSE (1964) para esses déficits. Sob o nome de UNIDIMENSIONALIDADE, identifiquei uma racionalidade não completamente objetivada e refletida, que resultaria num ensino de orientação unidimensional, tecnicista e funcionalista.

De certo modo, mantenho-me fiel àquela idéia inicial. Mas o reencontro com leituras, os questionamentos propostos pelos examinadores do Projeto de Tese e as orientações, permitiram um ajuste de meu próprio olhar ao problema da tese. Procurei então calibrar o modo de responder a todos esses interlocutores, reconstruindo o objeto deste trabalho e definindo melhor seus objetivos.

Compreendi que não se tratava exata e simplesmente de uma teoria do ensino, no sentido tradicional ortodoxo que se dá à expressão “teoria”. Do mesmo modo, eu não pretendia derivar dela uma metodologia ou uma receita pedagógica que pudesse resolver déficits de maneira, também, técnico-instrumental, semelhante ao que eu criticara no ensino praticado atualmente.

No Projeto de Tese eu havia começado a ordenar um patamar de reflexão, no qual as orientações do ensino de arquitetura poderiam ser criticadas, em primeiro lugar,

e reformuladas, em segundo lugar, para FUNDAMENTAR OUTRAS POSSIBILIDADES na prática do ensino. Essa me parece ser a finalidade principal de se empreender uma crítica.

Agora, DELINEAR AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE PARA UM ENSINO CRÍTICO, RECUPERADOR DO SUJEITO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA, é o objetivo desta tese, respondendo detalhadamente ao problema formulado naquele Projeto.

Estabeleci como minha tarefa, aqui, (I) apontar essas condições e (II) demonstrar que é possível orientar a prática de ensino da arquitetura por uma racionalidade crítica; (III) demonstrar e detalhar essa racionalidade na realidade de atelier e sala de aula; (IV) verificar as implicações de uma recuperação do sujeito na produção de uma arquitetura acadêmica (“erudita”, por ser objeto de reflexão crítica), no próprio ambiente acadêmico e, eventualmente, fora dele.

Essas tarefas pressupõem, mesmo, uma revisão crítica. Contemplam a proposição de OUTRAS POSSIBILIDADES, por meio de raciocínios hipotéticos, a partir daquela prática identificada como deficitária. Desse modo, procuro vislumbrar alguns pressupostos para o que eu chamara, naquele Projeto de tese, de “formação do intérprete”.

Matérias tratadas por Aristóteles e Vitruvius, da Antiguidade, entram na elaboração dessa idéia de intérprete, assim como os conceitos de FORMAÇÃO do Iluminismo, empregados por Kant, Herder e Hegel, e discutidos por Gadamer.

Um intérprete realiza operações críticas e de reconstrução. A FORMAÇÃO DE UM INTÉRPRETE DE TRADIÇÕES ARQUITETÔNICAS pareceu-me o caminho para um perfil profissional adequado, que poderia ser buscado no campo da arquitetura e urbanismo, especificamente no nível da prática do ensino, pelos motivos que serão detalhados na tese.

Já uma formação deve representar um conjunto de competências ou habilidades que são possíveis de aprender e desenvolver, mediante uma certa disciplina, numa determinada área da cultura.

E o principal ingrediente da FORMAÇÃO que proponho é sua ORIENTAÇÃO CRÍTICA. A instância de reprodução dos saberes profissionais, ou seja, a prática pedagógica das

faculdades da atualidade, precisa de orientação crítica, conforme demonstrarei. Isso significa propor que a prática de ensino torne possível descentrar os modos de apreensão das matérias e procedimentos profissionais e traga propostas alternativas a esses saberes profissionais. Esse algoritmo é simples, mas difícil de realizar ou de encontrar realizado, porque requer, em certos pontos, uma “reforma do modo de pensar” (KANT, 1783). Isso é um desafio e mais uma justificativa para esta proposta.

Muitos dos conteúdos que estão nos currículos de arquitetura têm mais de duzentos anos, como é o caso da Geometria Descritiva, por exemplo, enquanto o Desenho Auxiliado por Computador mal chega a uma década. A convivência dessas matérias num currículo, embora eu não vá tratar desse assunto aqui, tampouco é, no presente, objeto de um questionamento epistemológico, porque isso simplesmente não faz parte dos HÁBITOS PEDAGÓGICOS dos cursos de arquitetura. Aquele processo social de *laissez-faire* retro-alimenta e vincula as abordagens de problemas curriculares (que são também de interesse da corporação de arquitetos) com as abordagens dos conteúdos e saberes profissionais praticados nos ateliers e salas de aula. Deficitárias num nível, também o são no outro.

Quanto a recomendações curriculares, contudo, com esta ou aquela orientação, há um acervo enorme de publicações e folhetos produzidos pelas instituições da categoria profissional, usados neste trabalho, diga-se de passagem. A própria quantidade e sua permanente renovação indica, por um lado, que os problemas não acabaram, mas também permite perguntar, por outro lado, por que os problemas continuam, apesar de tantas propostas de solução e recomendações. Isso mostra que seguir um currículo, numa instituição qualquer, como se ela fosse uma máquina bem regulada, não responde àquele tipo de questões colocadas pelo problema desta tese. Ou seja, o ensino pode ser considerado deficitário ou deformante, independente do currículo.

A problematização epistemológica dos saberes da profissão de arquiteto-urbanista é relativamente rara, para empregar uma expressão moderada. E isso ocorre tanto no Brasil quanto fora dele, pelo que me foi possível verificar. De mais a mais, poder-se-ia incluir uma problematização epistemológica numa dessas publicações de recomendações curriculares, desde que uma tal moção fosse aprovada por uma assembléia da instituição tal ou qual da categoria profissional, e ainda assim isso não

garantiria que ESSA RECOMENDAÇÃO EM PARTICULAR fosse seguida, à semelhança do que bem notara Kant há duzentos anos.

Uma crítica epistemológica da arquitetura e seu ensino encontra pontos de apoio noutros níveis de racionalidade, a saber, na ética e na estética. Estou usando a mesma divisão kantiana das esferas da cultura, sobre a qual Habermas e Apel apóiam seu projeto de alargamento da racionalidade filosófica.

O objetivo dessa crítica é atingir o núcleo epistemológico e as concepções de aprendizagem que estiveram em jogo na elaboração das etapas imediatamente precedentes ao sistema de ensino atual, que tende a uma certa homogeneidade nos dias atuais, desde a elaboração de um “currículo mínimo”.

Sem uma noção do que é esse núcleo epistemológico da formação do arquiteto não é possível estabelecer sistemas normativos inteligíveis, que confirmem sentido aos êxitos tecnológicos que a arquitetura requer, para atingir as finalidades sociais da arquitetura e urbanismo. Do mesmo modo não é possível tornar racionais os regramentos estéticos que entram em jogo no consumo dos artefatos, edificações e cidades que a arquitetura e o urbanismo produzem. A idéia que está por trás disso é que a formação do arquiteto-urbanista precisa ser objetivada pelo professor e pelo próprio aluno, com o intuito de formar um profissional crítico, que possa produzir intervenções mais qualificadas no mundo (ou alargar o patamar de qualidade da cultura arquitetônica e urbanística como um todo).

A análise nesses níveis deverá oferecer argumentos para validar propostas embasadas na epistemologia genética e numa racionalidade hermenêutica (já que essas duas orientações intelectuais são bastante compatíveis, a despeito de terem genealogias diferentes dentro da filosofia). O intuito é desenhar uma formação profissional em que o arquiteto-urbanista possa transitar com esse perfil de INTÉRPRETE DE TRADIÇÕES.

A interpretação de tradições é um procedimento conhecido da própria profissão, que pode ser reabilitado.

III – A finalidade, os objetivos e o ponto de vista da abordagem (aproximação com a hermenêutica)

Se nós não estivermos lá, eles fazem uma república. Se queremos que tudo fique como está, é preciso que tudo mude. Expliquei-me bem? (LAMPEDUSA, 1960, p. 33)

Onde velhos modos estão vivos, tradições não têm necessidade de serem revividas ou inventadas. (HOBSBAWM; RANGER, 1997, p. 8)

... a consciência de uma perda e alienação frente a tradição (...) move a reflexão hermenêutica. (GADAMER, 1996, p. 219)

O ensinar é mais difícil que aprender porque ensinar significa deixar aprender. Mais ainda: ~~o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que “o aprender”~~. (...) seu obrar produz amiúde a impressão de que não se aprende nada dele, se por “aprender” se entende nada mais que a obtenção de conhecimentos úteis. O mestre possui a respeito dos aprendizes como único privilégio o que tem que aprender ainda muito mais que eles, a saber: o deixar-aprender. O mestre deve ser capaz de ser mais dócil que os aprendizes. (...) onde a relação entre mestre e aprendizes seja a verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade do sabichão nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão. Daí que continue sendo algo sublime o chegar a ser mestre, coisa inteiramente distinta de ser um docente afamado. (...) Deveremos ter muito presente a autêntica relação entre mestre e aprendizes, por talvez no transcurso dessas classes chegue a nascer uma espécie de aprendizagem. (HEIDEGGER, 1964, pp. 20-21)

Contribuir com a formação de um professor de arquitetura e urbanismo capaz de INTERPRETAR TRADIÇÕES, conforme mencionei, é um dos objetivos desta tese.

Outro objetivo, complementar àquele, é um encontro com outros níveis de racionalidade, que estão pressupostos todo o tempo em que se pratica o ensino.

A filosofia ensina que é preciso identificar a posição e os pressupostos de quem faz uma crítica, ou uma problematização epistemológica. Isso evoca um outro nível de crítica: aquele da “razão prático-técnica” do ensino, tomando certas liberdades no emprego da expressão kantiana.

A eticidade do ensino encontra-se espelhada em certos questionamentos que se podem fazer a respeito da própria arquitetura. Já num outro nível, minhas análises deverão convergir para o plano da estética arquitetônica. Aí são avaliadas as realizações da auto-expressão dos sujeitos como produtores da cultura, no sentido de elaborações de suas próprias sínteses, inscritas em suas esferas culturais particulares. Mas persiste o entendimento de uma reciprocidade entre ética e estética.

Meus motivos para apontar isso ficarão melhor explicados pelas críticas que serão apresentadas às posições assumidas na prática, que acabam por respaldar um ensino sem questionamentos epistemológicos e estéticos. Ou se ignora o alcance disso, ou se considera que a prática pedagógica pode ser atualizada sem isso, mas sim pelo “mercado”, o qual circunscreve as práticas profissionais da categoria dos arquiteto-urbanistas, o que é uma das justificativas do *laissez-faire*.

A sociedade brasileira, além de campeã em desigualdade, é extremamente conservadora, e principalmente o são os setores que participam nos meios acadêmicos. Na minha avaliação, esse conservadorismo está mais no nível dos hábitos culturais do que propriamente nos conteúdos intelectuais ou culturais. Sem querer parecer irreverente, mas respaldado por autores especialistas, afirmo que a arquitetura brasileira pouco evoluiu e inovou no século XX. Seria isso um sintoma desse conservadorismo? Em determinados momentos, como nos anos trinta e quarenta, foram assumidas posições que se entendiam como vanguarda (em arquitetura e em política), mas essa vanguarda em seguida tornou-se retrógrada, pelo seu próprio acriticismo, assim como pelos processos de fusão e confusão com estado e elites. O mesmo já aconteceu com as gerações mais recentes, dos anos setenta e oitenta, que criticaram as antigas vanguardas dos anos trinta e quarenta, mas que se mostraram tão ou mais conservadoras quanto aquelas, até porque sua organicidade com estado e elites fora mais completa, no contexto do regime militar. Por isso não é possível ver um “NEOconservadorismo” em certos posicionamentos que se autoproclamaram “pós-modernos”, porque esse conservadorismo não tinha nada de novo, propriamente, nem mesmo era “eletrônico” ou globalizado como o dos dias atuais, era apenas um atualização do campo profissional na estrutura de estratificação social vigente até hoje.

Minha insatisfação ética de hoje dirige-se, então, contra a confirmação diária de uma acomodação, uma espécie de “síndrome de Lampedusa”, em que a produção dos arquitetos acaba sempre contaminada por modismos irrefletidos, ao mesmo tempo que é conservadora, quando não serve diretamente para apoiar posicionamentos retrógrados na esfera cultural (e até mesmo política) como um todo. Essa “síndrome” favorece a reprodução das hierarquias nos campos acadêmico e profissional, e se dá, no meu entender pelo ambiente acadêmico refratário às tais problematizações, começando pelas epistemológicas, conforme já mencionei.

Do mesmo modo tentei proceder com relação ao ensino. Refletir sobre o ensino de arquitetura através da filosofia é também refletir com e sobre a arquitetura. Aqui aparece um dos tantos sentidos do encontro proposto com as tradições da profissão.

As tradições que se ensinam na arquitetura podem encerrar uma espécie de “terapia” para os déficits da atualidade, desde que uma racionalidade adequada maneje com essas matérias. Criticamente, HOBBSAWM (1983) aponta que o recurso às tradições surge motivado pelos problemas do presente, ainda que dirija essa observação a um outro alvo.

Antecipando o que será abordado numa seção subsequente, aponto que a racionalidade que faz isso é hermenêutica. No Projeto de Tese indiquei minha forma de conhecê-la, assim como antecipei algumas possibilidades de organizar meus pensamentos sobre arquitetura e urbanismo, e seu ensino, através dela. Procurei aproximá-la da epistemologia genética. Habermas, em cujas obras me baseei, por sua vez, explicita com clareza e diretamente a contribuição piagetiana, nas suas formulações teóricas principais. Não é necessário demonstrar isso aqui, mas encontrei também muitos pontos compartilhados, embora com expressão em linguagens diferentes, entre Piaget e Gadamer. De qualquer modo, conforme aprendi nos seminários com o professor Fernando Becker do PPGEDU, é possível encontrar uma HERMENÊUTICA dentro da EPISTEMOLOGIA GENÉTICA de Piaget, assim como uma DIALÉTICA. É que a genética piagetiana, entre outros significados, tem o sentido de “ir à gênese de”, com uma orientação evolucionista. Alguns, de bom grado, aproximariam isso de DIALÉTICA, no conflito dialética vs. hermenêutica, Habermas vs. Gadamer, resolvido por uma espécie de complementaridade, após longa polêmica (v. STEIN, 1987).

Para abordar o campo da arquitetura e urbanismo, também extraio daí as orientações desenvolvidas na tese. Ou seja, não é apenas o ensino que admite uma abordagem pela racionalidade hermenêutica. Uma proposta que pretenda desestabilizar o mencionado conservadorismo nos hábitos de manter velhos modos, como por exemplo o acriticismo vinculado à Arquitetura Modernista, pode contar com a contribuição da hermenêutica, que inclui uma crítica. Isso explica, portanto, minha regressão a Kant, que aparecerá tantas vezes neste estudo.

Segundo minha avaliação, anterior a esta tese, a racionalidade funcionalista (não apenas em arquitetura), está presa a um certo tipo de senso comum, de uma sociedade que tende à unidimensionalidade e à desintelectualização. Muitas contradições internas que observo nessa tendência serão tratadas apenas marginalmente neste estudo. Não fiz pesquisa sociológica, nem perguntei à população brasileira se ela concordaria com essa avaliação, apenas refleti sobre o que posso observar com os indicadores de que disponho, no universo em que estou inserido, especialmente meu lugar de trabalho. Mas tampouco busquei a gênese do que pode provocar em mim tais impressões apenas nas circunstâncias compartilhadas com algumas pessoas, algumas horas por dia, dentro de uma faculdade.

Explicando melhor: entendo que o comportamento funcionalista no ensino de arquitetura faz parte de um processo mais amplo, no qual as próprias faculdades estão inscritas. Pois acredito ser pouco plausível que alunos e professores conduzam suas ações com o apego à racionalidade técnico-instrumental (e ainda por cima de modo irrefletido) apenas enquanto confinados na faculdade, sem que isso não tenha vínculos dos mais variados tipos com outros comportamentos fora da faculdade, tanto nos universos em que as pessoas aplicam ou pretendem aplicar essa racionalidade, quanto naqueles onde mobilizam outras. A racionalidade técnico-instrumental, especificamente no campo da aprendizagem da arquitetura, marca, nas salas de aula e ateliers, os limites de um horizonte de captação daquilo que seria o “fenômeno arquitetônico” para muitas pessoas, só isso. E creio que essa imaturidade epistemológica, que é como a considero, se dá como um efeito do social mais amplo, que a torna possível. A unidimensionalidade com relação ao aprendizado da arquitetura é o estado em que tenho encontrado a disponibilidade de meus alunos, ou da maioria, nesses últimos anos.

Os processos racionalizadores da edificação aludidos aqui precisam encontrar um valor cognitivo na prática do ensino de projetos e de teoria e história da arquitetura. São eles que oportunizam as sínteses pessoais e fundamentadas, isto é, elaborações de propostas arquitetônico-urbanísticas, enquanto resultados refletidos a partir de um diálogo entre as imaginações individuais e os sistemas de regimentos e convenções, transmitidos pelas tradições da profissão de arquiteto-urbanista.

Uma racionalização, nesse sentido, deve possibilitar, inclusive, a alteração dos regramentos, quando for adequado. As sínteses, que só podem ser alcançadas por meio de crítica, pressupõem um questionamento das propostas num nível cognitivo, ético e estético, como já indiquei. Esse último nível, o estético, é fundamental para a arquitetura, dependendo dele a própria caracterização do fazer arquitetônico.

Assim, postulo que uma racionalidade hermenêutica possa extrair e recompor os procedimentos, especialmente de elaboração de projetos e de crítica teórica da arquitetura, a partir de um certo trabalho com as tradições da profissão. Seria então viável atualizar possibilidades de rompimento com a racionalidade técnico-instrumental e funcionalista.

Desde já, quero salientar que as tradições arquitetônicas jamais foram regramentos prontos e acabados, como interpretações apressadas de certos autores podem dar a entender. Refiro-me especialmente àqueles autores que elaboraram histórias de estilos arquitetônicos. Neste estudo, estou entendendo tradição como a possibilidade de reinventar, adaptar e dar de novo a conhecer. A palavra alemã *Überlieferung*, que é traduzida em português como “tradição”, tem também o significado de TRANSFERIR e TRANSPOR. É com esses sentidos que ela é empregada na filosofia hermenêutica de Gadamer, por exemplo. Não há nenhuma razão ou argumento para que se empregue essa expressão com o sentido de “apego ao passado”, por exemplo. Somente uma mentalidade mecanicista seria capaz disso.

A ultrapassagem da racionalidade funcionalista pressupõe também uma reconstrução, inteligente e adaptativa, que possibilite a qualificação da produção acadêmica. O deixar-aprender, de acordo com a expressão de HEIDEGGER (1964), significa, aqui, provocar uma (auto-) conscientização e uma avaliação das proposta nos níveis éticos e estéticos, que dão sentido aos resultados obtidos pela aplicação das tecnologias nas propostas de intervenção no ambiente. A qualificação se dá pela crítica dos resultados obtidos no confronto com regramentos, sistemas, transmitidos pelas tradições.

Que esses confrontos entre racionalidades provoquem o pensar em outras práticas de ensino, desencadeando desestabilizações nos papéis que o senso comum acadêmico reserva a professores e alunos, é uma consequência possível deste trabalho,

conforme já mencionei. Isso envolveria, mais exatamente, revisões nas concepções de ensino e aprendizagem em voga, que vêm sempre para mudar tudo, criar a novidade na arquitetura, etc., mas num processo de mecanismo, deixam inalteradas as práticas vigentes.

IV – Pontos de partida e percursos

Uma pintura de Klee intitulada *Angelus Novus* mostra um anjo que dá a impressão de dispor-se a distanciar-se de algo que está contemplando fixamente. Seus olhos estão muito abertos, como também sua boca, e suas asas estão estendidas. Assim é como representamos o anjo da história. Seu rosto está voltado para o passado. Ali onde nós percebemos uma carreira de acontecimentos ele vê uma só catástrofe que acumula ruínas sobre ruínas e as lança ante seus pés. O anjo desejaria ficar, despertar os mortos e recompor o que foi destruído. Mas sopra uma tormenta desde o Paraíso e açoita suas asas com tanta violência que o anjo já não pode fechá-las. Essa tormenta o impulsiona irresistivelmente para o futuro, ao que ele dá as costas, enquanto o montão de escombros à sua frente cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. (Walter Benjamin, *Theses on the Philosophy of History*, apud FRAMPTON, 1987, p. 8)

Todo o encontro com a tradição <*Überlieferung*> realizado com consciência histórica experimenta por si mesmo a relação de tensão entre texto e presente. A tarefa hermenêutica consiste em não ocultar essa tensão numa assimilação ingênua, senão em desenvolvê-la conscientemente. Esta é a razão pela qual o comportamento hermenêutico está obrigado a projetar um horizonte histórico que se distinga do presente. (GADAMER, 1996, p. 377)

Um de meus pontos de partida foi uma avaliação das racionalidades mais presentes na (minha) prática de ensino, em disciplinas de Teoria e História da Arquitetura e de Projeto, ao longo de quase quinze anos de atividade docente na FAURB-UFPEL. Os déficits constatados nessa prática são a origem dos problemas discutidos nesta tese. As disciplinas em que lecionei serviram como uma espécie de laboratório, onde procurei verificar o alcance de muitos problemas abordados no presente trabalho.

Após meu ingresso no curso de doutorado do PPGEDU, em 1997, algumas observações dessa mesma prática foram feitas de outro modo. Reorganizei meu olhar, instrumentado por novas leituras, discussões nos Seminários Avançados e orientações. Algumas observações de sala de aula e de atelier, em parte transpostas para este texto, adquiriram uma formalização mais rigorosa. Elaborei questionários com os alunos de 9º semestre da FAURB-UFPEL, da disciplina de Seminário de Diplomação, nos quais constam avaliações parciais de suas experiências com o curso de arquitetura até esse

mesmo semestre. Os resultados obtidos confirmaram situações que eu já havia percebido de outros modos, avaliando, desde 1997, os trabalhos finais de cada semestre (relatórios de pesquisa para projetos de arquitetura e estudos de viabilidade de propostas de arquitetura e urbanismo).

Do ponto de vista teórico, meu primeiro encontro com a EPISTEMOLOGIA GENÉTICA de Piaget, no Seminário Avançado de Epistemologia Genética do PPGEDU, de 1997/1, foi concluído com um estudo sobre o processo de FENOCÓPIA COGNITIVA (JANTZEN, 1997), que teve como base observações feitas na disciplina de Teoria e História da Arquitetura (THA) 7, da FAURB-UFPEL. Nos semestres subsequentes, nos Seminários Avançados sobre Função Semiótica (1997/2) e sobre Abstração Reflexionante (1998/1), as observações das experiências de ensino foram feitas a partir dessa mesma disciplina de 9º semestre (SD) da FAURB-UFPEL.

Esses estudos-degrau para a tese, considerando retrospectivamente minha prática docente, encadearam-se num processo de objetivação da minha própria prática de ensino, que já havia sido iniciado por ocasião de uma experiência com assessoria pedagógica, narrada parcialmente no Projeto de Tese (JANTZEN, 1999a). Essa experiência, repito aqui, serviu de detonador de muitos problemas que ainda estão sendo debatidos no presente estudo.

Um “professor-intérprete”, como já foi mencionado, poderia promover a construção de subjetividades críticas no campo da arquitetura e urbanismo, trabalhando em dois níveis: o do tratamento dos conteúdos (as matérias arquitetônicas, propriamente ditas) e o da prática de ensino.

Nos dois níveis deve acontecer uma RECONSTRUÇÃO. Na abordagem das matérias arquitetônicas, ela se daria pelo reconhecimento do valor cognitivo das práticas e saberes da profissão que configuram o que chamei de TRADIÇÃO. Na prática de ensino, a reconstrução seria promovida por problematizações (críticas) que visam avaliar o produto (projetos arquitetônicos e/ou urbanísticos) nos seus vínculos e compromissos com a cultura, reforçando a arquitetura como parte desse universo, especialmente sua dimensão estética.

Essa reconstrução na prática de ensino, iniciada com uma ênfase em competências cognitivas, realizaria um processo de REDUPLICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA, estendendo a racionalidade do nível inicial para os níveis ético-normativos e estético-expressivos, não apenas no tratamento dos conteúdos da arquitetura e urbanismo, mas procurando atingir as práticas (sociais, profissionais) das subjetividades comprometidas com o processo, o que seria o prático-técnico, no sentido da habilidade de ensino a ser desenvolvida, segundo KANT (1790c), na Primeira e na Segunda Introdução à **Crítica da faculdade de julgar**.

Tradição, conforme já mencionei nas seções anteriores, também significa aqui o conhecimento produzido pela teoria da arquitetura, historicamente. É aquilo que precisa ser aprendido para ser ensinado na sucessão de gerações de profissionais. Nessa tradição é possível identificar dois tipos de conhecimento.

O primeiro, que se refere primordialmente ao saber edificar e construir a cidade, pode até o dia de hoje ser convertido em objeto de tratados e manuais, produzindo uma teoria da arquitetura que impede o erro nos processos de produção do edifício e da cidade; um conhecimento, em suma, de traço técnico-científico.

O segundo tem que se haver com coordenações de valores. Aqui há uma mudança de registro, nem sempre notada pelos teóricos mais conhecidos da arquitetura, nas práticas de ensinar e aprender, ou seja, nas ações de transportar os conhecimentos técnico-científicos de uma geração à outra. “A condução na prática do que foi ensinado” (KANT, 1996, p. 31) é que requer um certo “deixar-aprender”, um professor-intérprete que exponha o aprendiz a certos desafios, e não o atrapalhe, para que este aprenda a deliberar sobre o emprego das técnicas que estão ao seu alcance, demonstrando uma certa competência profissional, entendida como aplicação prática da reflexão na ação (JOHNSON, 1994, p. 346).

Mas é possível visualizar mais um nível de coordenações, a saber, daquelas necessárias à compreensão de por que e como a profissão de arquiteto-urbanista inclui-se na prática social.

Quanto a esse último nível de coordenações de valores, quero registrar um ponto de inflexão que este trabalho poderia representar na teoria da arquitetura usual, por

assim dizer, que é ensinada, reivindica autonomia e possui até a própria literatura. Essa inflexão procura colocar em evidência a CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DOS CONHECIMENTOS DA ARQUITETURA. Se conhece algo porque FOI ENSINADO e APRENDIDO, e porque VAI-SE AINDA ENSINAR. Poucos autores da teoria da arquitetura observam isso, embora não poucos sejam, ou tenham sido eles mesmos, professores.

Em muitos pontos, deixo implícito que os dois tipos de conhecimento — o técnico-científico e o dos valores — foram e são ainda construídos historicamente numa dimensão pedagógica. Por isso creio que é possível atacar aquela unidimensionalidade por uma via pedagógica, intervindo na prática de ensino.

Parti de uma intuição de que é na coerência ilusória, reduzida, ideológica, se se quiser, do assumir a racionalidade técnico-científica como a única via civilizatória, que se instaura a possibilidade de realização de uma espécie de desmoronamento cultural. O alinhamento unidimensional de todas as práticas sociais, dentre elas também a do ensino de arquitetura e urbanismo, reduz aquilo que não é tecnologia e ciência a escombros, em nome de um “progresso” muito pouco inteligível. Tal como no quadro descrito por Benjamin, um pressentimento de Kant, de que uma geração deseducada possa destruir o que a precedente conquistou (KANT, 1803, ed. alemã 1964, vol. 6, p. 704), é mostrado como os “escombros” desse progresso. Isso sintetiza a idéia que tive da questão.

Se ao anjo da história não é possível virar a cabeça, objetivar seu espanto e olhar o futuro, essa é, pelo contrário, uma tarefa que se impõe a um educador. Se ao historiador pode-se permitir a perplexidade, do educador pode-se exigir outra coisa, a objetividade, pois já não lhe sobra tempo para espantar-se: sua cabeça, no presente, precisa estar voltada para o futuro. Talvez ele deva espantar-se, mas também deva superar o espanto pela ação.

Eis a razão deste estudo pretender caminhar pela discussão da FORMAÇÃO de um arquiteto-urbanista que fosse, então, capaz de interpretar tradições, os “escombros”.

A discussão proposta por esta tese procura referenciar um itinerário para o INTÉRPRETE, o arquiteto-urbanista que procura reconstruir conhecimentos que lhe chegam do passado, procurando realizar uma reflexão epistemológica do seu próprio

campo, assim como uma análise — quanto mais objetiva, melhor — do seu próprio horizonte, de suas próprias miragens e compromissos.

Esse processo deve produzir uma FUSÃO DE HORIZONTES (GADAMER, 1996, pp. 376-377). Ela é reconstrutiva, como já me foi possível demonstrar em estudos precedentes, mas parte de uma desconstrução do passado.

A metáfora de Benjamin também serve para ilustrar isso. Assim, na relação sempre tensa entre passado e presente, a tarefa de uma racionalidade hermenêutica, reivindicada para este estudo, significa conscientizar-se dessa mesma tensão (GADAMER, 1996, cit.). Ao fazer essa objetivação, há um desprendimento possível do presente. Esse desprendimento é que permite a crítica e o cogitar outras possibilidades, e até mesmo antecipá-las. A antecipação de totalidade, uma consciência histórica alargada, que é própria do educador-intérprete requer, assim, “consciência da história efetual”, em que o horizonte do intérprete e o da tradição aparecem destacados, tensionados. Mas essa tensão produz simultaneamente sua superação. A tarefa da consciência da história efetual é o problema da APLICAÇÃO hermenêutica contida em toda compreensão (GADAMER, 1996, cit., p. 377).

Dessa maneira, pode ser reconhecido o valor cognitivo dos conhecimentos arquitetônicos produzidos no passado, pois o intérprete transporta-os para o presente. Mas na sua tensão com o presente, e na medida em que podem ser projetados num horizonte histórico que inclui o presente, que olha para o futuro, o educador pode vislumbrar uma RECONSTRUÇÃO — ainda que precária e provisória — da cultura arquitetônica com a qual tem que lidar.

Os déficits de que falei acima, de acordo com minha interpretação da situação do ensino de arquitetura, e não apenas na FAURB-UFPEL, pelo que me foi possível investigar, polarizam-se e podem ser reunidos num único aspecto: a falta de autoconsciência epistemológica com que se pratica o ensino.

Crises, sociais, mundiais, fora do alcance da prática dos profissionais envolvidos com o ensino, não têm como fundamentar a falta de projetos e compromissos com a prática de ensino que é efetivada no dia-a-dia de muitas instituições. O argumento das crises serve para acobertar e retroalimentar a passividade com que se escamoteiam,

pelos departamentos acadêmicos, as discussões sobre o que está sendo ensinado e sob que regime epistemológico, para não dizer pedagógico. Simples e diretamente: pretende-se (em muitos lugares) ensinar arquitetura sem saber direito o que ela pode ser, assim como os tipos de conhecimento que ela exige para ser posta em prática.

Este trabalho, assim, faz uma investigação das racionalidades que estruturam os conhecimentos da profissão, especialmente no que toca àquilo que deve ficar ao alcance do professor que precisa ensinar PROJETO.

Pretendo ter compreendido que há uma pergunta que o professor precisa fazer a si próprio, e que não é a de como ensinar, mas sim a de como se aprende. As possíveis respostas a essa pergunta levam, portanto, ao campo epistemológico.

Procurei afastar deste estudo alguns itens presentes em boa parte da literatura da Teoria da Arquitetura contemporânea, porque os considero falsos problemas. O principal núcleo deles é a questão em torno da criatividade e o que isso significa em termos de arquitetura. Tenho dúvidas se é possível incluir criatividade como um objeto de prática de ensino num processo (generalizado) de transmissão dos saberes profissionais que, por hábito, não faz uma reflexão epistemológica.

Quanto às críticas aos sistemas, mas principalmente às práticas de ensino, na sua microfísica, isto é, no que acontece nos ateliers e nas salas de aula, reuni os déficits que considero mais frequentes sob o nome de *laissez-faire*. Esse regime pedagógico de *laissez-faire*, no campo da arquitetura, tem algumas particularidades que serão apontadas neste estudo como pontos de inversão: postulo que se faça ao contrário o que se faz, para que se atinjam resultados que mereçam receber o nome de aprendizagem.

Em função das análises decorrentes do enfrentamento desses déficits, esta tese propõe um delineamento do que poderia ser chamado de “atelier experimental”. Pensei num tal projeto como um desdobramento do estudo na prática, levando em conta um modo de organização que algumas instituições teriam condições de suportar.

Descartando a intenção de propor soluções definitivas, ou sequer soluções, este estudo, ainda que propositivo em muitos aspectos, pretende inscrever-se num conjunto de trabalhos que buscam alternativas para renovar a prática arquitetônica e abordar novas possibilidades de ensinar e aprender. Estou convencido de que uma racionalidade

adaptativa, no sentido piagetiano, que conota organicidade, nos processos de ensino é o que pode receber com algum otimismo as pressões do presente e prepará-lo para as renovações futuras.

V – Tópicos principais do texto e ordem de exposição das matérias

Os tópicos da tese estão expostos em nove capítulos, conforme o roteiro que se segue.

No primeiro capítulo é proposto um encontro com os conceitos da hermenêutica de Gadamer para uma abordagem reconstrutiva do ensino de arquitetura. Nesse capítulo também há uma nota final mostrando que é possível reconstruir uma certa estética da arquitetura desde Vitruvius, no século I. Isso está no início da tese para indicar que a obra de Gadamer permite aproximações fortes entre estética e hermenêutica, sendo isso de interesse para a arquitetura.

No segundo capítulo é apontado e discutido o paradoxo da representação profissional do arquiteto e o modelo de ensino *laissez-faire*, procurando mostrar como foi possível uma acomodação de uma progressiva dissolução epistemológica da arquitetura com a recepção da racionalidade técnico-instrumental, tanto no campo profissional como no pedagógico.

No terceiro capítulo, o *laissez-faire* no atelier de arquitetura é apresentado como uma generalização apressada e reducionista da racionalidade técnica no campo pedagógico. É enfatizado o processo de formação do arquiteto moderno e seus vínculos com a civilização da época da ciência, mostrando-se que foi isso que acabou estruturando a pré-compreensão da formação do arquiteto técnico.

O quarto capítulo traz a discussão da reconstrução pedagógica da arquitetura e o reencontro com a tradição. Nessa reconstrução pedagógica investe-se a expectativa de recuperar a arquitetura como disciplina, ou seja, algo que se ensina e se aprende, e que admite a intervenção do professor nesses processos.

O quinto capítulo traz um tópico mais específico da arquitetura, que é o problema da tradição e o de encontrar valor cognitivo nos estudos morfotipológicos,

para que isso possa fundamentar uma pedagogia da arquitetura. Trata-se do problema de reconstruir a teoria da arquitetura.

O sexto capítulo aproxima pedagogia e arquitetura, ao indicar que é possível uma reconstrução pedagógica na prática de atelier enquanto “reduplicação epistemológica” dos estudos morfotipológicos no patamar da arquitetura como tradição e vice-versa. A recuperação do valor cognitivo da morfologia arquitetônica se dá pelo reconhecimento de que é possível apontar uma hermenêutica para fazer essas operações.

No sétimo capítulo, o tópico é a aprendizagem. A concepção de aprendizagem social e de aprendizagem em arquitetura são vinculadas ao conceito de formação.

No capítulo oitavo são discutidas proposições de orientações para um possível atelier experimental, a partir de contraposições com o sistema *laissez-faire*. Explorando a possibilidade de ensinar projeto com métodos auxiliados pelos encontros com a tradição a morfologia arquitetônica (tipologias, partidos, o desenho e a imaginação) vai sendo reabilitada contra o *laissez-faire*. Anotações e observações sobre a idéia de atelier experimental nos regimes institucionais vigentes fazem parte desse capítulo também.

O nono capítulo é conclusivo, ainda que não pretenda “a última palavra” em termos de pedagogia da arquitetura. Perspectivas, recomendações e propostas para o ensino da arquitetura são expostas com base na discussão precedente. Há uma justificativa para a proposta de atelier experimental com base em comentários sobre as aplicações de uma apostila, intitulada “Exercícios de Projeto”, numa disciplina teórica (“Seminário de Diplomação” na FAURB-UFPEL) que dá suporte à prática de atelier do Trabalho de Graduação, do 10º semestre. Enquanto inovação no ensino, que pode ser estendida aos ateliers existentes, essa experiência permite algumas conclusões sobre a aplicabilidade dos estudos morfológicos, de exercícios com tipos e partidos arquitetônicos. Outras considerações sobre estudos morfotipológicos, na perspectiva de caracterizar o arquiteto como intérprete, e a arquitetura como artefato, são justificadas pela discussão da abordagem de MONEO (1978) e de outros autores desse mesmo problema. A experiência da França na busca de seus “modelos pedagógicos” foi usada como um bom exemplo para comparações com a realidade brasileira, mostrando que perplexidades, contradições e confusões numa “pós-contemporaneidade” (que é como

gosto de adjetivar nossa época tão ávida por novidades e vanguardismos) ainda deixam um vasto campo aberto a novas investigações e propostas.

Recapitulação do problema da tese e elucidação das questões metodológicas

I. O problema da tese, seu contexto e sua gênese

Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar? (KANT, 1781, *Crítica da razão pura*, ed. portuguesa de 1997, p. 639)

... o que o homem, enquanto criatura que age livremente, faz de si próprio, pode e deve fazer. (?) (KANT, 1798, Prefácio da *Antropologia*, ed. alemã de 1960, vol. 6, p. 339)

... por trás da educação esconde-se o grande mistério da perfeição da natureza humana. (KANT, 1803, *Sobre a Pedagogia*, ed. alemã de 1964, vol. 6, p. 700)

É preciso colocar a ciência em lugar do mecanismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que uma outra anterior teria edificado. (KANT, 1803, *Sobre a Pedagogia*, ed. alemã de 1964, vol. 6, p. 704)

As perguntas de Kant, na *Crítica da Razão Pura* e na sua *Antropologia*, são respondidas, pelo menos em parte, na sua obra *Sobre a Pedagogia*, a qual foi publicada após as outras duas. Até chegar a *Sobre a Pedagogia*, esse percurso de Kant é o que parece fundamentar a pergunta especificamente pedagógica do kantiano Schleiermacher: O QUE UMA GERAÇÃO ANTERIOR DESEJA COM AQUELA QUE LHE SUCEDERÁ (apud HÜGLI, 1999, p. 40). Essa formulação de Schleiermacher prolonga as

preocupações kantianas e é a questão mais geral, que funciona como tela estendida na qual posso projetar a discussão do problema desta tese.

Nesta seção, que escrevo por último, retomando o problema, aponto que não foi uma casualidade que essas questões pedagógicas ressurgissem. Recordar o problema da tese, cujo enunciado aparece adiante, permite mostrar o inter-relacionamento da pedagogia com o que se chama “filosofia prática” (isso explica a passagem pela **Antropologia** de Kant). O problema da tese havia sido classificado como “prático-moral”, conforme já mencionei na Apresentação-Introdução, indicando uma abordagem metodológica particular, respaldada na filosofia.

Possíveis soluções para um dilema como “o que a presente geração de arquitetos deseja com as próximas?” fogem muito das possibilidades da racionalidade técnico-científica, e mesmo dos seus desdobramentos burocráticos e administrativos, tanto nas universidades, quando se pensa em grades curriculares, por exemplo, como nas entidades representativas da categoria profissional (CREA, CONFEA, IAB, e outras.).

Esse tipo de problema não admite “solução técnica”, como se costuma dizer hoje em dia. Situado nesse contexto, e considerado como uma questão na intertemporalidade das gerações de arquitetos, o problema da tese é apresentado, aqui, sinteticamente, como um resultado de uma longa reflexão. De qualquer modo, ainda postulo que a maior parte das respostas a essa questão seja de natureza pedagógica. Trata-se do desejo de ensinar alguma coisa, arquitetura, às próximas gerações de arquitetos.

Por isso, a resposta ao dilema do que pode acontecer entre as gerações começa a ser procurada já no título da tese: “Por uma pedagogia da arquitetura”. O subtítulo, “Formação crítica e tradição da profissão”, pretende anunciar o percurso do estudo, e suas perspectivas de justificação. Parafraseei o título de uma conhecida obra de LE CORBUSIER (1958), **Por uma arquitetura**, ao estudar o título mais adequado para o presente trabalho. “Uma” pedagogia não é “a” pedagogia, e nem “todas” as pedagogias. Se a resposta ao problema não fosse colocada dessa forma, poderia parecer que a tese reservaria a última palavra. Além disso, a expressão do título tem aquele “por”, que denota um empenho, uma busca por alguma alternativa, inclusive às pressões do momento, com as quais achei possível formular a própria pergunta daquele modo,

incluindo-a em preocupações que já vêm há muito tempo ocupando gerações de pedagogos arquitetos.

A constelação de questões e perplexidades que determina a prática de um professor de arquitetura e urbanismo, hoje em dia, é muito complexa. Impasses da inserção da profissão de arquiteto-urbanista na sociedade convivem com a inserção, não menos problemática, dos saberes da profissão no ambiente universitário. Na sociedade brasileira, ainda hoje, no nível do senso comum, a arquitetura permanece uma profissão com uma identidade não muito bem definida. A colocação dos profissionais no mercado de trabalho, numa sociedade com traços culturais patrimonialistas arcaicos, com desigualdade e deformação da economia, como a brasileira, se dá sob o peso de uma série de desafios, que por gerações deveriam ter devolvido as reflexões sobre a formação profissional ao território da ética e o da moral. Junto com esses desafios, a própria problematização estética da arquitetura, que é a prática que pode atribuir às construções o estatuto de arquitetura, encontra-se sob uma espécie de condenação ao esquecimento. De um modo geral, é numa perspectiva reducionista, que estreita também o alcance das questões de estética, que a expansão da racionalidade técnica e instrumental, hegemônica no Brasil e no estrangeiro, tem conseguido abarcar os problemas extra- e intra-arquitetônicos.

Nessa conjuntura, no meio acadêmico, identifiquei alguns “subproblemas”: o acriticismo, a tecnificação, a vaguidade e superficialidade dos conceitos empregados nas propostas arquitetônicas, as abordagens pouco profissionais dos problemas de projeto arquitetônico, a desvalorização progressiva da prática do desenho, o desconhecimento, também progressivo, de sistemas construtivos e suas aplicações na prática de obra, e também a não percepção (parte do acriticismo) do alcance ético e estético dos projetos arquitetônicos. Tudo isso pressionou a escrita desta tese, mesmo que eu tenha partido de enfrentamentos com questões mais imediatas, na busca de resolver déficits de racionalidade na prática do ensino que ainda é dominante em muitas faculdades.

A formulação do problema, do como se verá adiante, implica dizer não à racionalidade técnica e instrumental como única possibilidade de equacionar aqueles impasses mais gerais, bem como os mais específicos do campo da arquitetura. A arquitetura não é apenas uma área técnica. Por isso a formulação do problema procura

um ponto de apoio FORA DA ÁREA TÉCNICA, buscando atingir uma área que dá sentido a técnica, tentando propor alternativas para a prática de ensino atual. Se verá também que nem a formação especificamente técnica é adequada ao que a prática profissional requer, hoje em dia. Assim, dizer não ao elemento técnico não significa certamente suprimi-lo, mas colocá-lo no devido lugar. Portanto, a formulação do problema também implica uma proposta de reconstruir numa síntese, ainda que provisória e incompleta, uma certa organização de saberes da profissão que é, bem como os próprios saberes, indispensável à prática do ensino.

Até meados do século XIX era possível para um europeu levar para a Austrália, por exemplo, uma enciclopédia de arquitetura como a de GWILT (1867), e com o auxílio dessa obra, recriar a arquitetura britânica da época. No século XIX havia algumas teorias da arquitetura que eram coerentes com as práticas. No Brasil, isso foi chegando através de tratados franceses, na sua maioria. Hoje em dia não há mais isso. ~~As teorias da arquitetura com aquela pretensão reconstrutiva desmancharam-se, foram substituídas por matérias especializadas, sob um regime de racionalidade que muito mais estancou as matérias umas com relação às outras, do que propriamente possibilitou uma síntese de saberes e práticas.~~ Da chamada Arquitetura Moderna, que tem seus inícios na segunda metade do século XIX, brotou uma vertente de origem europeia que acompanhou e potencializou a dissolução daquela síntese anterior. A Arquitetura “Modernista” recebeu várias denominações, e neste trabalho será designada assim, ou simplesmente Modernismo. Pois bem, mas com respeito àquela síntese entre teoria e prática, mesmo que tenha havido experiências que muito se aproximam disso, o fracasso do Modernismo talvez devesse ser buscado também fora de suas coerências e incoerências internas, e muito mais nos tipos de racionalidade com que ele foi recebido em diferentes partes do mundo. De dentro da arquitetura, essa questão que também condiciona o ensino não é simplesmente “histórica”, como se costuma apresentar nos livros, mas também é uma questão que pode ser abordada pela filosofia, do ponto de vista de uma hermenêutica, como se mostrará. Ela sai em busca das racionalidades subjacentes aos processos de modernização e de instalação de sistemas de ensino.

O problema da tese está, portanto, reconhecidamente inscrito numa situação histórica, sim, mas sem o recurso de uma abordagem filosófica, ele continuaria tão

intransparente como tantas racionalidades da prática acadêmica que o circunscreve. Paradoxalmente, é a própria intransparência, na prática, que possibilita sua formulação.

O problema da tese, já delimitado, a partir dessas questões mais gerais, filosóficas, pedagógicas e arquitetônicas, pode então ser apresentado com o seguinte enunciado:

QUAIS AS CONDIÇÕES DE POSSIBILIDADE DE SE PENSAR E PROPOR UM ENSINO CRÍTICO E (AUTO-) REFLEXIVO PARA A ARQUITETURA, FORMANDO NA TRADIÇÃO DA PROFISSÃO UM PROFISSIONAL ORGANICAMENTE CRÍTICO E REFLEXIVO COM RELAÇÃO À REALIDADE?

Muita coisa mudou, além da terminologia, do modo como enunciei o problema no Projeto de Tese (É POSSIVEL CONSTRUIR UMA TEORIA DO ENSINO DE ARQUITETURA, PROJETADA A PARTIR DA CRÍTICA DA RACIONALIDADE FUNCIONALISTA, RECUPERADORA DO SUJEITO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA?) até a sua elaboração final. Este último enunciado passou a ser um OBJETIVO do estudo, conforme mostrei na introdução, além de ser um “passo intermediário” para responder ao enunciado do problema.

Em vez de uma teoria do ensino que aparecesse pronta, que descrevesse as práticas e apontasse algumas orientações, dirigi meus esforços para uma proposta de atelier experimental, associada a algumas tomadas de posição críticas com relação ao ensino. Minha idéia é que se trabalhe “dentro” de uma pedagogia da arquitetura, com uma certa consecutividade nas tradições da profissão, e que a prática de ensino proposta num atelier experimental seja alternativa, e não impositiva. Creio que isso possibilitará uma convivência entre práticas pedagógicas com diferentes orientações numa mesma instituição.

A crítica à racionalidade funcionalista foi mantida no processo de escrita desta tese. Ela foi ampliada, até, pelas articulações que me foram possíveis fazer com a filosofia hermenêutica de Gadamer (inevitavelmente com a filosofia de Heidegger, também), que a seção seguinte sobre “método”, deverá elucidar.

Pelo que estudei, penso que a recuperação do sujeito na relação pedagógica encontrou uma resolução dentro do conceito de “formação”, no chamado Idealismo

Alemão. Na genealogia desse conceito, compreendi que formação abarca tanto as possibilidades de desenvolvimento de um sujeito monológico que passa a ser dialógico, como também uma formação pode ser entendida como um processo de aprendizagem social. Encontrei essa interpretação na filosofia de Gadamer, como já mencionei, e percebi que é uma racionalidade técnico-instrumental, nos últimos cento e cinquenta anos, mais ou menos, que tem enviesado e reduzido as interpretações e as compreensões dos conceitos das filosofias precedentes, desde Platão e Aristóteles. O reducionismo sobre o conceito de formação é mais um exemplo. Também é possível encontrar situações análogas no campo específico da arquitetura. Assim, também justifico a extensão à arquitetura e ao seu ensino daquela crítica à racionalidade técnico-instrumental empreendida por Heidegger e Gadamer.

A gênese mais remota do problema, de qualquer maneira, continua sendo a motivação ético-moral de que me vejo investido, no sentido de procurar ultrapassar os déficits de racionalidade do ensino de arquitetura, em cujo processo maior, também tomo parte.

Um exemplo bem simples, e breve, desses déficits (ou dos resultados dos déficits) pode ser observado quando se pede para alunos de 9º semestre desenharem espaços que correspondam à lista de atividades de um programa de necessidades. A primeira coisa que ocorre com a maioria de uma turma é desenhar simples retângulos para representar os espaços, não lhes sendo possível intuir o espaço arquitetônico (por definição aquele que é gerado pela edificação), nem representar suas três dimensões, e menos ainda atribuir-lhes propriedades estéticas que façam alguma referência a um gosto arquitetônico, mais ou menos reconhecível. Os retângulos mostram que a preocupação é com o dimensionamento do espaço, que reporta a operações elementares próprias a disciplinas de projeto do início do curso.

O problema aqui não é elucidar se é ou não essa a consecutividade com que o cérebro humano trabalha com essas noções (e representações), de espaço dimensionado para um fim e de espaço arquitetônico, o que talvez interessasse a um Piaget, que não era arquiteto. A questão é saber por que, e o que isso tem a ver com os processos de ensino, os alunos têm tanta dificuldade de sair desse patamar pré-arquitetônico, após nove semestres de “procurar por si as respostas para as próprias dúvidas”, ou de

experiências que em hipótese alguma tolhem a “liberdade” dos alunos, ou sua “criatividade”.

Além disso, as experiências extracurriculares com prática de obra, ou estágios em escritórios, são muito limitadas nos dias atuais, e são obtidas por muito poucos alunos, o mesmo se dando com outras oportunidades de aperfeiçoar a prática do desenho fora da faculdade, ou de alargar a cultura arquitetônica através de leituras ou viagens. Alunos que constituem uma escassa minoria têm a tendência a responder de modo diferenciado àquele tipo de exigência de desenho. Procurar as razões disso no cérebro dos alunos, ou mesmo no dos professores, parafraseando um aforismo de Wittgenstein (apud GLOCK, 2000, p. 66) seria o mesmo que procurar na atividade da manteiga os motivos de um eventual aumento de seu próprio preço. O problema parece muito mais residir na prática social na qual se tenta ensinar. Se as explicações sociológicas que se podem encontrar para esses comportamentos confortam muitas consciências, esse tipo de alívio não sugere nem propõe alterações no modo de orientar a prática do ensino. E é aqui que se encontra a questão propriamente pedagógica desta tese. É quando o problema deixa de encontrar explicações e justificativas no “social”, e passa a ser um problema prático-moral.

A “boa circularidade” (STEIN, 1983/1984) das minhas interpretações dessa problemática, se consigo apontar alternativas para alguns impasses, com base em antecipações de situações possíveis e viáveis, é agora um assunto de prática pedagógica, após a escrita desta tese. Essa circularidade está expressa na minha própria aprendizagem, na medida em que aquele problema inicial foi interpretado novamente, e tenho a pretensão de fundamentar um novo equacionamento da questão, mais adequado e mais próximo à realidade na qual venho intervindo, procurando não abrir mão de meus posicionamentos críticos.

II. Elucidação das questões metodológicas

O bom senso, no mundo, é a coisa mais bem dividida, pois cada qual julga estar tão bem dotado dele que mesmo os mais difíceis de se contentar em outras coisas não costumam desejá-lo mais do que possuem. (DESCARTES, 1637, ed. brasileira de 1939, p. 9)

... **hermenêutica** na significação primitiva da palavra, na que designa o negócio da interpretação. (HEIDEGGER, 1927, ed. castelhana, 1984, p. 48, grifo do autor)

Não há um método próprio das Ciências Humanas. (GADAMER, 1960/1990, vol. 1, p. 13)

Tendo apresentado o problema da tese de modo que seja contemplada a questão do que é possível FAZER para ensinar (ou deixar aprender) arquitetura, nas condições atuais, passo agora à explicitação do método com que elaborei este estudo.

Uma tese que tem como ponto de partida um dilema prático-moral, no campo do ensino da arquitetura e do urbanismo, e que acaba propondo um atelier experimental, baseado na possibilidade de ensinar através de interpretações de tradições da própria profissão de arquiteto, exigiu procedimentos metódicos em vários níveis de elaboração. A tomada de consciência da configuração metodológica seguida está agora sendo acompanhada de uma explicitação, ou seja, apresentam-se suas referências de modo destacado.

Um estudo como este é escrito numa certa situação particular de debate, que é solitária na aparência, mas que faz aparecer intenções e argumentos que podem tanto convergir, como divergir, dos caminhos e dos resultados finais que são propostos. Ao apresentar isto, não se trata, portanto, de apenas facilitar a verificação da tese, mas também de postular um posicionamento e apresentar possibilidades de programar ações que mostrem saídas para as questões que emergem do problema. Essa também pretende ser uma contribuição desta tese no campo da discussão do ensino de arquitetura, em particular, assim como da educação profissionalizante de nível superior.

Além das definições corriqueiras de método que constam nos livros de metodologia de trabalhos científicos, que reportam às palavras gregas “*meta*” e “*hodós*”, que, juntas, em “método”, são traduzidas como “o caminho PARA, ou ALÉM DE ...” (preposições são sempre difíceis de traduzir), aprende-se também que um método, de um modo geral, é uma codificação a posteriori de um processo de investigação, pesquisa ou estudo. Em muitos pontos, a visão de ciência que ensina coisas assim está sendo questionada nesta tese. Também verifica-se na prática da própria academia, em muitos estudos e situações de investigação, quando se ensina mediante essa visão de ciência, acobertada por uma obscura legitimidade do que seria o “rigor científico”, compreendido como cumprimento de etapas, que se tende a substituir aquele a

posteriori por um a priori. Essa substituição, que é uma redução, deforma a compreensão de um método. Metodologia passa a ser o estudo de receitas de êxito na obtenção de resultados de pesquisas (cujo entendimento do que possam ser também é reduzido e o sentido muitas vezes ignorado), bem como assegurar a legitimidade dos resultados num campo científico. Autores que criticaram e ainda criticam isso são bem conhecidos, mas a própria prática acadêmica tende a neutralizar os efeitos das críticas.

Apesar de Gadamer ter publicado **Verdade e Método** nos anos sessenta, e que **Ser e Tempo** de Heidegger, publicado trinta anos antes, possa hoje representar um impulso importante no que viria a se transformar a hermenêutica no século XX, falar em “método com racionalidade hermenêutica” nas Ciências Humanas ainda representa uma certa novidade, e a questão é tratada com um certo resguardo na literatura filosófica que dá suporte às pesquisas nessa área. Deposito em Bourdieu a autoridade das azedas críticas que, a partir de seus trabalhos, poderiam ser prolongadas aos hábitos acadêmicos fundados na intransparência de seus próprios preconceitos, o que constitui, diga-se de passagem, um objeto privilegiado da hermenêutica de Gadamer. Preconceitos, e adesão irrefletida a hábitos que os retroalimentam, delineiam linhas de força nos campos filosófico, e acadêmico como um todo, consolidando posições e ideologias, pouco questionadas e debatidas. Assim, se gera uma neutralização da literatura crítica, que em nada contribui com um avanço produtivo dentro das próprias áreas que a produzem e a consomem, desperdiçando as melhores energias dos pesquisadores. Mencionei Bourdieu, aqui, porque suas obras são relativamente conhecidas nos meios acadêmicos brasileiros, muito mais que **Verdade e Método**, por exemplo. Isso sem falar noutros autores francamente críticos, a começar por Kant. Ter que reinventar a crítica e a retomada de encontros com a tradição parece ser uma espécie de sina de trabalhos acadêmicos em geral.

A questão da hermenêutica toca exatamente essas questões. A circularidade com que ela permite duvidar dos pressupostos que assentam verdades pode ser encontrada na própria história da filosofia, como mostra Heidegger. Com propósito bem semelhante foi que Gadamer resolveu publicar **Verdade e Método**, depois de considerar que não era “demasiado tarde” para isso, conforme ele próprio escreveu. Uma racionalidade autocrítica e que permitisse um trânsito pelo mundo da vida, recuperando não apenas possibilidades de inteligibilidade, mas também reaglutinando orientações

transformadoras, parece ter sido uma das maiores carências da humanidade, nos últimos dois séculos. Um historiador como Hobsbawm, por exemplo, confirma isso sem problemas ou pruridos. Mesmo assim, as “verdades” que uma hermenêutica pode trazer à tona não são bem toleradas nos meios acadêmicos, pela própria antropologia do *homo academicus*, na expressão de Bourdieu.

Abstraindo as resistências que uma racionalidade hermenêutica possa encontrar, o problema hermenêutico mais específico, com o qual trabalho nesta tese, pode ser explicitado como um problema de tradução numa linguagem comum (num patamar intersubjetivo) as produções subjetivas, mostrando o quanto e o modo como essas produções são condicionadas pela sua inclusão na continuidade de uma tradição.

Assim, tentando aplacar exigências acadêmicas, para as quais o seguimento procedural de um método acena com a possibilidade de imediata adesão e uma enorme confiança na “verdade” obtida por um estudo qualquer, eu apontaria que método, genericamente, poderia ser também uma resposta à segunda pergunta kantiana (“que posso fazer?”), desde que respondida em seqüência, após a primeira (“que posso saber?”) e antes da terceira (“que posso esperar?”). Parece-me que há algo profundamente metódico na ordem proposta por Kant àquelas perguntas. Mas se, durante a prossecução de um estudo, alguém experimentar repetir aquela seqüência de perguntas, uma ou duas vezes, ou mexer na sua ordem, poderia se pensar se essa pessoa não estaria se aproximando de um método hermenêutico, tal como ele pode ser entendido nos dias atuais, depois de Heidegger e Gadamer. Uma passagem de *Ser e Tempo*, que aponta Kant como o primeiro e único a ter chegado perto do problema da temporalidade (HEIDEGGER, 1927, § 6, pp. 23-27, ed. alemã), permite entrever que é uma CIRCULARIDADE o que inaugura um método hermenêutico.

Um método hermenêutico seria um caminho hermenêutico atento àquela circularidade. Seria um modo de interpretar aquilo que Heidegger entendia como real, captado por intuição (desde que essa fosse entendida como uma função sintética *a priori*, no sentido kantiano). Numa linguagem próxima da filosofia piagetiana, um método hermenêutico seria o acompanhamento de uma série de ABSTRAÇÕES REFLEXIONANTES, as quais possibilitassem uma objetivação permanente e progressiva das produções da consciência, a partir do patamar das sensações, do entendimento, do

sentimento e da intuição, até que pudesse ser elucidada a estrutura da compreensão de um sujeito, alargando a noção de experiência empírica desse sujeito, *pari passu* à complexidade do objeto que ele se dispõe a compreender. Heidegger e Piaget, contudo, têm outros interesses que a lingüisticidade, a ênfase da historicidade, ou a experiência estética (no caso de Piaget) nas dimensões hermenêuticas de suas respectivas filosofias. Essas ênfases é que diferenciam os trabalhos de Gadamer.

A reconstrução histórica do método hermenêutico em filosofia que GADAMER (1960/1990) faz em **Verdade e Método** não deixa dúvidas de que o método evoluiu (da filologia pietista alemã ao paradigma da comunicação) e que postula consolidar-se como o método das Ciências Humanas, não sem contradições, como o próprio Gadamer aponta, quanto mais parvoíces (e desgraças) foram sendo cometidas e acobertadas pelos métodos convencionais da ciência moderna, especialmente no século XX. Essa vertente crítica da hermenêutica é um recurso indispensável do seu método.

Assim, o relato que se segue é pertinente. Ao constatar déficits no ensino de arquitetura, procurei localizá-los numa perspectiva histórica, mas em vez de submeter-me a um fatalismo, mantive minha pretensão de continuar ensinando, quando meu próprio senso de realidade, mais imediatista, ou até mesmo um certo pessimismo, conspirava contra esse desejo. A contundência de certos impasses na arquitetura e na prática de ensino, em alguns momentos da escrita deste trabalho, levou-me a pensar em não mais lecionar, em reabrir meu escritório de arquitetura e perseguir outros objetivos em minha carreira. A tentativa de racionalizar esse conflito interno deixou-me entrever, contudo, uma certa esperança, que vejo situada na dimensão prático-moral tocada pelo problema da tese. A simples questão se estou, ou não, perdendo TEMPO em SER, ou não ser, professor, reenviou o problema ao território prático-moral. É nessa dimensão que tenho DILEMAS, ou algo sobre o que julgar e decidir. A (auto-) crítica foi o que me permitiu objetivar esses dilemas, na medida em que é uma consciência mais recuada que passa a investigar, esperançosamente, outras possibilidades, além do hábito atual, de equacionar os impasses.

Não me é possível aqui reconstruir toda a complexidade de configurações metódicas e mesmo procedurais que a obra de Gadamer possibilita. Os dezessete itens da seção II da segunda parte de **Verdade e Método**, vol. 1, intitulada “Fundamentos

para uma teoria da experiência hermenêutica”, apontam dezenas de situações que marcaram a evolução da hermenêutica.

Alguns pontos, porém, precisam ser retomados aqui, pois foi com eles que consegui fazer as reflexões metódicas da tese.

O gatilho da hermenêutica de Gadamer foi **Ser e Tempo**, de Heidegger. Além das indicações do próprio Gadamer, um texto de STEIN (1983/1984, cit.), que recapitula “a consistência dos enunciados SER e TEMPO”, presta-se muito bem para essa demonstração, porque aponta os principais horizontes em que são contemplados os conceitos empregados num método hermenêutico: a CIRCULARIDADE, a POSSIBILIDADE DE TOTALIDADE, a ANTECIPAÇÃO (constituição da situação hermenêutica), os problemas da TENDÊNCIA PARA O ENCOBRIMENTO e a NECESSIDADE DE VIOLÊNCIA própria à projeção da estrutura de sentido (STEIN, 1983/1984). Há muito pouca, ou quase nenhuma, diferença entre Gadamer e Heidegger, nesses tópicos aí. Eu apontaria que Gadamer enfatiza mais a historicidade da compreensão e abre mais sua hermenêutica na questão da linguagem, da compreensão humana, do diálogo e da comunicação, o que faz, sem dúvida, uma significativa diferença daquele filósofo que foi seu “disparador”. Mas ambos estão, ou estariam, de acordo nas críticas à ciência moderna, bem como nos demais aspectos levantados por STEIN (1983/1984), a respeito do problema de MÉTODO EM FILOSOFIA. Pois trata-se de uma rejeição dos procedimentos de busca da verdade, tal como são apresentados nos livros usuais de metodologia científica, por exemplo. Gadamer pretende trazer uma concepção de verdade que nos chegaria da experiência da arte, “que não confiasse tanto em alguns enunciados ou conhecimentos gerais, mas antes na imediatez das próprias vivências e no aspecto intransferível da própria existência” (GADAMER, [1975], 1986/1993, p. 482, edição alemã), contrapondo-a à “cegueira da ciência moderna” (que é uma expressão freqüente em sua obra), a qual leva a acreditar que a realidade é idêntica aos enunciados a respeito dela. Método, portanto, não pode ser reduzido a prosseguir seqüências de operações técnicas e de cumprimento de etapas de investigação. O caminhar do método hermenêutico é melhor traduzido por TRANSITAR, entre a experiência prática no mundo da vida e as possibilidades de tornar inteligíveis e comunicáveis as configurações que se conseguem reconstruir daquela experiência, conforme sugere HABERMAS (1982, pp. 594-606). E esse é um dos aspectos insofismáveis do que se pode chamar “método hermenêutico”.

Antes de detalhar mais os procedimentos metódicos da tese, quero recordar dois aspectos importantes, da primeira parte de **Verdade e Método**, ainda. Primeiro, Gadamer recomenda uma pergunta: “como aconteceu que possa ser assim?” (GADAMER, 1960/1990, p. 10). Depois ele apresenta a questão do “tato”, como um sentido exploratório (fenomenológico, pela influência de Heidegger e Husserl), como a opção “*default*” de método das Ciências do Espírito, até que os problemas do encobrimento pelos preconceitos possam ser superados. Essa seção de **Verdade e Método**, relativamente curta, sobre o “problema de método”, acaba fazendo Gadamer voltar a Kant, ao problema da distinção entre natureza e liberdade (GADAMER, 1960/1990, p. 14; KANT, 1790a, 1790c, pp. 31-36, pp. 173-178, respectivamente). Ele quer mostrar que nem todos os processos metódicos das ciências da natureza podem ser aplicados quando se tem que lidar com o conceito de liberdade, na expressão de Kant. O que eu mesmo concluí daquela seção é que o problema do método das Ciências Humanas não é uma questão de procedimentos envolvendo pessoas ou coisas, mas sim a de se estar consciente das próprias condições de adesão a uma verdade ou evidência, uma questão de se estar consciente dos próprios preconceitos. Um método hermenêutico circular, portanto, talvez pudesse ter aplacado em Descartes a preocupação com a quantidade de bom senso e sua divisão equitativa no enfrentamento de questões de método.

— É possível fazer duas analogias com a aplicabilidade de um método hermenêutico. Os giros de um poliedro de cristal, que produzissem, por refração, a decomposição da luz, projetando as cores obtidas em diferentes posições de um espaço tridimensional, ou então uma seqüência de posições de peças numa partida de xadrez, com seus efeitos e influências recíprocas admitidas pelas regras do jogo.

Assim, pode-se dizer que um método hermenêutico tem condições de apresentar diferentes aspectos de um objeto, de acordo com o posicionamento das “faces” do poliedro que reflete a luz emitida pelo objeto, o método seria então “poliédrico”, ou “multifacetado”, ainda que a luz fosse sempre a mesma, ou fosse emitida com a mesma intensidade. O método “hermenêutico” irradiaria o espectro da luz decomposta em cores, em configurações semelhantes entre si, mas projetando-as em posições diferentes, que proporcionariam observações diferentes, algumas até invertidas com relação às outras, dependendo da posição relativa de cada face no conjunto de faces do poliedro.

Ou então, dentro de um jogo de regras em que a medição do tempo é incluída no jogo, o método, como já mencionei, permitiria compreender as mudanças de interpretação das influências das peças sobre as decisões dos jogadores, à medida em que o jogo avança, mesmo que as peças permaneçam numericamente iguais, mas alterando-se seu posicionamento relativo. O resultado é sempre diferente em cada jogada, “a cada tempo”, no mesmo tabuleiro. Assim, poder-se-ia dizer que um método hermenêutico permite interpretações mutáveis do que é captado como seu objeto.

Com imagens análogas interpretei e transferei para a elaboração da tese as “refrações”, ou “posições” metódicas relativas entre si, que STEIN (1983/1984) faz emergir de **Ser e Tempo**, de Heidegger. Assim, a circularidade, a possibilidade de uma totalidade antecipada, a antecipação (constituição da situação hermenêutica), os problemas da tendência ao encobrimento e a violência estão desdobrados brevemente aqui, já em correspondência com seu papel na elucidação de posições que examinam o objeto da tese: as possibilidades de superação dos déficits de racionalidade do ensino de arquitetura pela introdução de OUTRA PRÁTICA, que pressuponha uma interpretação de tradições. É o fazer coincidir a explicitação do método com a explicitação do próprio objeto que leva à proposição de um atelier experimental. E ainda é perfeitamente cabível fazer destaque e apontar mais um aspecto da aplicabilidade do método hermenêutico, imprescindível para este trabalho: o método hermenêutico em filosofia, tal como é proposto por Heidegger-Gadamer, tem analogias fortes com certos (não diria todos) métodos de projeto em arquitetura. Alguns autores de arquitetura deixam entrever isso, e é possível, para quem transita pela filosofia e pela arquitetura, vislumbrar algumas identidades.

Para conceituar uma prática de ensino como a do *laissez-faire*, procurar seus déficits e procurar também formas alternativas de organizar o ensino e seus conteúdos, é necessário assumir que a faticidade do *laissez-faire* não é “a” realidade, mas “uma” realidade. Assim como em Heidegger de **Ser e Tempo** (§ 43) é o problema da realidade que funda o problema hermenêutico, ou em Piaget, noutra paradigma, é o problema da construção do real que funda a consciência de si do sujeito, nesta tese pretendi usar uma racionalidade hermenêutica para decifrar e abrir novas possibilidades de organizar o ensino, as quais se definem “negativa e privativamente com respeito à realidade” (HEIDEGGER, 1927a, p. 201; 1927b, p. 222). Refiro-me aqui ao chamado “pacto de

mediocridade”, comentado por GIANOTTI (1986), em que o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende, num “fazer e fazer de conta”. Mesmo que nesta seção a questão do pacto de mediocridade no *laissez-faire* seja anunciada repetidas vezes, o segundo capítulo é que discute isso detalhadamente.

Reduzindo todas essas considerações ao “método da tese”, trata-se de saber em que condições foi possível, partindo da análise do *laissez-faire*, chegar a propor um atelier experimental que seja alternativo a esse sistema, que possa conviver numa instituição dominada por ele, mas que em tal atelier se possa fazer ao contrário grande parte das operações de projeto habituais nos demais ateliers. Não é difícil conceituar e criticar as práticas correntes de ensino pela sua abordagem reduzida do projeto à dimensão funcionalista-instrumental, quando não ingênua, de senso comum “leigo”, da arquitetura. A redução afasta possibilidades de uma metodologia crítica e evolutiva do projeto, o que em muito contribuiria para uma arquitetura melhor.

Círculo hermenêutico

A compreensão só alcança suas verdadeiras possibilidades quando as opiniões prévias com que ela se inicia não são arbitrarias. Por isso há um certo bom senso em que o intérprete não se dirija ao texto diretamente, desde a opinião prévia que nele próprio está vivendo, mas que antes disso, examine suas opiniões quanto sua legitimação, isto é, quanto sua origem e validade. (GADAMER, 1960/1990, p. 272)

Um método hermenêutico começa pelo reconhecimento de que ele é circular. A circularidade serve para mostrar, entre outras coisas, a estrutura e o movimento de expansão da compreensão. Um método hermenêutico é COMPREENSIVO, e não “explicativo”.

A circularidade entre geral e particular, tão usada em processos de projeto arquitetônico, apenas para exemplificar com mais uma área do conhecimento, mostra que a compreensão de um conjunto constitui o guia da compreensão do individual, e o inverso, o conjunto só pode ser compreendido quando se realizou a compreensão individual, como indica GADAMER (1960/1990, p. 179, ed. alemã). Assim, o sentido dos detalhes resulta sempre do contexto, e em última instância, do conjunto. O círculo está sempre se ampliando e o conceito de todo é relativo. Por expandir-se para fora das

fronteiras do que os românticos alemães chamavam “razão”, incluindo o sentimento, a expansão da compreensão hermenêutica é uma arte, conclui GADAMER (cit., p. 194) e não um procedimento mecânico. A circularidade, para Gadamer, é um processo de ajustar a hermenêutica ao “princípio da historicidade da compreensão”. Desde Heidegger, ele mostra a consequência da circularidade hermenêutica (GADAMER, 1960/1990, pp. 270-271): que uma nova teoria possa ser aplicada à prática. Gadamer recorda o que Heidegger pretendia em *Ser e Tempo*: que a interpretação que faz parte da compreensão seja aliviada de preconceitos e que seja voltada à coisa mesma para assegurar o tema científico. Isto quer dizer que a interpretação correta precisa proteger-se do arbítrio de ocorrências e de hábitos imperceptíveis de pensar.

Este seria, então, o objetivo do círculo hermenêutico, ou da circularidade.

Nesta tese critiquei a prática de ensino de arquitetura, classifiquei-a como *laissez-faire*, não a partir de opiniões, mas de experiências práticas, que evidenciam e são demonstradas pelos déficits nas aprendizagens que o sistema *laissez-faire* permite. Estudei uma parte da história do *laissez-faire* no ensino de arquitetura. Mostro que não precisa ser necessariamente assim, que houve períodos da história em que se aprendeu arquitetura (mais e melhor) sem essa modalidade de prática de ensino. Que essa modalidade se coaduna com uma representação reducionista do próprio arquiteto como “técnico”, historicamente condicionada ao avanço de um mecanicismo e de um tecnicismo sem precedentes na história humana, que legitimou, por ofuscamento, e por um processo de embrutecimento coletivo (MARCUSE, 1964; JANTZEN, 1999a), formas de expressão arquitetônica que denotaram essa mesma adesão impensada do homem à máquina.

Essa discussão é um dos resultados da circularidade hermenêutica na tese. Um outro resultado é o delineamento de um atelier experimental, ou seja, que exemplifica o aspecto propositivo da tese. Apenas a intenção de aplicar “outra teoria” na prática de ensino, derivada da forma pela qual o problema ético e moral engendrou uma circularidade, já seria suficiente para demonstrar a circularidade hermenêutica com que procurei rever meus próprios preconceitos e devolver à realidade na qual participo uma outra resposta ao diário problema de ter que ensinar arquitetura para adolescentes de 16

a 23 anos, e exatamente num ambiente em que hábitos socioculturais gerais, hábitos do campo profissional e hábitos acadêmicos conspiram para que não se aprenda.

A possibilidade de totalidade

... é uma antecipação legitimadora de proposições e vinculada à circularidade, à boa circularidade. (STEIN, 1983/1984, p. 30)

Se uma genealogia dessa dimensão hermenêutica fosse empreendida, creio que seria possível recuar até Hegel, Kant, e também até Aristóteles, que, afinal, se preocupara com o problema da inclusão do particular no geral, e chamara de artes “arquitetônicas” (*Metafísica*, 1013a, 1046b; *Ética a Nicômaco*, 1094a) aquelas que conseguiriam, dentro de um “princípio de mudança” <*dynamis*>, dar conta de transformações de uns seres em outros.

Quem elabora um projeto arquitetônico (constrói antecipadamente num nível de representações algo que pode ser construído realmente), ou delineia uma proposta pedagógica (antecipa possibilidades de aprendizagens), precisará antecipar algum tipo de totalidade, ainda mais se o ponto de partida foram insatisfações com algumas situações vividas, que são interpretadas, já num processo de planejamento, como “necessidades”. No momento em que se pensa que algo é necessário para uma situação ou para alguém, está sendo antecipada uma “totalidade”, em que aquela necessidade pode ser, pelo menos virtualmente, satisfeita.

Numa situação hermenêutica, conforme coloca STEIN (1983/1984, pp. 30-31), essa totalidade antecipa os sentidos de proposições articulando-as naquela circularidade, que permitirá aplicar outra teoria à prática, ou seja, mudar a prática. Essa outra teoria, usando os raciocínios de STEIN (cit.), encontra na antecipação de totalidade dois contextos de legitimação, o da descoberta e o da justificação. No primeiro contexto, proposições e decisões precisam ser “razoáveis”, ou seja, fundamentadas com argumentos que conquistem para si uma adesão deliberada, ou melhor, REFLETIDA. No segundo contexto aquelas proposições e decisões precisam ser avaliadas como adequadas à situação prática a que são dirigidas e na sua coerência com a totalidade antecipada que as pode legitimar. O segundo contexto, o da justificação, para STEIN (1983/1984), articula-se na circularidade “sob o signo da antecipação exitosa”.

Nesta tese, a possibilidade de totalidade foi o que me permitiu antecipar como possível um atelier experimental, alternativo, que possa conviver com outros ateliers no ambiente acadêmico dos dias atuais, no qual, apesar de tudo, possa ser feita uma negação das práticas pedagógicas de *laissez-faire*.

Antecipação (constituição da situação hermenêutica)

A vida mesma, essa temporalidade fluente, está construída sobre a configuração de unidades de significado duradouras. Tem estrutura hermenêutica. Assim a vida forma a verdadeira base das ciências do espírito. (GADAMER, 1960/1990, p. 230)

A antecipação consigna a busca de condições de justificação para a interpretação.

Ao examinar o horizonte em que se viam possibilidades de responder ao problema prático-moral de continuar ou não lecionando, num contexto em que a orientação dominante não proporciona aprendizagens de arquitetura de modo completo, entendi que esse horizonte partia de um repertório cultural, de minha formação precedente de arquiteto, de minha experiência precedente com a prática de ensino orientada pelo *laissez-faire* e com minhas tentativas de ampliar esse mesmo horizonte. Minha própria “estrutura compreensiva” é que estabelece as possibilidades de antecipar uma outra orientação para a prática de ensino de arquitetura.

A resposta ao problema é ético-pedagógica: propor uma orientação alternativa em que os resultados dos projetos produzidos pelos alunos possam ser apreciados como arquitetura, ou seja, num horizonte que vê além da exatidão e correção técnica e funcional.

A situação hermenêutica da tese é a recuperação do sentido ético-pedagógico de ensinar arquitetura. Porque, por exemplo, penso que arquitetos com uma formação que inclua a compreensão da dimensão estética das obras arquitetônicas, assim como do alcance ético da sua produção no ambiente humano, serão cada vez mais necessários, já que as cidades configuraram-se como a forma predominante de ocupação humana no planeta, e que, por isso mesmo, precisam ser melhor construídas, bem como melhor compreendidas na sua eticidade.

A idéia de uma formação reconstrutiva e crítica para o profissional arquiteto-urbanista, que se coaduna com esse exemplo, assim como meu próprio trânsito pelo mundo da construção e do ensino, possibilitam antecipar situações alternativas aos impasses atuais.

Por isso, no capítulo 4 procuro elaborar uma RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA.

A explicitação do sentido dessa reconstrução é a possibilidade de superação dos déficits de racionalidade do ensino que eu já encontrara na minha experiência como professor e nos questionamentos que fiz a essa experiência. Ela acena para a superação dos déficits do ensino *laissez-faire*. O sentido é obter a aprendizagem, desencadear na opacidade do “deixa-como-está-para-ver-como-é-que-fica”, um processo de questionamento. Sem isso não é possível a aprendizagem. O questionamento é necessário para permitir a aprendizagem, é esse o sentido e aqui que tem que ser colocada aquela expressão de Heidegger “deixar-aprender”. É na antecipação da totalidade criada pela situação hermenêutica que é possível a aprendizagem.

Nessa abordagem, o sentido de meu “cuidado” <*Sorge*> é ético-pedagógico: a situação hermenêutica da tese é a recuperação do mesmo sentido ético-pedagógico, para a arquitetura, para o campo profissional, ou para as formas de construir a cidade e a cultura, de ensinar arquitetura, ou seja, de ensinar a projetar e a orientar a construção de edificações a que se possam atribuir propriedades estéticas, que sejam objeto de um estudo analítico que as diferencie do senso comum, bem como contribua com sua melhora.

Há uma hermenêutica contida no objeto de ensino que se inscreve nessa situação hermenêutica, portanto. A idéia dessa reduplicação devo à orientadora desta tese (MARTINI, 1985), é a idéia de REDUPLICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA, quando a autora justamente aborda as possibilidades do ensino como um processo hermenêutico.

O sentido dessa reconstrução pedagógica é a superação dos déficits do ensino *laissez-faire*. O sentido é, portanto, a aprendizagem. O deixar-aprender se dá no fluir da realidade mutável apreendida por um processo de reconstrução.

Quando STEIN (1983/1984, p. 31) mostra que a posição metódica de **Ser e Tempo**, de Heidegger, é a “explicitação do método com a explicitação do objeto de toda

a analítica”, é aí que encontro o argumento fundamental para minha análise da prática do *laissez-faire* no ensino de arquitetura. Certo que isso lembra muito o estruturalismo de SAUSSURE (1915, p. 23), do qual agora me dou conta se tratar de uma espécie de hermenêutica da própria lingüística, afirmando que “o ponto de vista cria o objeto”. Assim, na tese, A JUSTIFICAÇÃO DO MODO DE PROCEDER COINCIDE COM O RESULTADO DA PRÓPRIA EXPOSIÇÃO DO OBJETO (STEIN, 1983/1984, p. 31).

A idéia de totalidade é a construção de uma pedagogia da arquitetura com base nos encontros com a tradição, assim como a reconstrução da crítica arquitetônica, mesmo que essa crítica possua outra vertente na tradição, que não esteja completamente explicitada na teoria das tipologias arquitetônicas. Assim, a situação hermenêutica é uma situação analítica. Ela está presente na tese na análise do *laissez-faire* e das possibilidades de antecipação de uma totalidade: aquela da geração de aprendizagens pelos encontros com as tradições da arquitetura.

É essa totalidade antecipada que serve de quadro de referência para a análise, para justificar as críticas e o apontamento dos déficits do *laissez-faire*. Se assim não fosse, como eu saberia que esse modo de ensinar pode ser considerado deficitário?

Expondo os déficits do ensino, exponho junto uma antecipação e uma justificativa das críticas.

O contexto da justificação é apoiado por minha prática de professor, pelo conhecimento que posso fazer dela e pela minha insatisfação ética que ela me traz, mantidos os processos de ensino como estão.

A idéia de totalidade é a possibilidade de construção de uma pedagogia da arquitetura com base nos encontros com a tradição — que traz junto consigo a recuperação da crítica.

Essa questão da totalidade também faz parte das abordagens do projeto arquitetônico. No corpo da tese se verá que há metodologias do projeto, apoiadas na noção de “partido arquitetônico” (o esquema de uma totalidade de partes, sumariamente), que se aproximam desses procedimentos hermenêuticos, que se desprendem de interpretações mais ou menos redutoras do que está sugerido pelos

textos de Aristóteles, citados, e mesmo de Vitruvius (séc. I), que serão mencionados oportunamente.

Os problemas da tendência para o encobrimento

Lidar com a tendência para o encobrimento é trabalhar nos próprios preconceitos, identificar a maneira como a prática do cotidiano parece óbvia e natural, e ver se isso não é uma tendência a auto-engano.

Para isso, percebi que era necessário propor alternativas, sair das obviedades da analítica, porque senão eu apenas ficaria encontrando defeitos na prática de ensino e isso não produziria outro resultado que aumentar meu sentimento de indignação ética, indefinidamente.

Para fugir das tentativas de autojustificação e continuar lecionando, elaborei uma explicitação das estruturas do *laissez-faire*, como está exposto no capítulo 8, que permite CONTRAPOSIÇÕES, para que essa tendência seja atenuada, a partir da possibilidade de uma outra pedagogia da arquitetura, a qual admita a interferência do professor e introduza modificações nas concepções ingênuas de CRIATIVIDADE e de FUNCIONALIDADE, a que o senso comum credita a maior validade, irrefletidamente. A antecipação de uma totalidade e de um modo de ser alternativo ao ensino *laissez-faire* oferece a possibilidade de propor aquela mesma alternativa (um atelier experimental). As situações antecipadas visam a concretude das situações práticas, e não partem de teorias fora da história, fora da faculdade ou do meio profissional, ou de alguma memória fantasiosa extraterrestre, ou de alguma ficção, que eu houvesse lançado mão para propor um novo tipo de atelier. Os exemplos da França, ou das experiências da Argentina, que serviram de referências, e são mencionados, ajudaram a calibrar as antecipações num nível de possibilidades de execução mais alargado. Mas o cotidiano e seu caráter óbvio continua sendo sempre o ponto de partida, mesmo porque é este o destino final dessas idéias todas.

A crítica das ideologias vai sempre pairar como um anátema com respeito a este estudo, porque as ideologias são totalizações, e a saída de um nível ideológico, pela própria circularidade do processo de estudo, implica a entrada noutra.

A questão é onde buscar o ponto de apoio das críticas: se num ponto fora da história, ou se na própria tomada de consciência da experiência prática, naquelas possibilidades de antecipação de totalidade. O círculo hermenêutico teria, desse modo, uma configuração semelhante a uma espiral em alargamento permanente.

É claro que isso precisa parar em algum ponto. Daí a proposta de um atelier experimental, no qual os alunos possam produzir um trabalho de arquitetura ao mesmo tempo que elaboram uma consciência do alcance ético e estético desse trabalho.

Assim, uma pedagogia da arquitetura não é proposta como única e definitiva, como já comentei. Pelo contrário, ela está condicionada historicamente. Agora, seria de se perguntar (o que devolve a dimensão do condicionamento histórico à situação toda): o que é melhor, uma pedagogia que reconheça seus limites, ou nenhuma (a manutenção de um ensino caótico que só confirma a obviedade do mecanismo)?

Um atelier experimental poderia ajudar a romper com a obviedade do cotidiano do ensino de projeto.

A necessidade de violência própria à projeção da estrutura de sentido

A idéia da totalidade antecipada provoca (em quem pensa por meio delas) uma necessidade de violência dirigida às totalidades precedentes.

O processo compreensivo, da hermenêutica é desencadeado por um corte, e sabendo-se disso pode-se resistir ou arriscar. Esse corte pode ser aquela “parada para pensar”, que é necessária em tantos processos de ação. Para começar, então é necessário um choque com uma totalidade de sentidos, ainda que em formação.

Num processo de projeto de arquitetura podem ser identificados vários momentos em que são necessários cortes, seja com uma totalidade precedente, com um esboço regulador que se mostrou insuficiente, com uma interpretação inadequada de um programa de necessidades e poderiam ser apontadas muitas outras situações, indo do geral até o detalhamento de uma edificação.

Assim, uma pedagogia crítica da arquitetura, poderia ser aquela em que os alunos pensassem com cuidado nas implicações de incluir um projeto numa tradição,

em que a arquitetura pudesse ser objeto de uma captação estética e não um simples depósito de funções e atividades. Que dirigisse o olhar para além do mecanismo dos processos de tomada de decisões.

A violência revela o *laissez-faire* como uma possibilidade a ser negada, e que uma vez rompida pode dar lugar a alternativas mais produtivas da arquitetura. A violência está em confrontar (dolorosamente?) o *laissez-faire* com as finalidades a que ele acaba atendendo, as hierarquias no campo profissional, um clima de ignorância e primarismo no ambiente acadêmico e sua transposição para as formas de construir edifícios e cidades.

A violência também é um passo para sair do encobrimento causado pelos processos do auto-engano ligados à pedagogia, suas justificativas para a manutenção de um senso comum uniformizante (unidimensional) e embotante. Por trás da prática de *laissez-faire* também há uma justificativa para o descompromisso com a qualidade do ensino, ou ainda para o fato de as melhores energias dos professores serem investidas em atividades que lhes proporcionariam carreiras de “docentes afamados”, mas jamais de “mestres”, recordando o comentário de Heidegger.

As ideologias do ensino e da arquitetura funcionam como totalidades. Uma interpretação precisa chegar a sua originalidade fenomenal, contra a tendência para o encobrimento (STEIN, 1983/1984). Assim será possível compreender por que, no capítulo 8, procuro uma contraposição tão direta às “manhas” da prática do *laissez-faire*.

A analítica representa uma violência, então, para as pretensões de auto-suficiência da interpretação cotidiana e do senso comum e das tranqüilas evidências. Vista assim, ela é intrínseca a um processo de aprendizagem. Quantas vezes não se diz que uma ou outra aprendizagem foi “dolorosa”? A medida da dor corresponde ao apego a uma estrutura compreensiva que atingiu seu limite, bem como à resistência que uma nova interpretação da realidade encontrou na organicidade da estrutura precedente. Pedagogicamente, contudo, a violência é trabalhada como uma incitação à descoberta, ativando-se a curiosidade dos alunos com alguma coisa que esteja fora, mas ao mesmo tempo ao alcance do seu campo de significações, e que prometa um alargamento desse mesmo campo.

Um ensino crítico é violento, nesse sentido, porque o professor e alunos precisam desacomodar-se. Uma imagem que bem elucidaria isso seria aquela de que um rio só é turbulento quando o leito se estreita e o fundo é irregular, ou então, na arquitetura, sabe-se que quanto menos flexibilidade tem uma estrutura, ou componente estrutural isolado, maiores são as chances de um rompimento por efeito de sobrecarga.

No capítulo 8 é possível responder se há ou não regras para esses questionamentos (assim como há regras para uma luta de boxe, por exemplo). O problema é questionar os projetos quanto a sua dimensão ética e estética (além de deixá-los no nível das tranqüilas evidências da exatidão e da correção tecnológica). Isso é o que pode inaugurar uma racionalidade hermenêutica na pedagogia da arquitetura que estou propondo para o atelier experimental.

Assim, a questão do método hermenêutico em arquitetura, também é eliminar o mais possível as totalidades inconfessadas, ou conscientizadas de modo reduzido, que movem decisões de projeto.

Desejos de ser arquiteto desta ou daquela forma, que configuraram perfis profissionais ao longo da história da profissão estão intimamente ligados aos processos de ensino, como será recordado na tese. As expectativas de arquitetura e de cidade, de comportamento e gosto estético relativo aos edifícios também precisam ser questionados.

O percurso metódico para uma pedagogia da arquitetura

Em síntese, a circularidade, a antecipação, a possibilidade de pensar a partir de uma totalidade, o ter que lidar com meus próprios preconceitos e com os de meu meio profissional, o ter que desvendar, suspeitar da obviedade, as críticas às ideologias e outras tantas configurações, que eu gostaria de chamar muito mais de psicológicas do que propriamente metódicas, não se submetem a uma conversão mecânica em “passos metodológicos”, ou numa heurística. A explicitação do objeto da tese precisa ser tomada, aqui, como o equivalente da explicitação do seu método. Toda esta explicação deve levar a concluir que não tenho (e nem desejo ter) a última palavra em termos de arquitetura, que não postulo uma auto-suficiência quanto ao seu ensino (por isso recorro

às referências da tradição), e que desejo manter-me disponível para novas descobertas, tanto em minha prática como naqueles trabalhos em que acompanho meus alunos.

Trabalhei com o problema do Projeto da Tese (cujo enunciado já expus) até escrever a “primeira versão” do trabalho. Conscientizei-me de que havia um problema ético-moral subjacente ao problema da tese. O enunciado definitivo precisou, então ser desdobrado em “subproblemas”, que me permitiram uma reorganização dos conteúdos do trabalho, e principalmente, trazer para o mesmo os resultados de experiências na prática de ensino, que prenunciam a criação de um atelier experimental (na FAURB-UFPEL, no caso).

Recapitulei os conceitos de formação, tradição e reconstrução. O subproblema era encontrar um modo de situar a arquitetura nas ciências humanas e conceituá-la como atividade produtora de objetos de captação estética, com isso já fazendo uma crítica aos efeitos da racionalidade técnica e instrumental sobre ela, nos últimos cento e cinquenta anos.

Lidando com os processos de encobrimento, já que eu suspeitara que a faticidade atual teria uma gênese que poderia ser desvelada, propus-me a investigar o que aconteceu com o arquiteto moderno, como foi possível que ele tivesse se tornado no que conhecemos agora. Recuperei fragmentos da gênese de sua autorepresentação como técnico, do ensino *laissez-faire*, do desencontro com a tradição, do desmanche da teoria da arquitetura e também problemas de delineamento e hierarquização do campo profissional. Procurei desvendar a faticidade dos preconceitos que obrigam a arquitetura e o ensino a reproduzirem-se do modo vigente, acrítico e prolongador da racionalidade funcionalista.

A ruptura (“violência”, apud STEIN, 1983/1984) com o paradigma mecanicista reprodutor do *laissez-faire* no ensino de arquitetura começou quando passei a elucidar minhas intencionalidades pedagógicas a partir de um dilema ético-moral: o que transformar na minha própria prática de ensino para poder continuar lecionando, uma vez que não posso concordar com o paradigma dominante? Pensar a possibilidade de uma totalidade e de uma antecipação foi a saída. Daí a escrita, a partir do capítulo 4, transformar-se em crítica e assumir um tom propositivo. As críticas abrem brechas na faticidade, por onde as antecipações podem infiltrar-se. Assim, no plano ético-moral,

consegui encontrar (e satisfazer-me com) justificativas para reconstruir a teoria da arquitetura, propor a recuperação do valor cognitivo da tradição, em particular dos estudos morfotipológicos, para reinventar, ou vivificar o ensino de projeto. Eu trabalhei em 1998 e 1999 com material didático na disciplina de Seminário de Diplomação da FAURB-UFPEL, no qual esse enfoque fora adotado, e os resultados conseguidos com essa orientação reconstrutiva e crítica consolidaram minha proposta de atelier experimental. A questão toda, no plano da prática do ensino, é reduplicar o valor cognitivo da tradição como valor pedagógico na recriação da tradição.

Também precisei esgrimir com as concepções de aprendizagem vigentes no meio acadêmico, assim como com os preconceitos (meus e do meio) em torno desse tema. A retomada daquele conceito de formação, desdobrado no capítulo 1, foi-me bastante útil. Esse conceito encerra não apenas a noção de desenvolvimento, mas também a noção de aprendizagem social, que é muito mais ampla do que a aquisição de habilidades cognitivas numa especialidade (como na arquitetura, ou melhor, na produção da edificação, por exemplo). Assim, uma pedagogia crítica e reconstrutiva deveria vislumbrar uma formação mais alargada, abarcando habilidades cognitivas, a aquisição de uma cultura arquitetônica, formando horizontes éticos e estéticos, em que as produções dos alunos pudessem ser apreciadas. Os encontros e as trocas com a tradição, o aprendizado da reciprocidade com a tradição que são propostos nada tem a ver com técnicas pedagógicas de aumentar notas ou criar indicadores quantitativos de aprendizagem. A prática do ensino crítico deve eliminar a tendência a trabalhar com métodos tutorais, especialmente no ensino de projeto, em que é extremamente importante confrontar o aluno com os riscos do inesperado. É bem possível que não se possam ensinar ousadia e motivação, mas certamente elas não surgirão de um ensino tutelado.

Após essas reflexões, pensei em propor uma transição da teoria (e da utopia) à prática. Foi o segundo momento de “violência hermenêutica”, que apresento no capítulo 8. Proponho que se confrontem as práticas *laissez-faire* com seus contrários. Eu sempre suspeitara de que se ensinaria “melhor” do que se ensina, quando se fizesse tudo, ou muita coisa, ao contrário do que nos habituamos a fazer. E quantas vezes confirmei essa suspeita na minha própria prática de ensino. Um atelier experimental, pode ser antecipado, a meu ver, e a partir do que minha experiência pedagógica me permite

julgar, dependendo da ousadia e do processo de purificação de medos com que um professor o organize, parafraseando FREIRE; SHOR (1986).

Por fim, lembro mais uma vez, se alguém pensar como Durkheim, que meditara sobre suas “regras do método sociológico”, eu escolheria, pretensiosamente, minhas duas preferidas “regras do método hermenêutico”, a partir de Gadamer: não pretender ficar com a última palavra e procurar questionar-se quanto aos próprios preconceitos.

1. Formação, tradição e reconstrução — um encontro com os conceitos da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer para uma abordagem reconstrutiva do ensino de arquitetura na “época da Internet”

Quero saber o que quer dizer o que digo. (LEMINSKI, 1989, p. 44)

RASTEAMENTO: RETROSPECTIVA DA HERMENÊUTICA DE GADAMER AOS “CLÁSSICOS”, A EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE PIAGET E A FILOSOFIA CRÍTICA DE KANT

Da **Ética a Nicômaco** de Aristóteles, especialmente os Livros I e VI, contemplam QUASE TUDO que foi trabalhado pelos demais filósofos que menciono aqui neste capítulo, sobre essa matéria de formação, intelecto, linguagem e suas conseqüências pedagógicas, inclusive. Mas só consegui descobrir isso depois de ter estudado GADAMER (1960/1990), que é o autor que reenvia com mais freqüência as questões atuais aos “clássicos”, como ele mesmo diz, e PIAGET (1932 e 1937 e outras obras). No caso de **Verdade e método**, de Gadamer, a obra aparece referida ora como GADAMER (1975), ora como GADAMER (1960/1990), correspondendo, respectivamente, à edição espanhola e à alemã.

Sobre as questões do presente capítulo, que têm a ver com “arquitetura e modernidade”, ou a essa modernidade mais recente, de Internet e “globalização”, que colocou desafios à arquitetura e ao seu ensino, encontrei uma certa interlocução com HILL (1999), IBELINGS (1998), MONEO (1978) e CEZAR (1999).

Problemas gerais, antigos e recentes de teoria e história de arquitetura encontram seu endereço sempre em KRUFIT (1991) e em JOHNSON (1994). Estética da arquitetura foi discutida por SCRUTON (1979), assim como por LUKÁCS (1965). Uma boa abordagem da estética pela semiótica é trazida por PIGNATARI (1981). Nas observações do final do capítulo apresento uma pequena informação sobre a estética em VITRÚVIO (1987), que aparece com esta data, mesmo que sua obra seja do século I. E, para poder fazer críticas à Arquitetura Modernista, usei aqui a compilação dos documentos dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna, CIAM's (edição alemã, 1979).

As questões filosóficas e pedagógicas dos assuntos FORMAÇÃO, TRADIÇÃO e RECONSTRUÇÃO encontraram suas fontes e problematizações em HÜGLI (1999), HEIDEGGER (1943), PIAGET (1932 e 1937), e, neste capítulo, mesmo que eu não mencione **A abstração reflexionante**, de PIAGET (1977), também essa é uma referência imprescindível, para a presente discussão.

PANORAMA DA QUESTÃO: EM BUSCA DE UMA FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA PEDAGOGIA RECONSTRUTIVA E CRÍTICA DA ARQUITETURA

O objetivo principal deste capítulo é apresentar os conceitos de FORMAÇÃO, TRADIÇÃO e RECONSTRUÇÃO. Eles serão empregados extensivamente nesta tese.

Outros conceitos que se tornaram palavras com pouca unidade de significados, nos últimos anos, tais como compreensão, interpretação, tematização, e mesmo desconstrução, se desprendem desses conceitos básicos, ou podem ser melhor compreendidos através deles.

No caso de “deconstrução”, a palavra virou assunto de moda, mais do que a arquitetura que ela poderia propor. Essa é uma palavra da arquitetura, por excelência, a começar pela raiz latina, que ganhou notoriedade junto com o prefixo “des-”, ao ser devolvida à arquitetura, pela filosofia “pós-moderna”, “pós-estruturalista”, ou pós-

alguma-outra-coisa que a racionalidade, ainda modernista, determinou que fosse preciso deixar para trás. No entanto, no caso da arquitetura, esse impulso super-modernizante chegou numa hora e de um modo esquisito às faculdades de arquitetura do mundo todo, como já acontecera antes com qualquer vanguarda, desde o início do século XIX. A arquitetura que se chamou “deconstrutivista”, que desde meados dos anos oitenta já era reconhecida como uma tendência pós-moderna, na verdade, chegou em toda parte auxiliada por computador, fazendo uma alusão aos programas de CAD <computer aided design>, e, quem diria, “auxiliada pela filosofia”. Mas, paradoxalmente, o grau de irreflexão que já vinha “anexado à mensagem”, sem falar das condições com que ela era “aberta”, não encontra paralelo na história da arquitetura, creio, desde o século XV, nos tempos de Leon Battista Alberti (1404-1472), que observava que a falha mais comum da ignorância era afirmar que não existiriam as coisas que ela não conhece (ALBERTI, 1452, p. 294).

Quando numa ou noutra passagem deste trabalho for mencionada a expressão “reconstrução pedagógica da arquitetura”, que é a matéria principal desta tese, isso pode ser interpretado como uma contraposição àquele “anexo” às mensagens globalizadas. O global, em que tudo pode ser conhecido, desde que de modo reduzido, hoje em dia, serve muito bem para encurtar distâncias espaciais, e mesmo temporais, mas com objetivos antes de tudo instrumentais, de realização dos lucros “pós-capitalistas”. A razão instrumental é que foi globalizada. Acredito que uma comunicação efetiva e humanizada, digamos, global, de reconhecimento das diferenças num outro patamar ético, está mais longe do que nunca de ser atingida, porque se trata de um outro tipo de distância a ser vencida: a dos modos e possibilidades de pensar e de agir. As questões de comunicação de uma geração com a seguinte, dentro do campo dos saberes arquitetônicos, contudo, permanecem as mesmas. Continuam tão modernas como aquelas notadas por Kant há duzentos anos. As soluções para essas questões dependem muito menos de um computador, ou da Internet, do que um encontro com uma “medida justa”, para mencionar novamente Alberti, poderia provocar na arquitetura, para vincular ação, imagem, palavra e pensamento.

Correndo o risco de ser avaliado como formalista-esquemático, procurei apresentar esses conceitos da filosofia, das ciências humanas, antes dos resultados que obtive com eles, nas deliberações desta tese. Eles estarão todos na discussão da

possibilidade de um atelier experimental. Na área da arquitetura esses conceitos são relativamente estranhos, mesmo que a arquitetura tenha emprestado terminologia à filosofia. Se Jacques Derrida tentou devolver “construção” aos arquitetos com um prefixo, vai se notar que a reflexão filosófica, e especialmente estética, é incipiente no campo da arquitetura. E não só no Brasil. A literatura internacional a que tive acesso, graças à Internet, mostrou-me claramente que o problema de ensinar, esse sim, é global. As coisas que precisam ser escritas sobre arquitetura (e lidas, por suposto), mostram a fragilidade da comunicação entre as gerações de arquitetos, a respeito de muito mais matérias do que o assunto “vanguardas” e modismos em arte pode suscitar.

A pergunta quanto ao que uma geração DESEJA com aquela que lhe está sucedendo, do kantiano Friedrich Schleiermacher (1768-1834), foi mais uma motivação para que eu colocasse aqui essas idéias de formação, tradição e reconstrução. É a título de contribuição no debate suscitado por tal pergunta, que apresento o brevíssimo rastreamento filosófico dos conceitos que se seguem.

Trata-se de discutir condições de possibilidade de ensinar ARQUITETURA, e não outras coisas ligadas à produção do ambiente construído, que comparecem nos currículos, mas dissolvem a integridade epistemológica da própria arquitetura. A proeminência de uma racionalidade técnica no meio acadêmico, nos processos de ensino, perturba aquela integridade epistemológica da arquitetura que é necessária para que o ensino tenha referências inteligíveis que possam ser aprendidas pelas novas gerações. Apenas uma restrita minoria consegue conservar essas referências (culturais no geral, arquitetônicas em particular), provocando uma elitização no ensino e no exercício da profissão. A prática de ensino marcada por um tipo particular de *laissez-faire* encontra-se combinada com uma pseudo-epistemologia da arquitetura, que privilegia a aprendizagem de habilidades técnicas, sem integrar as questões éticas e estéticas da arquitetura por meio de uma prática crítica. Enquanto isso, setores restritos da sociedade criam para si a ilusão de que se democratizam conhecimentos ao equiparar processos de propagação facilitada de informações com a apropriação adequada dessas informações. Isso tampouco é sinônimo de comunicação, mas sim uma ênfase exagerada em aspectos procedurais e instrumentais da mesma civilização que se crê fundada na ciência e na tecnologia, e que tem dificuldade em pensar na sua fundamentação propriamente humana.

Nesse contexto, e com esses conceitos, a proposta de ensino desta tese pretende:

I) Formar para uma práxis. Isso implica formar tecnicamente, teoricamente e “deixar-aprender”, como escrevera HEIDEGGER (1964), prático-reflexivamente. Uma compreensão do que significa formação é fundamental para esse processo.

II) Promover um encontro com a tradição obrigatório, incluído no ensino como “máxima”, no sentido kantiano. Esse é o único meio de sair da ingenuidade (ignorância, para Alberti) que faz muitos pensarem que é possível fazer o que se quiser em termos de arquitetura, para formar uma arquitetura para a “pólis-global”. Encontrar a tradição significa sair dos particularismos e aceder a princípios gerais, o que é muito diferente de uma defesa ingênua e ignorante da tradição.

III) Fundamentar uma reconstrução pedagógica da arquitetura. Isso implica retomar os estudos de estética arquitetônica e criar uma interface com a eticidade das decisões arquitetônicas com relação ao ambiente construído.

Só é possível pensar em reconstrução a partir de compreensão e interpretação.

Esses conceitos da hermenêutica de Gadamer baseiam-se no princípio da “lingüisticidade da interpretação”. A lingüisticidade é pensada como uma forma da interpretação em geral, que consiste em tornar familiar (aproximar do hábito) o texto, a obra, o discurso, convertendo aquilo que se fez estranho ao sujeito em “algo que fala”, fundando, com isso, um campo comunicativo...

A lingüisticidade é uma espécie de modelo. A realidade da comunicação não pode ser reduzida à linguagem, pois nem tudo é linguagem. Esse modelo, contudo, por ser reconstrutivo, tem relevância pedagógica. É através da linguagem, e de formas de comunicação que se assemelham a ela, que a experiência individual passa a ter sentido, bem como a experiência coletiva cria possibilidades de incluir, ou reconstruir, as experiências individuais.

Ensinar arquitetura não deixa de ser tornar possível que aquele que aprende integre na sua práxis outras dimensões da experiência arquitetônica, que não são apenas aquelas das habilidades técnicas. Essas dimensões são, basicamente, seguindo um esquema aristotélico-kantiano, a dimensão ética e a dimensão estética.

O problema de uma pedagogia em geral, na medida em que a presente reflexão me permite ousar uma generalização, é promover o amadurecimento do sujeito não apenas em aspectos procedurais, técnicos ou mecânicos, mas permitir que sejam integrados na sua formação outras dimensões da experiência que estão além dessas habilidades. Assim, os aspectos éticos, que implicam um certo desenvolvimento moral do sujeito precisam ser trabalhados, bem como os aspectos estético-expressivos da sua experiência. Essas duas dimensões pressupõem um reconhecimento de que a sensibilidade e as emoções do sujeito transbordam as operações efetuadas naquela dimensão que enfatiza o desenvolvimento cognitivo, ou técnico-científico. Praticamente excluídos das formações que privilegiam o desenvolvimento cognitivo, os aspectos emocionais e sensíveis do sujeito só podem ser reconstruídos no convívio intra-humano e com a natureza, quando esse convívio torna-se inteligível para o sujeito e, reciprocamente, admite que o sujeito também se manifeste de modo inteligível.

No caso de uma pedagogia para a arquitetura, pensar dessa maneira implica recuperar os aspectos de uma ética arquitetônica, não com o sentido de que os novos arquitetos aprendessem apenas a ser éticos, porque fariam corretamente as tarefas que a arquitetura exige, convertendo a prática de projetos num conjunto de receitas de projetos “eticamente-corretos”, mas que pudessem ser críticos com relação a isso. E no plano estético, que pudessem incluir na tradição da profissão suas pretensões de auto-expressão e criação, mediante um estudo dos princípios de inteligibilidade e apreciação das obras arquitetônicas, o que é, em última análise, a revitalização da estética arquitetônica. Mas essa estética não pode mais ser estudada como se fosse uma metafísica. Ela requer uma crítica tanto aos modismos, quanto às teorias baseadas em sistemas categoriais estanques, que reforçam formas de dominação cultural. Estudar estética da arquitetura significa aprender, por uma crítica, as condições de captação e apreciação das obras. A análise crítica é o que permite integrar as interpretações possíveis das obras num plano em que se possam discutir a validade ou legitimidade estilística das propostas. E é na crítica estética que as habilidades e possibilidades de canalizar as motivações expressivas (carregadas de emoções) podem ser trabalhadas na arquitetura. O plano da criação, e de realização das expectativas de auto-expressão, circunscreve e dá sentido à racionalidade técnica com que se aprende a edificar.

Esse aspecto da lingüisticidade, convertida em expressividade, que é também uma orientação voltada à comunicação, pode ser compartilhado pela hermenêutica de Gadamer (que tem aspectos de uma filosofia prática) e por uma prática de alcance ético e estético, como a arquitetura. Uma interpretação (da tradição filosófica, ou da tradição arquitetônica) sob esse regime anuncia que algo sempre pode ser reconstruído num nível comunicativo, dialógico. É nesse nível que é legítimo pensar a arquitetura como disciplina, que não pertence a ninguém em particular, mas que é resultado de reconstruções subjetivas, por certo, mas dialogadas com uma tradição, ou seja, com algo que pode ser compartilhado pelas gerações. É por isso que o ensino precisa de uma organização epistemológica, com conceitos e procedimentos práticos definidos, mas não definitivos. A dialogicidade entre as gerações pressupõe uma inteligibilidade dos objetos e dos princípios que se crêem civilizados, com que se pensa uma formação.

Por essas razões, e por outras que aparecerão ao longo do trabalho, achei conveniente esclarecer as palavras, dentro do possível, ou então, pelo menos, no caso de algumas delas, colocá-las entre aspas, insinuando que é possível duvidar de seus significados, já que eles não atravessam incólumes as diferentes claves dos discursos que formam a linguagem contemporânea, especialmente no meio acadêmico.

Espero, com isso, mostrar o que entendo da prática arquitetônica e das possibilidades de sua pedagogia a partir delas.

1.1. Formação — a ultrapassagem da racionalidade técnico-instrumental

A essência da luz (*pháos, phos*) é a claridade sem a qual nada aparece, sem a qual nada pode sair do encobrimento para o descobrimento. A essência da *physis* é, porém, surgir e espriar-se simultaneamente numa abertura e clareira. *Phos, pháos*, luz, e *physis*, surgir, e *phaino*, brilhar e parecer, possuem raízes na própria essência daquilo que nem os pensadores originários dos gregos e nenhum dos pensadores posteriores chegaram a pensar, na unidade de sua riqueza. (...) a lingüística moderna chegou a reconhecer que as palavras *physis* e *pháos* são a mesma palavra. Mas o conhecimento lingüístico não é prova de nada. (HEIDEGGER, 1943, pp. 31-32, grifos meus)

(...) “formação” é uma palavra que designa a natureza orgânica. “Formação” significa originalmente e, sobretudo, que uma evolução conduziu a uma formação, a uma forma que agora constitui algo que é. (...) nas ciências do homem e da sociedade, o significado de “formação” corresponde ao significado do experimento nas ciências naturais. (GADAMER, 1989, p. 79)

A entrega à generalidade da profissão é assim ao mesmo tempo um “saber limitar-se, isto é, fazer da profissão coisa própria. Então ela deixa de apresentar uma barreira”. (...) Nessa descrição de formação prática em Hegel já se pode reconhecer a determinação

fundamental do espírito histórico: a reconciliação consigo mesmo, o reconhecimento de si mesmo no ser outro. (GADAMER, 1975, p. 42)

A idéia de FORMAÇÃO é o fundo desta tese. Não é por outro motivo que essa palavra está presente no título, e que esse conceito merece um tratamento detalhado.

Talvez formação seja um dos conceitos mais trabalhosos de reconstruir, porque é antigo e pode ser encontrado em várias fontes, cada uma delas elaborada com objetivos diversos. É a filosofia de Heráclito o endereço mais antigo onde ela pode ser encontrada, com o sentido que lhe foi atribuído posteriormente, pelo Iluminismo alemão. O próprio Gadamer, na genealogia abrangente que faz do conceito, indica muitos outros autores, tendo em vista sua validade nas “ciências do espírito” (GADAMER, 1975, pp. 38-48).

A filosofia alemã também emprega o termo *Formation*, de raiz latina, com o mesmo sentido de *Bildung*, só que mais recentemente. Na raiz de *Bildung* está a palavra IMAGEM <*Bild*>, que designa mais um resultado de um processo de devir. As palavras forma/formação, do latim *formalformatio*, foram traduzidas para o alemão como *Bildung/Bild*, porque estas também querem dizer aspecto, aparência e IMAGEM, que é uma das traduções literais de *Bild*, em DUDEN “DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH (1983), DUDEN “ETYMOLOGIE” (1989), e também no PEQUENO DICIONÁRIO LATINO-PORTUGUÊS (1952).

Esse conceito é investido de mais alguns significados: (I) o resultado de uma formação, “que não se produz ao modo dos objetos técnicos”, GADAMER (1975, p. 40), tem a ver com um desenvolvimento e progressão constantes; (II) uma equiparação à *physis* grega: “igual à natureza, a formação não conhece objetivos que lhe sejam exteriores”, GADAMER (1975, p. 40); (III) uma expansão que não constitui em si mesma um objetivo, a não ser na “temática reflexiva do educador”, GADAMER (1975, p. 40).

Recuando um pouco, até o **Heráclito** de HEIDEGGER (1943), encontra-se nessa obra uma reconstrução da *lógica* (enquanto “origem do pensamento ocidental”). As genealogias das palavras gregas que ele chama de “originárias” (*physis*, *logos*, etc.), são tornadas assimiláveis pelas formas de pensamento de seu projeto filosófico. Se o

conhecimento lingüístico não é prova de nada, como ele mesmo escreveu, nem por isso deixo de achar curioso que a palavra FORMAÇÃO (*morphosis*, no grego moderno) mantenha o radical *phos*, luz, e que seu sentido de PRODUÇÃO, ainda no grego moderno, seja designado por *physis*, e conste no pequeno dicionário grego-português de ISIDRO PEREIRA (1984, p. 881), por exemplo. O parentesco entre as palavras economiza as razões que demonstrariam ser possível compreender que NATUREZA É (AUTO-) PRODUÇÃO DE FORMAS, de *morphes*. A palavra *schema*, muito usada por Piaget, por exemplo, também está incluída como um sinônimo de FORMA, no mesmo dicionário.

Continuando com esse exercício de vincular palavras a pensamentos, FORMAÇÃO, se não designa a natureza na sua totalidade, indica a possibilidade desta de PRODUZIR IMAGENS. Refiro-me agora a imagens mentais. Isso é importante ser afirmado aqui, porque lembrando Piaget, por exemplo, é fundamental ter em mente que O PENSAMENTO É UM PROCESSO BIOLÓGICO, assim como a linguagem e outras representações humanas mais observáveis na sua materialidade. O pensamento, por não poder ser observado empiricamente como um objeto que tenha massa, por exemplo, nem por isso deixa de ser alguma coisa viva, enquanto produto da natureza, algo que surge e se expande, se forma.

Além disso, quando HEIDEGGER (1943) menciona uma “unidade velada da essência”, ele parece estar apontando para aquele “limite da razão” que aparece na filosofia de Kant, como um “fundo inatingível” pela própria razão na sua teleologia. Assim, por vários caminhos pode-se chegar a pensar que é da natureza da formação expandir-se até seus limites, para aquilo que não está formado, do mesmo modo que é da natureza da razão (ela própria uma produção da natureza), operar uma naturalização/naturificação da natureza, até encontrar seu limite “naquilo que não para de surgir” <*physis*>. É próprio ao expandir-se da razão avançar para esse limite, tentar ultrapassá-lo e encontrar outros limites nessa ultrapassagem.

Formar pela razão, assim como EDUCAR, se se quiser, é seguir esse movimento de encontrar o que ainda não está formado, para abrir possibilidades para que isso se forme, isto é, se desenvolva pela sua própria natureza. Educar, interpretado assim, é TRANS-FORMAR, tensionando um pouco as raízes do latim.

Não creio que as pedagogias de Kant, Piaget (e até mesmo Heráclito) possam ser interpretadas muito longe disso, no que diz respeito a esse assunto do desdobrar-se da natureza. Formar, modernamente educar, é adaptar ORGANICAMENTE o homem, que não nasce formado, à natureza, passando pela formação (expansão, desenvolvimento) da sua própria natureza. Isso se opõe ao mecanicismo.

O lado visível desse processo, aquilo que aparece sob a luz, é o que se pode chamar de cultura, um conjunto de imagens, pelas quais o homem orienta sua vida ao humanizar-se.

Eu gostaria de expor mais uma curiosidade da filosofia alemã do século XVIII, que é a relativamente desconhecida teoria das cores de GOETHE (1810), que também foi um pensador da natureza. As cores, para ele, seriam as “paixões da luz”. Isso explica por que sua teoria não teve a mesma repercussão nos meios científicos do que a de Isaac Newton. No próprio século XIX positivista, não foi bem aceito um saber teórico sobre as cores construído por meio de seu aspecto sensível e por uma compreensão intermediada pela RECEPTIVIDADE DO SUJEITO. Goethe explica as cores por meio daquilo que podia ser compreendido como sua NATUREZA, isto é, por manifestarem uma PAIXÃO, um *pathos*. Essa palavra também é um sinônimo de *physis*, em PETERS (1974), que se refere ao princípio aparentemente passivo desta, mas que é também uma ação (uma recepção pela estrutura do sujeito, algo próximo de uma acomodação, no sentido de Piaget). Essas noções não poderiam mesmo ser bem recebidas pela mentalidade científica MECANICISTA dos séculos XIX e XX. A teoria das cores de Goethe, orgânica, que se opõe frontalmente à de Newton (que busca causas), mecânica, teve seu uso restringido a poucos pintores e à literatura, às ciências do espírito, pois teria o defeito de ser muito poética para o mundo moderno. Goethe não estava tão interessado, quanto Newton, em explicar fenômenos pelas suas causas, mas sim em atribuir-lhes sentido, e compreender esse sentido na sua inclusão na natureza. Os estudos de cores que os arquitetos (ou acadêmicos) elaboram hoje em dia teriam um mundo a ganhar se abandonassem o receituário derivado da teoria newtoniana para trabalhar com pigmentos, e dessem um pouco mais de atenção a Goethe.

É até bem evidente que aqueles conceitos da filosofia grega em torno da idéia de *physis* encontrassem tanta receptividade no Iluminismo alemão. A presença de um

radical que designa “luz”, na própria palavra “ILUSTRAÇÃO” e “clarear” <klären>, em “AUFKLÄRUNG”, de onde emerge essa discussão por toda a Modernidade, designa uma idéia que expõe muito bem por que FORMAÇÃO é um dos seus conceitos fundamentais, e por que a ela foi possível agregar projetos de civilização, isto é, de humanização. Indo mais além, isso pode até mesmo tornar plausível que Habermas, no século XX, possa afirmar que a Modernidade é um “projeto incompleto”, pois é da natureza da razão o expandir-se e não se (auto-) completar.

Gadamer diferencia formação de CULTIVO. Este seria o desenvolvimento de uma disposição dada, sendo o exercício e os resultados de sua aplicação simples meios para fins. Ele exemplifica: “assim como a matéria docente de um livro ... sobre gramática é meio para um fim ... pelo contrário, na formação alguém se apropria por inteiro daquilo em que e através do qual se forma ...” (GADAMER, 1975, p. 41). Essa mesma diferenciação encontra-se em Aristóteles (*Ética a Nicômaco*), na diferenciação entre habilidade <téchne> e prudência <phrónesis>, da qual a filosofia de Gadamer é reconhecidamente tributária.

O desenvolvimento de habilidades particulares deve possibilitar alguém a participar no mundo da prudência, na generalidade, no gênero humano. É com esse sentido que interpreto aquela passagem da *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 1982, §§ 1144a-1144b), observando a tensão entre particularidade e generalidade da filosofia de Aristóteles, que Gadamer me ajudou a ver. Isso, já adiante, tensionará esta tese o tempo todo, pois também interpreto formar, em arquitetura, o inscrever, por intermédio de aprendizagens de habilidades de arquiteto, o aprendiz no sistema ou mundo da arquitetura. Eis aí o que DESEJO com as gerações de arquitetos, em cuja formação tenho interferido. Isso responde, em parte, à pergunta de Schleiermacher, a outra parte só poderá ser respondida quando forem apresentadas as concepções de arquitetura que meu próprio horizonte, formado nas possibilidades de minha geração, permite contemplar.

Para Gadamer a formação é um conceito histórico, porque envolve “a conservação daquilo que incorpora” (GADAMER, 1975, p. 41). Ela seria um conhecimento teórico, ou um saber técnico, incluindo um processo de TOMADA DE CONSCIÊNCIA das ações que constituíram esses saberes, bem como do alcance civilizatório dessa mesma consciência.

A palavra *Bildung* também foi usada por Herder e por Hegel, e Gadamer segue expressamente a *Propedêutica Filosófica* desse último para discutir o conceito, uma vez que Hegel teria afirmado que a própria filosofia tem na formação sua condição de existência. O homem necessitaria formação por não ser, por natureza, o que deve ser. A ASCENSÃO À GENERALIDADE seria a essência formal da formação para Hegel, com a pretensão de reunir uma formação teórica e um comportamento prático. A formação acolheria a determinação essencial da racionalidade humana na sua totalidade, convertendo o homem num ser espiritual geral. A capacidade de abstração, portanto, não pode faltar àquele que sai da particularidade do plano inculto. A operação com que Gadamer exemplifica isso é a seguinte: “separar a atenção de si mesmo e dirigi-la a uma generalidade, desde a qual determinar sua particularidade com consideração e medida” (GADAMER, 1975, p. 41). Daí ele deduz que a formação como acesso à generalidade implica um sacrifício da particularidade em favor da generalidade, uma inibição do desejo com respeito ao objeto, e conseqüentemente uma liberdade com relação ao objeto desse mesmo desejo, liberdade para sua objetividade.

Mesmo que Gadamer não mencione Kant nessa passagem, a diferenciação kantiana dos juízos que operam com o conceito de natureza e com o conceito de liberdade, apresentada nas introduções I e II à *Crítica da faculdade de julgar* (KANT, 1790c) não poderia estar melhor exemplificada. A interpretação de Gadamer deixa claro que essência do trabalho da consciência, em Kant, não é “consumir a coisa”, senão FORMÁ-LA.

São inevitáveis outras aproximações que se podem fazer com esses raciocínios de Gadamer. Quando ele menciona que ao adquirir poder sobre a natureza o homem ganha consciência de si mesmo, ele lembra um Marx hegeliano.

Ao colocar o problema (aristotélico e hegeliano) da particularidade e da generalidade, permite associações com Piaget d’**A construção do real na criança**, especialmente nas conclusões (PIAGET, 1937, pp. 326-360). Aquela idéia de vincular formação e *physis* também está presente em PIAGET (1974), na sua **Adaptação vital e psicologia da inteligência**, em que uma ilustração, que mostra “a epigênese das funções cognitivas”, bem que poderia remeter a esse conceito humanista-iluminista de formação (PIAGET, 1974, p. 148). Ainda n’**A construção do real na criança**, há uma outra

ilustração (PIAGET, 1937, p. 330) que serviria perfeitamente para demonstrar a idéia de FORMAÇÃO PRÁTICA, de Hegel, apresentada por GADAMER (1975, p. 42).

As minuciosas descrições de PIAGET (1937) do desenvolvimento do sujeito, n'A **construção do real na criança**, que se referem aos processos de ASSIMILAÇÃO-ACOMODAÇÃO dos sujeitos, precisam ser encaradas como naturais. Além de fazerem parte da natureza (da *physis* que se desenvolve em FORMAS, lembrando que Piaget é biólogo, antes de qualquer coisa), as formas das construções do real podem ser transpostas e aplicadas na análise de aprendizagens de generalidades da cultura, até mesmo dos conteúdos de uma formação profissional, por exemplo.

Gadamer posiciona a aquisição de uma formação teórica dentro de um processo de formação maior. Se a formação prática, de acordo com Hegel, consiste na determinação fundamental do espírito histórico, "a reconciliação de alguém consigo mesmo, o reconhecimento de si mesmo no ser outro" (GADAMER, 1975, p. 42), o comportamento teórico é encarado como uma alienação, enquanto tarefa de "ocupar-se com um não-imediato, algo estranho, que pertence às recordações, à memória e ao pensamento" (GADAMER, 1975, p. 42). A formação teórica implica, entrar num ciclo "reter-esquecer-recordar" (GADAMER, 1975, p. 45).

Embora Gadamer assuma a filosofia de Hegel como uma de suas referências básicas, pode-se perceber que se trata aí de um Hegel kantiano. Essa noção de LIBERDADE DO OBJETIVO TEÓRICO COM RELAÇÃO AOS INTERESSES PRÓPRIOS não parece outra coisa que a ascensão à filosofia prática, que Kant menciona na sua "Segunda Introdução" à **Crítica da faculdade de julgar** (KANT, 1790b, p. 22).

Para Kant, todas as regras técnico-práticas, e até mesmo a "prudência", considerada como "habilidade de agir sobre os homens e sua vontade", seriam ainda corolários de uma filosofia teórica, pois se aplicam a partir de conceitos da natureza, incluindo a vontade humana (ela mesma uma "faculdade natural", enquanto "faculdade de desejar"), na medida que esta é determinada por motivações naturais. Uma vez que a vontade não depende somente do "conceito da natureza", mas também do "conceito de liberdade", isso significa que Kant vê aí uma abertura na consciência, uma disponibilidade, que constitui ela mesma a vontade. Isso torna então possível uma filosofia prática, isto é, uma filosofia que inclui aquela liberdade de acompanhar o devir

de seu próprio objeto. Os “juízos reflexionantes” de Kant serão os operadores dessa liberdade.

Daí que, ao contrário do que muita gente pensa, UMA FORMAÇÃO PRÁTICA É SEMPRE ACOMPANHADA DE UMA FORMAÇÃO TEÓRICA (KANT, 1793). Os saberes teóricos, ainda que em níveis incipientes, são caminhos para a prática, desde que se trate de uma prática refletida, ou seja de uma *práxis*.

A palavra *Praxis*, em alemão, até hoje designa emprego de reflexões, representações ou teorias na realidade, o campo de atividade de um médico ou advogado, ou o espaço (escritório ou consultório) em que advogados e médicos exercem suas profissões (DUDEN “DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH, 1983). Esses são os chamados profissionais liberais, entre outros. A formação teórica parece consistir um pré-requisito para o exercício de uma certa liberdade profissional. Mas não se trata da mesma liberdade do liberalismo econômico, da restrição de controles públicos ou corporativos sobre o exercício das profissões, mas sim de uma liberdade mais sutil. Trata-se da aplicação de um sentido prático ADEQUADO, ou seja, da orientação ADEQUADA às ações na situação prática, de encontrar o sentido ADEQUADO para um conhecimento teórico, independentemente da sua CORREÇÃO, isto é, com liberdade com relação aos constrangimentos naturais, que precisam, em qualquer caso, estar corretos, de acordo com a natureza.

Exemplificando melhor, no campo da arquitetura, isso se aplica à “liberdade” de decidir se um pilar ou coluna (cujos cálculos construtivos já estão exatos e corretos, baseados em conhecimentos “teóricos”, físico-matemáticos) estão bem posicionados num projeto, do ponto de vista estético, ou se um compartimento dimensionado corretamente para o que se destina tem a configuração ADEQUADA ao estilo de arquitetura que está sendo aplicado, ou a outro aspecto estético, ou mesmo ético.

Na pedagogia e na área da saúde se revela com mais força ainda o efeito dessa liberdade, que opera no conceito de formação. Quantos erros médicos poderiam ser tributados ao emprego de teorias corretas em situações que elas são inadequadas para os hábitos de vida dos pacientes, ou para outras características que “não são o caso” teórico de uma especialidade médica em particular? Por sorte a pedagogia não pratica intervenções cirúrgicas e, por sorte, é facultado a um professor — honesto, digamos —

chegar numa sala de aula e dizer “aquilo que ensinei ontem não tem validade com relação ao que preciso ensinar hoje”. Se sorte é um exagero, então trata-se de “bom senso”, na medida suficiente para o caso. Talvez a pedagogia, nesse sentido, seja a mais “liberal” das profissões. Até mesmo por ter que lidar com “processos formativos”.

A formação também implica um trabalho “consciencioso” com a memória, de acordo com Gadamer. Assim, é necessário usar aqui também uma certa liberdade, naquele mesmo sentido kantiano, para operar com o que se pode recordar.

Essa liberdade implica um retorno à SENSIBILIDADE. Logo em seguida, Gadamer começa a discutir o TATO: “uma determinada sensibilidade e capacidade de percepção de situações, assim como para o comportamento dentro delas, quando não possuímos a respeito delas nenhum saber derivado de princípios gerais” (GADAMER, 1975, p. 45). Independente de outras considerações que ele faz a respeito, para trabalhar com TATO nas ciências de espírito também é necessário uma formação, “tanto estética como histórica”. Pois para Gadamer esse sentido não é um DOTE NATURAL.

Esses assuntos têm que ser destacados aqui, porque é comum entre arquiteto-urbanistas, e pedagogos, inclusive, acreditar que senso estético, principalmente, é um dom, que não se pode formá-lo. Gadamer acentua, portanto, que o senso estético (e o senso histórico) não são questões de comportamento, ou conduta, inatos, mas sim “do ser enquanto tornar-se”. Ele retorna a Hegel e reafirma que a característica mais importante da formação é o “manter-se aberto com respeito ao outro até pontos de vista distintos e gerais” (GADAMER, 1975, p. 45). Repete que a formação diz respeito à compreensão do distanciamento de si mesmo, e com essa compreensão, a um chegar à GENERALIDADE. A compreensão de princípios gerais, por exemplo, daqueles que configuram a arquitetura como disciplina (algo que pode ser ensinado PORQUE pode ser aprendido, ou seja, porque não é dote natural), pressupõe uma DESCENTRAÇÃO, no sentido kantiano (“copernicano”) ou piagetiano, considerando as condições diferentes em que as estruturas da consciência foram investigadas em diferentes épocas.

O desenvolvimento do conceito de formação em Gadamer acaba por aproximar-se da TEORIA DA ASSIMILAÇÃO, de Piaget. O “movimento fundamental do espírito”, descrito por Gadamer, pode ser aplicado com relação ao comportamento (modo de adaptação) de qualquer ser vivo: “o retorno a si mesmo desde o outro” (GADAMER,

1975, p. 43). A inteligência que assimila, que é o próprio assimilar no início do processo do desenvolvimento, não faz outra coisa. Ela se forma por sua própria expansão (atividade).

A ilusão técnico-prática de que a inteligência humana não pertence à natureza pode ser tributada a uma “assimilação deformante” do espírito humano com respeito a seu próprio comportamento, usando aquela expressão de Piaget. O sentimento de triunfo com relação à natureza experimentado por uma inteligência, cujo estágio de formação lhe permite apenas sentir que aparentemente “domina” essa natureza, funciona como uma embriaguez, pois as tensões internas à inteligência, mobilizadas pelo desafiar a natureza, encontram uma espécie de relaxamento parcial com êxitos técnico-práticos.

A formação até o nível técnico-prático é centrada. Não creio ser outra coisa que HEIDEGGER (1927a, p. 49) tenta dizer quando critica o “logos calculador”, a racionalidade daquele “disponível” <Vorhandensein> compreensível por si mesmo <selbstverständlich>, que encara o mundo à sua volta como igualmente disponível para seus objetivos. Pois bem, mas a assimilação centrada, lembrando Piaget, é sempre deformante.

A arquitetura é uma área privilegiada para demonstrar isso. O êxito de Filippo Brunelleschi (1377-1446), no século XV, em executar uma abóbada de mais de trinta metros para a catedral de Florença pode ser considerado, em certo sentido, maior do que aquele de Eiffel (1832-1923) com sua torre metálica, no século XIX, pois na época de Brunelleschi era impossível pensar em algo como cálculo estrutural, por exemplo.

Contudo, a centração da racionalidade instrumental deixa-se embriagar pela aparência sensível da torre de Eiffel e pela exibição monumental da performance de um modo recente de trabalhar um material antigo (o ferro). Assim, foi fácil promover a identificação dessa obra com um dos emblemas mais consagrados da indústria, do progresso e do triunfo humano sobre a natureza, através da exibição da técnica moderna. Só que essa identificação simplesmente esquecia a quantidade e a complexidade dos saberes (pequenos êxitos, então) que precediam aquela realização, alguns bastante antigos. Do mesmo modo não era vista a dependência de certas condições sociais GERAIS da produção que tornaram a obra possível. Modernamente, na embriaguez industrialista no século XIX, ficara mais difícil vincular as condições

desumanas do trabalho da mineração de ferro, ou de carvão, por exemplo, com aquela obra. A embriaguez é o efeito do ocultamento do trabalho precedente a todo o resultado aparente.

A compreensão desse vínculo também pressuporia ela própria uma formação teórica, sobre a sociedade, no caso. Ela foi, por exemplo, empreendida por um Marx (aristotélico), interessado em abordar a GENERALIDADE da sociedade capitalista, a partir das PARTICULARIDADES da mercadoria.

A greve de artesãos enfrentada por Brunelleschi no século XV, assume um caráter bem diverso das lutas operárias nas regiões européias da produção do ferro e do carvão do século XIX. E também aquele pequeno episódio, isolado, do século XV, na sua PARTICULARIDADE, inaugura uma tradição irreversível na história da arquitetura GERAL. A agitação operária GERAL do século XIX pouco interfere no andamento das obras de Eiffel, em função complexidade das intermediações entre sociedade e tecnologia modernas.

A FORMAÇÃO SOCIAL MODERNA, do Renascimento ao século XIX, também se expandira para uma GENERALIDADE, fragmentada, por certo, mas homóloga à FORMAÇÃO DO SUJEITO MODERNO (HABERMAS, 1981, II, p. 562 e ss.)

Interpretado assim, o êxito aparentemente técnico de Brunelleschi foi, sem dúvida, mais surpreendente do que o de Eiffel, levando em conta suas respectivas formações.

Os êxitos técnico-práticos de Eiffel, contudo, são encarados facilmente como novidades, porque muito mais distanciados do seu processo de produção, de seu processo de formação. E são tão mais aplaudidos, quanto mais deformada (incompleta) sua compreensão, no sentido do esquecimento, ou ocultamento, dos processos de trabalho que os engendram. A “formação” de uma torre de ferro tem mais etapas invisíveis do que a de uma cúpula, e a isso se deve a sua receptividade deformada, pois ela tem um acesso à generalidade atalhado, aparece rápida e esplendorosamente sob a luz, ao passo que cúpulas de alvenaria (resultado de um paciente trabalho artesanal), à época de Eiffel são consideradas banais, produtos de um trabalho que todo mundo conhece. A rapidez relativa com que se passou a vencer a natureza (a gravidade, por

exemplo) e o ocultamento de certas etapas-chave da produção geral que concorrem na produção particular da torre metálica embriagam a compreensão dessas obras, ficando Eiffel com mais créditos do que Brunelleschi. Este último, por sua vez, realizou um processo muito mais sutil: recorreu à tradição. Retornou aos antigos romanos e reconstruiu a abóbada romana, apoiando-a sobre um tambor, este apoiado sobre um transepto, e colocando um lanternim no seu topo. Enquanto arquiteto do Gótico italiano, ele foi muito mais criativo que Eiffel, no sentido de ter tido que descobrir coisas por si próprio, sem ter que contar com uma formação acadêmica formalizada.

Nos dias atuais, quando a firma McDonald's contrata a instalação de uma loja de ca. 100m², que pode ser erguida em 8h de trabalho, por um grupo de 10 pessoas, já se está frente a uma outra situação. Há um extremo desencontro entre particular e geral. Não é mais a obra que é aplaudida, mas a sua invisibilidade. Não apenas o trabalho precedente é invisível, mas a própria obra, se é que tal construção pode ser chamada assim. Toda a arquitetônica ali é eclipsada pela visualização necessária, imperativa, do consumo de sanduíches. Numa era de banalização total das referências arquitetônicas no sentido clássico-moderno e sua substituição por painéis informativos e *outdoors*, o sentido da formação (social e individual) encontra sua dissipação. É a tal "perda de sentido" da vida contemporânea. Generalizada, ela permite compreender por que as subjetividades procuram tanto reafirmar-se, e por que, através de tantos expedientes, a idéia de "encontrar-se consigo mesmo" talvez esteja entre aquelas mais investidas de expectativas, por grandes majorias. Chamar esse fenômeno de "supermoderno" (IBELINGS, 1998), descrevendo os "lugares do anonimato" com as categorias ainda modernas, de ESPAÇO, LUGAR, CONSTRUÇÃO, etc., ajuda a vender livros de arquitetura. Mas o acriticismo desse empreendimento tem pouquíssimo valor pedagógico, por exemplo, na medida em que as condições de entrada das subjetividades nesse mundo global, que lhes é estranho, atalham e desviam da compreensão de sua própria formação. É o momento de perguntar, crítica e simplesmente: "por que 'o mundo' ficou assim"?; "o que tornou isso possível"?

A equação ... aristotélico-kantiana- ... -hegeliana- ... -heideggeriana- ... da particularidade e da generalidade, na qual as reticências significam continuidades e descontinuidades, assim como a ausência de começos absolutos, portanto, é fundamental para que se compreenda um processo (social, individual) de formação, pois

com ela se pode discutir aspectos esquecidos da história da arquitetura, por exemplo. No final da tese, isso reaparecerá de novo, na teoria das tipologias arquitetônicas, por exemplo.

Hoje em dia, os saberes que criticam a Modernidade, a tecnologia centrada nos seus próprios objetivos e êxitos, pós-modernamente, apelam para discussões éticas e procuram uma reintegração e acolhida em saberes totalizantes, holísticos. Daí terem aparecido com mais evidência uma certa consciência ecológica (ética ambiental), por exemplo, e outros destaques para implicações ético-políticas dos saberes instrumentais.

Com esses exemplos pode-se compreender por que Gadamer dá tanta ênfase a essa relação entre MEMÓRIA e FORMAÇÃO.

É na tríade reter-esquecer-recordar, que ele se refere claramente a um processo orgânico, onde se instalam aqueles processos mecânicos e deformadores, porque redutores, da compreensão do mundo, que Marx vai chamar de “ideologia”. A “falsa consciência” (ou a “fetichização da mercadoria”) parece ser um passo necessário à formação no seu devir, na ascensão do particular ao geral. Ela só é superada pelo recordar.

A consciência já formada num certo nível, e que continua a formar-se, que se recorda de sua formação, opera como um SENTIDO geral, não vendo a si nem seus próprios objetivos sem distanciamento, mas sim com uma abertura geral. Por isso, a formação é uma ressonância de um contexto histórico, como diz Gadamer. Esse contexto, remete a consciência à GENERALIDADE de sentido compartilhado (generalizante), por isso formação é seguida de TRADIÇÃO.

Para a arquitetura, no entanto, há ainda um aspecto dessa discussão da formação que é fundamental. Ela se refere ao que pode ser apreendido pelos sentidos, sua matéria estética, portanto.

Da estética kantiana, que está, como já insinuei, ligada ao conceito de formação, também sai a idéia de que um êxito em arquitetura não é apenas a satisfação das necessidades funcionais, da estabilidade e do atendimento às finalidades que a cultura atribui e espera dos edifícios.

Na produção de um edifício por meio de um projeto, ou na sua apreciação, considerando este como um artefato, há ainda a participação daquele conceito de liberdade, na medida em que a apreensão da edificação se dá sob as regras de um gosto (para Kant, uma generalidade, ou um sentido geral, cf. FRICKE, 1990).

A estética kantiana descreve ela própria uma espécie de retorno da consciência a si mesma. A apreensão estética pode ser considerada como um caminho de volta dos juízos reflexionantes, um retorno à sensibilidade, num desinteresse de si do próprio sujeito, com relação ao objeto que é apreendido. A faculdade de desejar é cancelada e a consciência entra no registro da liberdade, assegurado pelo cancelamento do desejo. O exercício dessa liberdade, na natureza (na consciência), é a faculdade de julgar. O sentimento de agradável não é a mesma coisa do que o do belo, para Kant. Enquanto aquele se refere a um prazer determinado pela faculdade de desejar, este último se refere a um prazer de jogo pelo deciframento SEM CONCEITOS da aproximação do objeto a princípios de gosto (de liberdade) gerais. Sem conceitos, porque, para Kant, os conceitos ainda implicam uma atividade desejante, que pressiona a consciência a compreender um objeto. No retorno da consciência ao nível da sensibilidade trata-se de captar os objetos intuitivamente, esquecendo os conceitos, mas retendo a abertura que eles produziram no caminho de ida até a racionalidade. Trata-se de uma espécie de prazer reflexivo, forçando um pouco a expressão. Um PRAZER DE PARTICIPAÇÃO num jogo (na “arte da convivência”, cf. KANT, 1790a, p. 441; 1790b, p. 161), cujos regramentos conformam um sentido geral. Assim, no sentido kantiano, o prazer de estar abrigado por um edifício é diferente daquele de poder CONTEMPLAR o edifício desinteressadamente, e, por meio dessa contemplação, experimentar o sentimento de participar de uma cultura que se representa na particularidade daquele edifício. Repito que, em Kant, isso não tem o sentido de que todos os participantes gostem da mesma coisa, como se o objeto pudesse ser em si mesmo belo, mas sim porque são COMPARTILHADOS PRINCÍPIOS NO CONVÍVIO HUMANO QUE PERMITEM ATRIBUIR A CERTOS OBJETOS O SIGNIFICADO DE BELOS, dentro daquele gosto, o qual foi, naquele mesmo convívio, FORMADO, isto é, desenvolveu-se e manifestou-se pela prática social.

O prazer estético é, portanto, um prazer que sabe de si, embora não precise expor as premissas desse saber, como se ele fosse um silogismo lógico. O saber-prazer estético é uma volta pelo avesso daquele conceito de formação, que agora é aplicado

interpretando objetos. A apreensão estética, assemelhada ao tato, também distingue o que é geral do particular.

O êxito no desafio das forças da natureza e nas funções sociais da arquitetura não são suficientes para caracterizá-la como arte (LUKÁCS, 1965, passim). O êxito na expressão é o êxito arquitetônico por excelência. Mas para isso é necessário compreender que expressar significa encontrar uma forma para representar uma IDÉIA, sendo essa idéia um princípio regulador de alguma racionalidade arquitetônica, portanto, possível de ser compartilhada socialmente no convívio humano, na humanização do ambiente, também de acordo com princípios gerados pelo prazer da arte da convivência.

Converter em formas esse sentimento gerado a partir da captação dos edifícios a partir do princípio de liberdade desinteressada, em figuras inteligíveis, nesses mesmos termos, é produzir a arquitetura enquanto arte.

Ensinar isso, é ensinar a expressar-se. É abrir caminho, ou sair da frente, para que as subjetividades se encontrem consigo mesmas e com as demais. Não creio que seja outro o valor pedagógico da idéia de Habermas de reforçar a auto-expressão, na dimensão estético-expressiva do ALARGAMENTO DE RACIONALIDADE (leia-se FORMAÇÃO) do sujeito contemporâneo.

Os saberes requeridos para esse ensino não são apenas plurais, porque envolvem técnica e teoria, mas também porque exigem, no fundo, um saber de si, e esse saber não é monológico, como demonstrarei mais adiante. Ele está apoiado numa comunicabilidade contínua e analógica, que é a tradição (arquitetônica, no caso), pois é sempre numa tradição que alguém pode saber de si e do que faz. Trata-se de um deixar-aprender uma DISCIPLINA ARQUITETÔNICA GERAL, que dê conta das particularidades, sem perder de vista as distâncias entre o particular e o geral.

Do conceito de formação, por enquanto, isso é o que pode interessar mais a uma pedagogia da arquitetura.

1.2. Tradição — arquitetura como disciplina e diálogo entre gerações

Estar imerso em tradições significa real e primariamente estar submetido a preconceitos e limitado na própria liberdade? Não é mais certo que a toda a existência humana, até mesmo a mais livre, está limitada e condicionada de muitas maneiras? (GADAMER, 1975, p. 343)

Arquitetos podem ser ... divididos em dois grupos. Primeiro, aqueles que acreditam ter tocado em princípios universais e constantes históricas, e que escreveriam uma história com essa veia, falariam de arquitetura como cíclica, e tentariam persuadir (educar) outros para ver a profissão de arquiteto, sua prática e suas produções como unitárias. Segundo, há aqueles que são desviantes, que ajustam princípios e estão preparados para modificar precedentes históricos, que escreveriam uma história de mudanças, falariam de arquitetura como direcional, e tentariam persuadir outros da pluralidade de visões sobre arquitetos e arquiteturas. No meu modo de ver, o primeiro grupo é idealista e reacionário, o segundo, pragmático e progressista. Continuidade em arquitetura, conseqüentemente, é em si mesma um assunto da tradição a que se é filiado, e não uma entidade independente da cultura arquitetônica ou da personalidade. (JOHNSON, 1994, p. 284.

... a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade. (PIAGET, 1932, p. 82)

À palavra TRADIÇÃO, em português, são atribuídos praticamente quase todos os significados de que necessito neste trabalho, para traduzir os termos filosóficos alemães *TRADITION* e *ÜBERLIEFERUNG*, do modo como foram trabalhados pela hermenêutica de Gadamer. No **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**, de FERREIRA (1975, p. 1394), o “Aurélio”, TRADIÇÃO está definida assim: “[Do lat. *traditione*.] *S. f.* 1. Ato de transmitir ou entregar. 2. Transmissão oral de lendas, fatos, etc. de idade em idade, geração em geração. 3. Transmissão de valores espirituais através de gerações. 4. Conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados. 5. Recordação, memória.” Os dicionários alemães oferecem definições muito semelhantes às brasileiras. Mas o que importa aqui, muito mais do que a precisão terminológica, são as implicações do uso de um CONCEITO.

O emprego da palavra TRADIÇÃO referindo-se a uma coisa, um legado transmitido de uma geração à seguinte possui fortes conotações conservadoras.

Conferindo no *LAROUSSE DU XX^E SIÈCLE* (vol. 6, 1933, p. 761), o tratamento conservador do termo TRADIÇÃO, e do assunto, começou a partir do Concílio de Trento (1545-63). Contra o protestantismo, que não admitia outra fé que a Santa Escritura, o Concílio declarou que a Tradição constitui um depósito da Revelação, tendo

o mesmo valor que as Escrituras. Por isso, ela deveria ser UNIVERSAL, UNÂNIME e CONSTANTE. Essa abordagem ampliou o significado de coisa fixa para o termo, eclipsando o valor semântico das mediações contidas na palavra latina *tra-ditione*, de *tra-dere*, “doar através”.

Isso explica por que Schleiermacher, teólogo do pietismo protestante, vai assumir o significado PROCESSUAL do termo (processual, até juridicamente, pois para os romanos antigos o termo era mesmo jurídico), de mais a mais, esse significado de coisa processual já está contido na palavra alemã *ÜBERLIEFERUNG*. Assim, nas ciências do espírito alemãs, esse termo, que descreve uma AÇÃO, a de entregar ou “transportar-sobre/-por cima de”, é empregado mais como um CONCEITO. Esse conceito tem mais implicações emancipadoras do que dogmáticas ou conservadoras. Isso se estende na hermenêutica de Gadamer, também enraizada, em parte, na teologia protestante, por meio de Schleiermacher. A ação a que o conceito se refere é social e coletiva, COMUNICATIVA, por suposto.

O restante da reconstrução que faço aqui já não é mais terminológico, mas emerge de uma intrincada polêmica entre dialética e hermenêutica, da qual Habermas e Gadamer, respectivamente, foram protagonistas, nos anos setenta. No fundo dessa polêmica é possível assistir como Gadamer fez uma fusão da filosofia da linguagem de Schleiermacher com a dialética de Hegel, recuando até os clássicos (os gregos, no caso, e especialmente Aristóteles), auxiliado por Heidegger.

A não resolução dessa polêmica teria entre suas conseqüências a elaboração de estratégias de destranscendentalização da filosofia, que eram discutidas àquela época.

Os nexos que saem da definição do conceito de tradição na filosofia de Gadamer formam uma das dimensões fundamentais de Verdade e Método (GADAMER, 1960/1990, edição castelhana de 1975), que é a possibilidade de crítica à racionalidade instrumental por meio da “consciência da história efetual”, ou seja, a consciência do intérprete voltada para a historicidade de seus próprios preconceitos, simultânea à consciência da historicidade dos sentidos da obra que está sendo interpretada, que lhe fala. A “fusão de horizontes” entre intérprete e obra interpretada pressupõe essa consciência, mas deve realizar mais uma operação, que só pode ser qualificada como

emancipadora, pois essa fusão de horizontes pressupõe uma captação estética da obra por parte do intérprete.

Gadamer, no “Epílogo” de **Verdade e método**, escrito em 1975, mostra-se esteticamente kantiano (GADAMER, 1975, p. 660 e ss.). A apreensão estética, a partir de Kant, é CRÍTICA com relação à univocidade de sentidos que podem ser atribuídos a uma obra de arte, pois essa obra NÃO É COMPREENDIDA POR MEIO DE CONCEITOS. Para a compreensão da obra de arte não são pertinentes, ou aplicáveis, justificativas fundadas em resultados de operações com juízos técnicos e teóricos, derivados do conceito da natureza, mas sim com os juízos reflexionantes, próprios ao conceito de liberdade.

O ir além da racionalidade instrumental é, para Gadamer, o campo de operações da reflexão emancipadora (GADAMER, 1975, pp. 662-663). Esse é um dos argumentos com que ele critica o “tecnicismo” da TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA de Habermas. Os outros argumentos, que poderiam ser acolhidos na questão estética, também têm a ver com a INTERPRETAÇÃO DE TRADIÇÕES (que continua sendo a operação fundamental da hermenêutica, em qualquer caso).

A própria questão estética, na hermenêutica, é trazida pela interseção entre hermenêutica e retórica, no contexto das interpretações, ou fusões de horizontes (GADAMER, 1975:660-661). Essa discussão é central para que se compreendam os mal-entendidos a respeito do conceito de tradição nas ciências do espírito.

Contra Habermas e Apel, Gadamer precisa demonstrar duas posições. A primeira é que as sociedades estão fundadas na tradição e precisam da tradição, e que EMANCIPAÇÃO, mesmo no sentido iluminista, não significa acabar com ela. A segunda é o caráter dialético do conceito de tradição. Os prefixos “tra-”, do latim, e “dia-”, do grego, denunciam uma correspondência intrigante, no mínimo.

A idéia de que há uma dialética na retórica é demonstrada como se segue. A consciência que opera somente no nível instrumental vai encarar a retórica como um meio para atingir fins, o de persuadir pessoas de opiniões. Assim, a retórica se prestaria para institucionalizar a formação da opinião pública e seria manipuladora, como teria colocado Habermas. Mas isso não esgota a retórica, pois ela não é uma *téchne*, mas sim uma *dynamis* (GADAMER, 1975, p. 661), isto é, PRESSUPÕE UM DELIBERAR COM

PRUDÊNCIA. A persuasão retórica é aquela do melhor argumento, isto é, daquele argumento que inclui as razões corretas e adequadas para FORMAR a opinião. Isso é diferente de empregar recursos espetaculares, emocionalmente excitantes, ou litanias sentimentalóides para conquistar. E em matéria de tradição não se trata exclusivamente de *episteme*, mas sim de *doxa* mesmo. A sociedade não opera somente nos registros conceptuais ou epistemológicos na transmissão de suas tradições. Pensar que isso se dá dessa forma é esquecer que a tradição opera “consequentemente”, ou seja, “em continuidade”, que é o que lhe confere IDENTIDADE (palavra tão cara aos culturalistas e antropólogos). Para Gadamer, a tradição nunca deixa de ser uma operação social orientada para uma “felicidade geral” (GADAMER, 1975, p. 662), mas aqui ele raciocina pautado pela filosofia prática kantiana, em que uma lei moral deve superar o cálculo técnico e utilitarista das ações com coisas e com pessoas.

A partir daí, é possível entender melhor sua divergência com Habermas, assim como o significado disso para a reabilitação do conceito de TRADIÇÃO.

Gadamer recorre também a Hegel. Mostra que a elevação da consciência é o que pode transformar a conduta autoritária (já que Habermas insinua que o considera assim) e desencadear uma emancipação, argumentando que na tradição, encarada como “configuração continuada da vida moral e social em geral, repousa sempre um saber consciente que se assume em liberdade” (GADAMER, 1975, p. 664).

Retomando a questão da retórica da tradição, considera que a anatematização da autoridade e o lema abstrato da ilustração devem-se a uma “cegueira com relação a um fato da finitude humana”, que é a limitação do que se submete à reflexão ao horizonte de quem reflete, ou seja, à “cunhagem” anterior, precedente (GADAMER, 1960, pp. 664-665), ou seja, à própria tradição.

As críticas de Habermas às posições quanto à tradição na ontologia hermenêutica gadameriana, interpretadas como “uma tomada de posição política em defesa do vigente” (GADAMER, 1960, p. 664), são rebatidas então com dois argumentos contundentes. Primeiro, de que estaria sendo feita uma vinculação do caráter dialético da reflexão com uma idealização de uma ILUSTRAÇÃO TOTAL, que significaria uma radicalização, ou absolutização da dialética, portanto. É curioso que Gadamer mencione o destino fatal de Robespierre, nesse mesmo parágrafo, e que já se

tenha visto na teoria da ação comunicativa de Habermas uma possibilidade de desdobramento numa espécie de “terror prático” (LOPARIC, 1989). Para Gadamer não é possível a nenhum indivíduo viver todos seus impulsos e motivações com pleno controle da consciência. O outro argumento refere-se à questão estética, ou à dimensão estética (e poética) da tradição, no que Habermas é bastante evasivo.

A recuperação dessa dimensão estética (kantiana, em todo caso) apresenta a tradição, o transmitir formando (ou em formação) como um processo mais abrangente do que a dimensão cognitiva da racionalidade.

A dialética da formação da consciência ficaria incompleta, se presa somente à dimensão cognitiva, devendo ser procurada não apenas no lado cognitivo da retórica, mas também no seu lado estético e ético. Uma tradição não convence e nem é transmitida apenas por ser racional, ou coerente, do ponto de vista lógico. Ao tentar assimilar a dialética à sua ontologia hermenêutica, percebe-se que Gadamer também contempla um alargamento de racionalidade, seja pela crítica à racionalidade técnico-instrumental, aplicada ao campo da retórica, bem como às interpretações de tradições, seja pela incorporação das dimensões éticas, e principalmente estéticas, que já vêm na retórica, mas também na poética.

O alargamento da racionalidade, ele próprio ético, tanto para Gadamer quanto para Kant, encontra no território da arte possibilidades não suspeitadas de expansão. Não se pode esquecer também que uma parte significativa da obra de Gadamer é a discussão da arte e da estética, o mesmo não acontecendo com a obra de Habermas.

Por fim, o que é preciso reter a partir da discussão da tradição empreendida por Gadamer, na sua polêmica com Habermas, é que se trata, na hermenêutica, sempre de TRADIÇÃO FALANDO DE TRADIÇÃO. Do ponto de vista ético e retórico, assim como poético, é TRADIÇÃO OPORTUNIZANDO A CRIAÇÃO.

O conceito de TRADIÇÃO, neste trabalho, com o sentido que lhe é dado na hermenêutica de Gadamer, é tão essencial quanto o conceito de formação. Penso que podem ser retiradas duas idéias fundamentais desse conceito para que se possa pensar numa “formação em arquitetura”.

A primeira delas é a de que todo o trabalho sobre a tradição precisa ser convertido em trabalho COM a tradição, implicando um exercício de CONSCIÊNCIA HISTÓRICA. Esse trabalho com a tradição deve levar à formulação de CONCEITOS. No caso da arquitetura, esses conceitos podem formá-la como DISCIPLINA. Um texto de MONEO (1978), comentado no final da tese, a respeito de TIPOLOGIAS ARQUITETÔNICAS, trata desse assunto muito bem.

A segunda idéia, derivada da primeira, tem a ver com consciência DESCENTRADA do passado e do presente. Ela também tem implicações pedagógicas. Com relação ao passado deve valer um imperativo para o intérprete: o de objetivar e de considerar o alcance dos seus próprios preconceitos, eles também históricos. Essa é uma consequência, por assim dizer, do hegelianismo de Gadamer. Com relação ao presente, Gadamer vai buscar em Aristóteles o apoio para esse imperativo: postula que precisamos aprender, “com os clássicos”, a diferença entre *politiké techné* e *politiké phrónesis* (GADAMER, 1975, p. 639). É a diferença entre habilidade e astúcia ‘para o bem’, conforme ARISTÓTELES (1982, §§ 1144b-1145a). A consciência histórica do presente não deve ser “extraviada”, como ele mesmo diz, numa apoteose da natureza, o que poderia ter como resultado afirmações tais como “a história faz os homens”, ou “a história faz a arquitetura”, por exemplo. Assim, Gadamer reconhece que uma interpretação da história tem também caráter político e histórico.

Essa diferenciação entre uma política “instrumental” de uma “prudente” finaliza a obra e delinea uma idéia (de Aristóteles) que tensiona **Verdade e método** em toda sua extensão: “a reflexão sobre a práxis não é técnica” (GADAMER, 1975, p. 646). A verdade científica obtida através de um método hermenêutico requer um trabalho com PRUDÊNCIA <*phrónesis*>, a cuja tradução ele não deixa de acrescentar o significado de “astúcia”, e “sabedoria prática”, no sentido kantiano (GADAMER, 1975, pp. 647, 663). A verdade tem um caráter político, porque só pode ser um resultado dialogado e negociado na pólis, ou seja, num mundo humano, na natureza, mas não submetido à espontaneidade desta. Por fim, Gadamer ainda adverte para o que considera como uma “reflexão vazia e a-dialética”: numa “reflexão total”, a sociedade, mergulharia numa “autopossessão definitiva, livre e racional”, construiria novas formas vinculantes de validade ao livrar-se de suas “amarras tradicionais” (GADAMER, 1975, pp. 663-664). Isso não deixa de ser uma ilusão, por idealizar a dialética e a natureza do ser humano.

De uma certa forma, aí ele parece estar fazendo um comentário pós-moderno com respeito ao que aconteceu com a Arquitetura Moderna depois de sua consolidação no século XX, sustentada pela idéia puritana de exatidão técnica e funcionalidade asséptica. A Arquitetura Moderna fracassou exatamente no diálogo com a sociedade, ao não levar em conta as amarras tradicionais desta, e ao considerá-las como arcaísmos descartáveis. A parábola do “casamento e do divórcio da Arquitetura Moderna com a Sociedade”, de ROWE; KOETTER (1973), ilustra isso muito bem.

Assim, a ênfase na idéia de tradição não faz de Gadamer um tradicionalista no sentido vulgar, ou reacionário, desse termo, como Habermas insinua, ao polemizar com ele na **Lógica das ciências sociais** (HABERMAS, 1982), mas agora em torno da autoridade da tradição. Em 1975, Gadamer já havia advertido Habermas (e Apel) quanto aos perigos de uma radicalização da TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA, que ele certamente conhecera através dos pré-estudos, desde 1970 (HABERMAS, 1984). Para Gadamer, “diálogo racional livre de coerção” estaria superestimado com relação às “motivações emocionais do ânimo humano”, do modo como foi encarado na teoria de Habermas.

De um modo mais modesto, sem elaborar uma teoria, recorrendo às conhecidas dialética, retórica e poética, Gadamer, na sua hermenêutica, que não deixa de ser ela própria um encontro e diálogo com as tradições, propõe ao intérprete que este coloque em jogo também seus próprios preconceitos. Isso não é garantia de coisa alguma, mas também não é uma posição ingênua, já que esses preconceitos podem ser objetivados (GADAMER, 1975, 660).

A intersecção entre a hermenêutica e a retórica (GADAMER, 1975, pp. 660-661), já mencionada, é uma aproximação fundamental para a crítica da Arquitetura Moderna no século XX. “Argumentos convincentes” não são a mesma coisa que “argumentos concludentes”, sentencia Gadamer. O fracasso “retórico” (não argumentativo, persuasão pelo espetacular e científico) da Arquitetura Moderna é o ponto de partida da crítica pós-moderna. A expressão estética modernista não estava de acordo com todos os gostos, como a propaganda modernista dos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna houvera preferido (*International Congress for Modern Architecture “01, 1928 – 05, 1939”*, 1979). AS práticas de projeto modernistas centraram-se na ênfase na funcionalidade e nos êxitos técnico-instrumentais. Buscava-se

a “estética da máquina”, ao mesmo tempo em que se negavam as tradições da profissão, inclusive no campo dos saberes técnico-práticos. Examinando isso retrospectivamente, mostra-se até óbvio que a retórica arquitetônica modernista acentuava mais a manipulação da opinião do que a persuasão racional. Essa autocontradição foi um banquete para os pós-modernos, como Robert Venturi, por exemplo, que dirigiu bem-humoradas, mas não menos desestabilizadoras, críticas à Arquitetura Moderna.

A arquitetura não usa palavras, usa imagens e figuras. Mas não somente é por isso que algumas arquiteturas conseguem impor-se, outras não. A arquitetura também emprega DISCURSOS LINGÜÍSTICOS, desde os tempos de Roma Antiga, pelo menos. Os arquitetos sempre desconfiaram de que havia um fundo de racionalidade argumentativa na pólis. Os pós-modernos teriam feito críticas bem mais leves, se os modernistas, além de (auto-) contraditórios, não houvessem escrito tantos manifestos louvando a funcionalidade e atacando saberes tradicionais, regionais, ou do passado, ou seja, aqueles que configuraram, desde o tempo dos antigos romanos, a arquitetura como disciplina (CONRADS, 1975).

A Arquitetura Moderna, além de tudo, especialmente no século XX, a despeito de congressos e manifestos, afirmou-se como ARQUITETURA DE AUTOR. Os chamados “mestres” da primeira geração do Movimento Moderno foram os que mais incentivaram rompimentos com as tradições, com a CONTINUIDADE, por assim dizer, na evolução da arquitetura. Ao apresentarem-se com uma aura de estarem fora da história lhes foi possível acentuar o caráter de inovação absoluta com que procuraram marcar a Arquitetura Moderna. Para melhor convencer, as justificativas para as decisões de projeto tornaram-se lógico-matemáticas, técnico-instrumentais e científicas, que são, de certo modo, resistentes à historicidade, POR PRECEDEREM AS DELIBERAÇÕES PRÁTICO-REFLEXIVAS SOCIAIS, DO PONTO DE VISTA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO INDIVIDUAL E MONOLÓGICO, na verdade. Nos mais variados campos do saber, a cultura ocidental ensina sempre a técnica e a teoria antes de procurar formar o bom senso das aplicações dos conhecimentos na prática. Parece ser uma das características da “finitude humana”, usando uma expressão também de GADAMER (1975), que não se possa aprender a prudência <*phrónesis*>, ou a sabedoria prática, sem ter experimentado, na prática, muitas teorias. A formação de habilidades, que são o resultado da experiência na prática dos saberes teóricos, é que parece ser o caminho para aquela sabedoria prática, que

Aristóteles chamava de *phrónesis*. Mas é difícil (ou impossível) mostrar, na cultura ocidental, para quem está aprendendo matemática na escola, por exemplo, o sentido social da matemática, e como ela foi fundada num “nós que nos precede”. Essa dificuldade de descentrar a ciência, de todo o ocidente, contribuiu para que as justificativas da Arquitetura Moderna para romper com a história, e pretender ficar fora dela, se tornassem sociologizadas, tanto por ideologias reacionárias, como progressistas. Isso significou encarar a arquitetura trans-historicamente como uma necessidade humana, e aí, assimilar a arquitetura como um todo a necessidades a-históricas (como o atendimento a padrões de dimensionamento de edificações, por exemplo), reduzindo a uns poucos padrões a complexidade dos artefatos que foram produzidos dentro de sua história. O bem conhecido capítulo de LE CORBUSIER (1958), “Arquitetura ou a revolução”, em **Por uma arquitetura** (reacionário, em todo caso, como declaração incondicional de fé na máquina) ilustra bem isso.

O encontro com as tradições arquitetônicas, que este trabalho postula como uma parte integrante de uma formação, pressupõe que se chegue um “termo médio”, aristotélico, novamente, pois trata-se de uma conciliação “prudente”. Se, de acordo com Gadamer, “em toda práxis humana há algo que já está decidido, que tanto o indivíduo como a sociedade estão orientados para a felicidade” (GADAMER 1975, p. 662), as decisões arquitetônicas também não cogitariam em nenhum momento ir contra esse acordo de felicidade. Nem mesmo a arquitetura do nazista Albert Speer (KRUFT, 1991, p. 450).

O problema com a tradição em arquitetura nos dias de hoje é a descontinuidade imposta à realidade (e ao ambiente, inclusive) pela pressão irrefletida da inovação (especialmente a tecnológica) que assimila aquela felicidade ao que pode ser obtido imediatamente, pelo exercício de uma racionalidade instrumental. Usar a tradição arquitetônica sem conhecê-la (ingenuamente) ou ocultando seu papel formador da própria inovação, (a inovação só é possível nas aberturas e inflexões das tradições, não no seu cancelamento) pode ser considerado um rompimento ético interno, com o que em nós passa a ser uma “segunda natureza”, a natureza civilizada: entender por que, a partir de quais pressupostos éticos e estéticos, fazemos nossas avaliações e críticas às tradições para reconstruirmos, prudentemente, mas não menos convincentemente, pelo poder persuasivo da forma estética e do gosto, o que então nos parece o melhor.

Além disso, a tradição tem, como afirmou Gadamer na sua polêmica com Habermas, um VALOR COGNITIVO, isto é, o ato de transferir persuadindo exige e está fundado em habilidades cognitivas. Daí a importância de uma ética do discurso que possa reconhecer isso. Mesmo assim, habilidades cognitivas são requeridas por todas as partes em diálogo, não descartando uma formação recíproca no diálogo. Os horizontes de cada tradição encontram seus limites onde as habilidades cognitivas também procuram divisar uma adaptação pelo melhor. As arquiteturas do passado que são identificadas com as tradições, e que o Modernismo, em certos momentos, tanto se esforçou por achincalhar, precisam, nesse sentido, mais do que nunca respirar, principalmente no meio acadêmico, onde os saberes são transferidos de geração a geração.

Há mais uma implicação pedagógica que quero ressaltar aqui, que repousa na questão da crítica histórica a que o historiador e o professor precisam submeter-se (GADAMER, 1975, p. 408). Ela mostra e é demonstrada pela historicidade do triunfalismo modernista. Essa (auto-) crítica deve autorizar-me a parafrasear Gadamer: “mau arquiteto/professor o que acredita que pode ou deve ficar com a última palavra”, ou o “último manifesto” o “último projeto”.

A lingüisticidade é a essência da tradição (GADAMER, 1975, p. 468). Ela começa pelo “deixar-falar” de uma tradição, que o hermeneuta precisa ter em consideração. Algo semelhante acontece com as tradições arquitetônicas, mesmo que a arquitetura tenha um caráter mais icônico do que propriamente lingüístico (PIGNATARI, 1981, p. 111). O arquiteto do presente precisa ser tão receptivo à tradição quanto o hermeneuta. Sem essa receptividade não seria possível expressão pessoal, e muito menos a inovação. O professor de arquitetura, mais ainda, pois seu trabalho se dá num nível que encontra essa lingüisticidade transportada para um território não completamente argumentativo, contraposto ao ponto de vista discursivo, que é esse campo icônico.

A reconstrução desse conceito de tradição e suas aplicações deve permitir-me postular que A ARQUITETURA NÃO É UMA QUESTÃO TÉCNICA, e nem vai ser, com ou sem minhas opiniões a respeito. A técnica na arquitetura sempre esteve submetida à situações de bom senso, e as tradições arquitetônicas repousam exatamente nessa

sobredeterminação. Se arquitetura interessa à boa vida na pólis, ou seja, vista na sua eticidade, então ela não é técnica, enfaticamente. Se encarada nas sua dimensão estética, é menos técnica ainda. Essa discussão é longa, de qualquer modo, porque ela leva em conta os argumentos contrários que são muitos e fortes, especialmente os funcionalistas, porque ancorados na irreflexão do que se entende por técnica, funcionalidade, modernidade e inovação, do mesmo modo que vida justa na pólis, estética e gosto em arquitetura, etc.

A compreensão do papel da historicidade da tradição, e do fundo que ela constitui para a prática da arquitetura, é uma tarefa (pedagógica) que precisa ser retomada a cada momento, como o fazer-se da natureza.

1.3. Reconstrução é um conceito adequado para a estética e a pedagogia da arquitetura, na dialética da interpretação-compreensão

Para chegar ao conceito de RECONSTRUÇÃO, tal como ele é empregado por Gadamer e Habermas, foi-me necessário fazer um terceiro recuo histórico até Kant. Descobri então que essa idéia não poderia ser possível sem a dinamização da filosofia de Kant feita por Hegel, e que isso não poderia ter sido sequer pensado sem os empreendimentos filosóficos de Nietzsche e Heidegger. Este último é o principal interlocutor de Gadamer, mas também, embora veladamente, de Habermas, os quais tornaram o conceito de reconstrução mais popular. Habermas prefere referir-se a Piaget quando precisa usar esse conceito. De qualquer modo, mesmo que eu tenha atalhado e desviado de alguns autores aqui (de Piaget, por exemplo, que também emprega o termo na sua **Abstração reflexionante**) acabei, eu mesmo, chegando sempre a Kant, à **Crítica da razão pura** e à **Crítica da faculdade de julgar**. O atalho estava todo o tempo em Gadamer, a partir do modo como este RECONSTRÓI a hermenêutica do kantiano Friedrich Schleiermacher, combinando-a com a filosofia da história de Hegel, para chegar à sua “ontologia hermenêutica”.

A busca desse conceito de RECONSTRUÇÃO tem, aqui nesta tese, pelo menos dois motivos: I) por ter certas analogias com os conceitos de FORMAÇÃO (e até mesmo com a ASSIMILAÇÃO, em Piaget, por exemplo), essa idéia tem um valor pedagógico, quando se trabalha com um conceito como TRADIÇÃO, por exemplo; II) ele permite criticar certas abordagens da teoria da arquitetura que foram infiltradas pelo chamado estruturalismo

francês, as quais não necessariamente melhoraram a arquitetura, mas ajudaram até mesmo a afastar a *COMPREENSÃO* do fazer arquitetônico do atelier e dos seus vínculos com a sociedade.

Recentemente, a partir de meados dos anos oitenta, começou a se falar em *DECONSTRUÇÃO* em arquitetura. O trabalho em conjunto do filósofo Jacques Derrida e do arquiteto Bernard Tschumi, que culminou no projeto do centro La Villete em Paris, tornou-se bastante conhecido. Seria possível afirmar que uma *DECONSTRUÇÃO*, do modo como o termo popularizou-se na imprensa, seria uma reconstrução com sinal contrário. Mas para trabalhar com alunos em sala de aula e atelier, isso não é grande coisa, até mesmo porque a maioria dos acadêmicos não lê revistas de crítica especializada, e como a crítica arquitetônica tampouco expôs os procedimentos de projeto deconstrutivos nos seus nexos com alguma orientação construtiva, o resultado disso foi apenas mais um modismo. Como afirmei, essas idéias que chegam aos arquitetos por meio de revistas, são muito mais *VISTAS* do que propriamente *PENSADAS* (ou lidas). Deconstrutivismo em arquitetura, no meio acadêmico, passou a ser sinônimo de uma adesão a uma moda: a de fazer projetos com ordenações espaciais intrincadas e emprego de sistemas construtivos com figuras bicudas (especialmente triângulos e trapézios). Isso contaminou, por exemplo, os exercícios de projeto mais sérios, feitos em ateliers argentinos, em procedimentos observados e descritos por CEZAR (1999).

Creio que essas contaminações se dão pelo emprego irrefletido de conceitos, em grande parte. Esse emprego funciona como uma espécie de inflação, de modo análogo ao que acontece na economia, ou seja, quanto mais se usa uma palavra, menos ela significa. O resto se deve ao fato de que a arquitetura não é uma arte discursiva, mas sim visual: não é preciso ler para imitar, basta saber desenhar. Desenhar, por sua vez, é uma habilidade reconstrutiva por excelência. Mas esse assunto ainda não será tratado aqui.

Voltando ao plano conceptual, creio que essa questão está resolvida há mais tempo pela filosofia. Para afirmar isso basta referir um texto de GADAMER (1986), intitulado “Destruição e deconstrução”, em *Verdade e Método II*. Nesse texto ele discute o conceito de “deconstrução”, empregado por Jacques Derrida, insinuando que isso não passa de uma nova nomenclatura para *RECONSTRUÇÃO*, trabalhada pelos

herdeiros da filosofia kantiana. O argumento é simples: por envolver expressão e recriação, e por pretender fazer sentido, ou até mesmo revelar o sem-sentido, a deconstrução não deixa de ser uma reconstrução, porque a lingüisticidade em que ela pode ser realizada é ela própria reconstrutiva. De resto, é bem no estilo de Gadamer aconselhar sutilmente aos filósofos mais jovens que “simplesmente temos que aprender dos clássicos” (GADAMER, 1975, p. 639). Mas em certos meios, como na arquitetura, por exemplo, os trabalhos de Jacques Derrida encontraram melhores oportunidades de divulgação e receptividade do que os de Gadamer.

1.3.1. Compreensão, interpretação e reconstrução

Trata-se, aqui, de aproximar os conceitos mais importantes da hermenêutica de Gadamer com a estética, especialmente da arquitetura. Não farei, nesta tese, um projeto de estética-hermenêutica para a arquitetura, ainda que esse assunto esteja a descoberto há muito tempo e seja uma demanda no campo do ensino, um pouco mais recentemente, de vários professores de arquitetura. Mas meu interesse em abordar a questão é óbvio, e estará manifesto por toda a tese.

No final deste capítulo há uma pequena observação a respeito das categorias estéticas da Antigüidade, de VITRÚVIO (1987), do século I d. C. Isso é para mostrar que Kant, no século XVIII, Alberti, no século XV, também reconstruíram, como Vitruvius, a seu modo, as categorias “estéticas”, ou melhor, “retóricas”, de Aristóteles. Devo essa intuição à leitura de uma entrevista de GADAMER (1996) a Jean Grondin (filósofo canadense e editor de Gadamer no Canadá), em que Gadamer recorda a importância do conceito de ENTIMEMA (o silogismo “incompleto”, grosseiramente falando), da Retórica de Aristóteles, na compreensão da lingüisticidade da compreensão, que é o campo das reconstruções, por excelência. Esse assunto do entimema e sua relevância para a arquitetura será mais detalhado no final da tese.

As idéias que se seguem estão nos comentários de Gadamer aos projetos de hermenêutica de Schleiermacher (GADAMER, 1975, pp. 237-252).

1) Os problemas de interpretação em Schleiermacher são problemas de COMPREENSÃO (GADAMER, 1975, p. 238).

2) O cânone de regras de interpretação gramaticais e psicológicas (“técnicas”, como as chama Schleiermacher) está na origem do conceito de RECONSTRUÇÃO. Esse cânone, segundo Gadamer, está desatrelado de vínculos dogmáticos com o conteúdo, inclusive na consciência do intérprete (GADAMER, 1975, p. 238).

3) O importante não é compreender a literalidade das palavras no sentido objetivo, mas sim a individualidade do falante/autor (GADAMER, 1975, p. 239). No vitalismo da individualidade, Schleiermacher via a natureza (como Kant), a liberdade e o fazer-se reconstrutivo da mesma natureza. O indivíduo era visto também como parte da natureza: no discurso poético, “compreender ... um pensamento objetivo comum, senão um pensamento individual que é por excelência combinação livre, expressão, livre exteriorização de uma essência individual” (GADAMER, 1975, p. 242).

4) Para Schleiermacher só se compreende adequadamente retrocedendo à gênese das idéias (GADAMER, 1975, p. 239).

5) A interpretação psicológica (ou “técnica”) de Schleiermacher é um ato divinatório, uma RECRIAÇÃO DO ATO CRIADOR (GADAMER, 1975, p. 241).

A COMPREENSÃO em Schleiermacher é reconstrução, porque é REPRODUÇÃO (no mesmo sentido de Kant na **Crítica da razão pura**) referida à produção original. Essa reconstrução procura recriar o momento ou os pontos organizadores da COMPOSIÇÃO (GADAMER, 1975, p. 241). Gadamer é quem usa uma palavra da arquitetura, aqui, e essa palavra aparece com sentido arquitetônico mesmo, como síntese de várias partes num todo. É dispensável citar Kant aqui, tanto na “Estética transcendental” como na “Arquitetônica da razão pura”. Como produção humana, da natureza, a arquitetura não poderia ter (e não tem mesmo) princípios ininteligíveis à razão, assim como esta não poderia ser estranha à arquitetura. Reconstruir, assim, é re-compor, re-sintetizar, no sentido kantiano.

A compreensão em Schleiermacher é um ato de “pensamento artístico”, porque não compreende o texto ou o discurso pela referência ao seu conteúdo objetivo, mas como uma construção estética. Para entender isso nem seria preciso recorrer à estética da **Crítica da faculdade de julgar**, a “Estética transcendental” da **Crítica da razão pura** já seria suficiente. Schleiermacher, é bom lembrar, estudou Kant e se manteve

kantiano até o fim da vida (v. "SCHLEIERMACHER", in ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, vol. 10).

Essas idéias de Schleiermacher estão presentes aqui, porque esses termos têm sido usados de forma inflacionada na crítica arquitetônica, e mesmo na filosofia. Mas nem sempre é possível recuperar seu poder deliberativo, a partir dessa literatura recente, e muito menos as possibilidades de trabalhar com esses conceitos (como o de reconstrução) no ensino de arquitetura, e especialmente no de projeto.

Não há, ainda, no campo da arquitetura, um trabalho sistematizado de estética, que eu gostaria de classificar, antecipadamente, como "pós-gadameriano", ou seja, que utilizasse de modo razoável as intuições da hermenêutica de Gadamer no território da estética. A estética da arquitetura na tradição da filosofia alemã, acadêmica e pré-moderna, da qual eu considero uma obra como a de SÖRGEL (1921) uma espécie de paradigma, ainda não descentrou os padrões e regramentos estéticos que são apontados como válidos para a análise das obras, ainda que tenha algumas vantagens sobre outras obras do século XX, que são a identificação entre teoria da arquitetura e estética da arte de edificar, um capítulo inteiro sobre questões de ensino e uma ultrapassagem completa do irracionalismo estético do século XVIII, que ainda permaneceu na estética francesa e anglo-saxônica, até hoje, como em ANTONIADES (1992), por exemplo.

Ao apresentar esses conceitos aqui, quero mostrar seus vínculos na continuidade de uma tradição, cuja investigação retrospectiva é ela própria um processo de reconstrução, na medida em que os conceitos podem encontrar novas formas de atualização nas práticas de atelier e mesmo de teoria e história da arquitetura. Essa destranscendentalização de conceitos, contudo pressupõe um conhecimento o mais detalhado possível de suas origens. No que diz respeito à hermenêutica de Gadamer, a fonte que ele mesmo sempre aponta é a filosofia da Grécia Antiga.

Essas ressalvas todas são importantes, quanto a esses conceitos, porque eles foram usados de modo inflacionado, tanto na crítica arquitetônica recente, como na filosofia. O importante é recuperar seu poder deliberativo, para entender os processos de captação estética da arquitetura, assim como os modos como isso pode ser trabalhado no ensino. É que não há, ainda, um trabalho sistematizado a respeito de estética arquitetônica, que tenha APLICABILIDADE no ensino, especialmente no de projeto.

1.3.2. Interpretação-compreensão e apreensão estética a partir de Kant

Pela **Crítica da faculdade de julgar**, temos o seguinte. A apreensão estética de uma coisa, para o Kant da terceira crítica, é quando o sujeito faz uma captação do objeto com uma CONSCIÊNCIA ALARGADA (expandida, FORMADA), onde não interessam mais as propriedades investidas na coisa (empíricas ou pseudo-empíricas), nem tampouco um saber teórico sobre a coisa, e muito menos um saber técnico-instrumental ou funcional.

O que interessa aí é a INCLUSÃO da coisa numa processualidade das faculdades da razão, no retorno desta do nível das idéias (princípios reguladores) para o nível da sensibilidade. Kant chamara isso de INTUIÇÃO na **Crítica da razão pura**. Os resultados dessa inclusão é que são responsáveis pela IMPRESSÃO, no sujeito, do sentimento do BELO, ou do SUBLIME. O sujeito então vai EXPRESSAR isso verbalmente, por exemplo, enunciando que tal coisa “é bela”, ou “é sublime”, etc.

Essa inclusão assemelha-se ao movimento da COMPREENSÃO, em Schleiermacher. A expressão verbal disso, enunciado, é INTERPRETAÇÃO. Já é discurso, objeto da retórica, a qual vai sendo convertida em objeto da hermenêutica. Agora sim, por um processo de DECONSTRUÇÃO: Gadamer afirma que a “sua” hermenêutica é o inverso da retórica e da poética (GADAMER, 1975, p. 242). Ou seja, interpretar, esteticamente, é situar-se e agir NO MEIO (*inter*) daquilo que pode estar entre a sensibilidade e a razão com suas idéias. Mas Gadamer ainda acrescenta a historização da interpretação, pela influência de Hegel.

Aquela NECESSIDADE DE EXPRESSAR UM SENTIMENTO, por sua vez, só pode ser compreendida dentro de uma situação comunicativa, no convívio humano, portanto, e por isso, é objeto TAMBÉM de uma ÉTICA. Não é por outro motivo que a estética kantiana possui uma interface com sua ética.

Os resultados das captações estéticas que um sujeito faz só têm sentido se colocados dentro do que Kant chamara de “arte da convivência”, na **Crítica da faculdade de julgar**. A estética kantiana, assim, descreve as condições de captura do mundo por meio de duas vias com mão dupla, cada uma delas. A razão precisa ter sido FORMADA (mão de ida), na volta, as idéias formadas por princípios universais e comunicáveis (Kant insiste bastante nisso ao longo da **Crítica da faculdade de julgar**)

asseguram a inteligibilidade da coisa captada no nível da sensibilidade, que é para onde a razão está voltando. Nessa destranscendentalização (e não me parece exagerado usar este termo aqui) se a coisa for captada como útil, funcional, ou instrumental para a humanidade do sujeito, este sujeito teria feito uma captação ética da coisa. Essa seria a via ética. Mas se a coisa for captada pela abertura do sujeito ao seu próprio captar, desinteressado da natureza e da eticidade do objeto, mas apenas nas IMAGENS mentais e no seu jogo, que o sujeito permite, em si próprio, que seja disparado pela apercepção do objeto, então trata-se de uma captação estética. Nessa via, esquematicamente, o sentimento do belo e do sublime funcionariam como os “programas interpretadores” para a razão, como se fossem aplicativos de computador. Esteticamente, a coisa só precisa ser inteligível no que interessa a esse jogo: 1) o belo: aproximação das imagens da coisa percebida a ideais, adquiridos, formados, pelo gosto, no convívio humano (decifrados pelo programa/aplicativo “belo”); 2) o sublime: sentimento de esgotamento das capacidades da razão misturado ao temor sentido pelo fenômeno: “esgota-se o disco” do sujeito, este submete-se a um *pathos*, mas este não se sente ameaçado, experimenta emocionalmente o sublime. Um quadro pode ser apreciado como belo, estar numa tempestade (exemplo do próprio Kant), como sublime. Na via estética, na experiência do sentimento do belo, há algo que volta do nível da razão à sensibilidade, como que “respeitando as leis de trânsito” (isto é, atentando para princípios compositivos inteligíveis E COMUNICÁVEIS da obra); na experiência do sublime aquilo que volta não consegue mais ver a via, por causa da tempestade.

O lendário Tarzan, da obra de Edgar Rice Burroughs, por exemplo, não teria gosto, nem vez, em termos de estética, porque só teria experimentado o convívio com animais, contudo, é possível que experimentasse um sentimento de sublime, de vez em quando. O Robinson Crusoe, de Daniel Defoe, só realizou seu trabalho reconstrutivo na sua ilha, porque já fora formado dentro de uma cultura, e assim já poderia ter algum senso para a beleza.

O sentimento do belo é aplicável à apreciação de obras de arte, para Kant, para quem a natureza não deveria ser considerada bela, mas eventualmente sublime, por ser captada aquém dos limites da razão, dispensando a formação destes enunciados (“a natureza é bela”, por exemplo) pelos processos do entendimento.

Que alguma coisa possa ser incluída nessa processualidade da razão pressupõe que essa razão tenha sido FORMADA, senão completamente pelos processos da cultura e do gosto, mas, pelo menos, até o ponto de poder incluir a coisa numa processualidade, ou seja “fazer IDÉIA da coisa”.

A estética do gênio de Kant, não é outra coisa do que a estética da criação <poiésis> no caminho de volta, vinculando idéia e intuição.

Em termos de arquitetura isso significa compreender OS PRINCÍPIOS REGULADORES DA COMPOSIÇÃO (do mesmo modo que em Kant e em Schleiermacher). São esses princípios que participam da criação do objeto arquitetônico incluídos não apenas nas habilidades de representação, decisões técnico-instrumentais (construtivas) do projeto, mas também, e principalmente, da sua INCLUSÃO num gosto regulador. Esse gosto, cujas denominações na história da arquitetura muitas vezes confundem-se com os estilos, continha (e contém ainda hoje) os pressupostos de composição do objeto assim como os de sua apreciação.

A mestria no criar só podia ser avaliada pela mestria no INTERPRETAR. Por isso, na época das corporações da Renascença, os jovens artistas não eram avaliados apenas pelo cliente, pelo atendimento positivo a uma exigência de programa funcional em que a obra seria incluída, mas também pelos mestres da corporação, com quem aprendiam os princípios compositivos (GELERNTER, 1995). Os mestres já haviam passado pelo processo, o conheciam e podiam avaliar uma performance mediante uma RECRIAÇÃO DO CONHECIDO (GADAMER, 1975, p. 241).

Poucos autores aproximam-se dessa abordagem estética da arquitetura. Dos que conheço, eu poderia mencionar apenas HILL (1999) e SCRUTON (1979) como os mais kantianos nesse terreno, isto é, que usam a estética kantiana com mais fidelidade em relação aos textos de Kant.

A INTERPRETAÇÃO é a forma explícita da COMPREENSÃO (GADAMER, 1975, p. 378) e não um momento posterior a esta. O que se interpreta também se reconstrói. A interpretação é a realização da compreensão mesma. A interpretação seria o lado sensível da compreensão, aquilo que pode ser externado, porque pode se converter em

alguma linguagem. Mas na arquitetura, lembro, não é bem o caso, pois sua interpretação está permeada sobre os efeitos do pensamento icônico sobre o sujeito.

A interpretação é uma recriação, não no sentido de uma reprodução, mas no sentido da compreensão (assimilação e deciframento) que lhe acompanha. A compreensão é uma apropriação do que é estranho ao sujeito, mediante uma transformação das representações desse estranho na estrutura formativa do sujeito. Ou seja, naquelas funções que dão continuidade à vida (mental, no caso) do sujeito. O ato de compreender, para Schleiermacher é a inversão do ato de falar, é a reconstrução de uma construção (GADAMER 1975, p. 242).

Para trabalhar com a tradição, que é esse formar-se da cultura, como já procurei demonstrar, à interpretação precisa ser assegurada uma certa liberdade, além da expressão correta e adequada dentro de padrões comunicáveis. A liberdade que se assegura à interpretação tem que manifestar-se com *PHRÓNESIS* (uma prudência astuta, mas desinteressada de si), porque ela adapta a tradição, não a destrói, ou a interrompe. A interpretação é o que permite a inovação na tradição, porque está voltada ao exterior, à comunicação, e por isso movimenta, na tradição, o binômio compreender-interpretar. Uma imagem geométrica disso poderia ser uma espiral.

A realização da interpretação é a concreção do sentido (GADAMER, 1975, p. 477), assim ela entra no contexto das ações que destranscendentalizam princípios abstratos e os transformam.

A interpretação está contida na compreensão, não como um meio, mas é um processo que se introduz na compreensão para torná-la explícita. Então, a interpretação é uma operação reconstrutora. Mas como ela se volta para o mundo exterior do sujeito, é convertida em linguagem e manifestação, pode-se dizer, sem forçar os conceitos, que ela opera no sentido inverso de um juízo reflexionante, ou de uma abstração reflexionante, mas dirigindo-se para um patamar diferente daquele de onde partiu.

Assim, captação estética do belo (não a do sublime) poderia ser descrita como uma “abstração reflexionante”, de Piaget, com sentido invertido.

Mas não há nenhuma garantia de que o operar com determinadas abstrações, próprias ao campo da arquitetura, na composição de edificações, pudesse levar

necessariamente à obtenção de obras belas. O gosto arquitetônico não é uma técnica, ou uma questão de técnica, mas sim um problema de apreensão do objeto dentro de um horizonte. Por isso, se hoje em dia há orientações profissionais para se fazer um projeto completo e correto, também se compreende por que, na tradição escrita da arquitetura, as receitas e indicações para fazer um projeto belo, ou mesmo bom, fracassaram. A captação da obra arquitetônica, num plano cultural, que se poderia chamar de estético-prático, é que vai determinar essas valorações. Tratarei disso noutra capítulo.

Uma interpretação arquitetônica, contudo, tem suas próprias particularidades, pois não se trata exatamente de um fenômeno de reprodução (como no declamar, ou encenar, ou executar uma peça musical). Na arquitetura tratam-se de “pensamentos icônicos” (PIGNATARI, 1981, p. 111). Interpretam-se, no que mais se aproximaria de uma reprodução, princípios gerativos da forma, da configuração dos edifícios. A arquitetura, em certo sentido faz imitação, ou reprodução de si própria. Com isso ela pode expressar o BEM assentar-se humano no ambiente, assim como as formas de representá-lo, isto é, fazer o assentamento humano com *PHRÓNESIS*. Arquitetura é representação de representação. Mimese em arquitetura é mimese de si mesma.

Esse pensamento icônico não admite os mesmos critérios de avaliação do que o pensamento discursivo. Esse assunto, ao qual retornarei, fica registrado aqui, para dissipar algumas confusões que já se fizeram, ao considerar-se irrefletidamente arquitetura “como linguagem”. Esses estudos, em geral, fracassam no momento de tentarem estabelecer uma gramática, e principalmente, uma semântica para a arquitetura. Fora isso, apesar da literatura pós-estruturalista ter adquirido certo *pedigree* acadêmico, por ter sido publicada pelo “MIT” (*Massachusetts Institute of Technology*), nenhum autor, que eu conheça, relata ter conseguido dar uma aula de projeto conseqüente, digamos, considerando a arquitetura como linguagem. Em exercícios relatados por CEZAR (1999), na Argentina, propõe-se que até se saia da linguagem, quando os alunos são desafiados a desenhar edificações a partir de textos, os quais NÃO SÃO descrições de edificações.

A semiótica de PIGNATARI (1981, p. 111), que foi onde encontrei bem marcada essa diferença entre o que chamei de discursivo e icônico, de qualquer modo,

poderia muito bem ser devolvida à “Estética Transcendental” de Kant, e de lá, rebatida para a Retórica de Aristóteles. Mas isso seria assunto para outra tese.

A RECONSTRUÇÃO, portanto, é um conceito que não encontra definições tão precisas na hermenêutica, como no caso de compreensão e interpretação. É porque ela encerra uma dialética e uma imprevisibilidade. Ela é uma compreensão-interpretação que sai fora, pela interpretação, dessa primeira circularidade e se destranscendentaliza, num patamar de comunicação. A introdução da dialética hegeliana, por Gadamer, na idéia básica de Schleiermacher (a lingüisticidade da tradição) RECONSTRÓI a hermenêutica no projeto gadameriano de ontologia hermenêutica. Por isso o termo RECONSTRUÇÃO ganhou tanta popularidade na era da comunicação, ou da destranscendentalização da filosofia.

Creio que isso aconteceu trazendo transformações nas formas de pensar a subjetividade, que é parte integrante daquela ontologia.

O sujeito, que era monológico em Kant, passa pela linguagem em Schleiermacher e Hegel, começa a dialogar numa outra comunidade, com Gadamer e Habermas. Mas bastava que para isso se voltasse aos clássicos, se desse mais atenção a Kant e a Aristóteles, e se pudesse ver uma dialética dentro da retórica.

OBSERVAÇÕES: A ESTÉTICA DA ARQUITETURA COMEÇA COM VITRÚVIO, NO SÉCULO I

Schleiermacher vê no pensamento artístico momentos destacados da vida nos quais se dá um prazer tão grande, que chegam a exteriorizar-se, mas que ainda, então — e por muito que suscitem o prazer em “imagens originais das obras de arte” — seguem sendo um pensamento individual, livre combinação não amarrada pelo ser. Isso é exatamente o que distingue os textos poéticos dos científicos. (GADAMER, 1975, p. 241)

Os textos poéticos são “maiores” que os científicos. A arquitetura é “maior” que a construção. A captação de um objeto que faz uma fusão entre entendimento e percepção sensorial é estética. Ela implica uma formação do sujeito, de modo tal, que este consiga integrar, na apreciação do objeto, os aspectos técnicos da produção e da funcionalidade desse artefato com os aspectos de jogo especulativo-interpretativo que o objeto pode assumir com referência a um modo de vida. Desde Vitruvius, no século I da nossa era, já se pensava sobre isso, mas não do mesmo modo que hoje em dia, evidentemente.

As categorias estéticas de VITRÚVIO (1987) estão agrupadas na sua categoria arquitetônica mais geral “*venustas*”, que eu prefiro traduzir como “efeito erótico da obra arquitetônica sobre o espectador”. Essa categoria nunca é traduzida, aparecendo sempre em latim em todas as edições e obras de comentadores, e não creio que “efeito ‘estético’ sobre o observador” pudesse ser uma interpretação mais adequada, a não ser por mais pudica, isso sim, para que se compreendesse um pouco do paganismo com que Vitruvius aborda a estética da arquitetura. Ele aproxima a *venustas* da Retórica. Os equivalentes estéticos para certos lugares ou topos, em que se poderiam propor entimemas (os silogismos retóricos de Aristóteles), em Vitruvius, seriam a TÁXE (coordenação de elementos entre si e no todo) <*ordinatio*, ou ταξις, “táxis”>, a DISPOSIÇÃO <*dispositio*, διαθεσις, “diátesis”> diátese (ordenação da edificação sobre um suporte geométrico, moderna e grosseiramente), a EURITMIA <*eurythmia*> (“afinação visual” das simetrias observáveis, pelas proporções largura/altura, etc.), a SIMETRIA <*symmetria*> (afinação das medidas por meio de um ajuste modular, da adoção uma medida básica, para todos os componentes do edifício), o DECORO <*decor*> (“aparência impecável de um edifício, formada com gosto <*AUCTORITAS*> a partir de partes reconhecidas”, apud KRUFIT 1991, p. 26) e a DISTRIBUIÇÃO <*distributio*>, οικονομία, “oikonomia”> (o efeito das operações de medição, dimensionamento, eliminando excessos e faltas, tornando o edifício adequado à finalidade proposta).

Um aspecto interessante da estética vitruviana é o compartilhamento da categoria DISTRIBUIÇÃO pelo sistema categorial da estética <*venustas*> e o da funcionalidade <*utilitas*>. A distribuição parcimoniosa (“*oikonomia*”), de tudo o que estivesse na obra, era ao mesmo tempo um atributo estético e funcional. A arquitetura era bela se era útil, e reciprocamente. E podia ser bela, especialmente, se a utilidade era percebida, denotada. Esse aspecto estético, aqui observado na arquitetura, no século XIX e XX, vai conhecer uma dissociação crescente, dentro e fora do campo arquitetônico, estendendo-se a todos os artefatos.

Essas categorias são desdobradas em outras menores, mais particulares, mas não é meu trabalho expor tudo isso aqui. Elas foram interpretadas de diversos modos ao longo dos últimos mil e novecentos anos. As interpretações de Leon Battista Alberti, no século XV, foram feitas no sentido de adaptar, ou reconstruir, Vitruvius dentro da visão humanista-cristã do Renascimento.

Trazer esse assunto aqui tem apenas a finalidade de apontar uma continuidade, ou uma identidade, entre a estética de Vitruvius com a de Kant, a qual retomarei noutros capítulos desta tese. Essa aproximação se dá pela passagem da captação estética do objeto pelo prazer (*venustas*), que é, sem dúvida muito mais explícita em Vitruvius do que em Kant. Mas quero mostrar também que isso não passou despercebido pelo kantiano Schleiermacher, mesmo que esse não tenha empreendido uma teoria estética.

A hermenêutica de Schleiermacher provém de uma época em que a dicotomização entre sentir e pensar já estava tão avançada, que as estéticas, a começar pela de Kant, vão empreender tentativas de juntar novamente razão e sentimento, como ainda acontece, e é necessário, nos dias atuais.

2. O paradoxo da autocompreensão do arquiteto-urbanista como técnico e críticas para uma superação do *laissez-faire* no ensino de arquitetura

Caí em mim e nos que me equivocam, arranjem um outro eu mesmo que não dou mais para ser o próprio. (LEMINSKI, 1989, p. 19)

RASTEAMENTO: OS DÉFICITS DO ENSINO ARQUITETO-TÉCNICO E SEUS DESENCONTROS COM A TRADIÇÃO DA PROFISSÃO

A questão do *laissez-faire* no ensino de arquitetura, do modo como está discutida neste capítulo, tem sua origem no Projeto de Tese, JANTZEN (1999a), em que fiz uma exposição de déficits de racionalidade do ensino de arquitetura, de um modo geral.

Questões ligadas à identidade e à autorepresentação profissional do arquiteto, e suas transformações recentes, tanto do ponto de vista de expectativas da sociedade como dos aspectos folclóricos da prática profissional, encontram-se trabalhados (ou expostos) em: GREGOTTI (1996), IAB (1979), MÜLLER; VOGEL (1992), NIEMEYER (1988), OECHSLIN (1999), PAHL (1999), POLIDORI; PRESTES;

SCHRAMM (1993) e SILVA (1986). Os trabalhos dos sociólogos DURAND (1972) e CORADINI (1997) foram importantíssimos neste capítulo. São os poucos estudos sociológicos isentos sobre a profissão de arquiteto, que lidam objetivamente com esse problema das autorepresentações profissionais. O hábito do projeto, na realidade brasileira (Rio Grande do Sul), aparece bem descrito e com certa historicidade, aliás, bem relevante, no trabalho de SALVATORI (1999).

Questões relativas a esse fenômeno de revisão cultural do século XX, que ganhou o nome de Pós-Modernidade, e suas pressões no campo da arquitetura, no presente capítulo, foram trabalhadas a partir de: HARVEY (1989), ROWE; KOETTER (1979), VENTURI; IZENOUR; SCOTT BROWN (1977) e TAPIE (1993). Usei também o clássico FLETCHER (1996), porque na sua abordagem de arquitetura comparada, ele fornece uma visão objetiva, e eu diria desapaixonada, dos processos evolutivos da arquitetura em diversos países. Isso é conveniente para o exame descentrado do caso brasileiro.

Outros comentários, que têm por base uma crítica sociológica, e mesmo filosófica, a respeito desse problema das autorepresentações e seus desdobramentos numa prática pedagógica, ou profissional, foram pensados com auxílio de BOURDIEU (1989), KANT (1787a) e PIAGET (1969; 1977), tanto com respeito a aspectos pontuais, como a aspectos gerais da questão.

PANORAMA DA QUESTÃO: O PARADOXO DA REPRESENTAÇÃO PROFISSIONAL DO ARQUITETO E O MODELO DE ENSINO *LAISSEZ-FAIRE* ACOMODANDO A DISSOLUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA ARQUITETURA COMBINADO COM A RACIONALIDADE TÉCNICO-INSTRUMENTAL

O paradoxo do arquiteto-técnico é não SER um técnico, e tampouco SER um artista. Hoje em dia, sua formação não abrange de modo suficiente os conhecimentos e habilidades de um engenheiro, como no final do século XIX. Por outro lado, o arquiteto não se reconhece completamente na representação de artista.

A partir da segunda metade do século XIX, mais ou menos, a forma de acomodar essa contradição, em diversos países, a começar pela França, onde foram inventadas as engenharias, foi uma progressiva TECNIFICAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PROJETO, combinada com a dissolução da teoria da arquitetura acadêmica e da redução do desenho de composição a decisões apenas em planta-baixa. O conhecimento anatômico

e fisiológico dos edifícios, bem como dos seus processos de fabricação, e a aplicabilidade desses conhecimentos na prática de projetos, por meio de um desenho de estilização, que dependiam de uma reconstrução, por meio de uma aprendizagem fundada em operações de análise e síntese, não encontram mais formas de expressão estética, que pudessem configurar a arquitetura como estilo artístico, até as primeiras décadas do século XX. O Movimento Moderno, dos anos vinte aos anos trinta, tanto na sua dimensão de causa, como na de estilo, acaba por impor-se socialmente propondo uma estética da máquina, ou seja, tecnicista. A ênfase no emprego de materiais modernos (concreto armado, aço e vidro, e, mais recentemente, os derivados de petróleo) e na categoria vitruviana da *UTILITAS*, entre outros procedimentos que orientam decisões de projeto, foram fundamentais para a estética arquitetônica do século XX. Com isso, o arquiteto não apenas rompeu com sua tradição, mas reduziu as possibilidades de encontro com ela. As orientações estéticas do desenho e da plástica da Arte Moderna do século XX não puderam garantir para a arquitetura, de modo tão imediato, os mesmos êxitos estéticos que foram obtidos pela pintura, escultura e outras artes. É que a arquitetura nunca fora uma arte COMPLETA E EXCLUSIVAMENTE: a função utilitária da obra arquitetônica convive com sua função estética. Assim, aquela redução tecnicista, na formação do arquiteto, atingiu exatamente essa dualidade. A estética da máquina, disseminada na sociedade do século XX como uma orientação dos horizontes de percepção e inclusão dos artefatos no mundo, vai tornando-se cega, no campo da arquitetura, às próprias estilizações abstracionistas das edificações, enquanto assume que a bela arquitetura é aquela que se assemelha a coisas que operam mecanicamente, que funcionam. Uma arquitetura altamente estilizada não é percebida pelo estilo, mas sim pelo que ela promete em resultados de operações com e nos artefatos de utilidade prática. Assim, uma vez que a sociedade contemporânea vai assumindo a arte como um campo econômico que produz artefatos de consumo supérfluo, a arquitetura, com aquela dualidade entre função utilitária e função estética, precisa (auto-) justificar-se socialmente. A representação do arquiteto como artista pode, então, ter algumas facetas sacrificadas, nessa negociação. Aqueles modernistas que assumem a Arquitetura Moderna como causa, vão usar o argumento da eficiência técnica para introduzir modificações estéticas no gosto contemporâneo, uma representação de técnicos lhes cairia bem. Aqueles que a assumem a Arquitetura Moderna como estilo, como na experiência francesa, que foi a grande influência que o Brasil recebeu, vão criar uma

espécie de formalismo (autocontraditório, por certo), e criar uma representação do arquiteto como mestre, artista, personalista. Essa representação fica bem exemplificada na trajetória profissional de algumas celebridades do século XX, estrangeiras e brasileiras.

No Brasil, a Arquitetura Moderna enquanto estilo foi assimilada, e assumida como representação social, pelas elites progressistas, digamos, e pelo estado. A construção de Brasília e de bairros das classes ricas em algumas capitais brasileiras, nos anos cinquenta e sessenta, é um exemplo disso.

As melhores realizações modernistas, aqui, foram aquelas em que prevaleceu a orientação estético-artística no projeto, e não a orientação que procurava resolver os problemas da habitabilidade das cidades européias através de uma “Nova Arquitetura”, como ocorrera na Alemanha e na Europa do Leste.

Tudo isso repercutiu na formação do arquiteto, pois aquele aspecto dual da arquitetura (arte e técnica) transformou-se em contradição: I) ser artista, e expressar a subjetividade, é trabalhar para as elites e produzir arquitetura como um artefato supérfluo, não enfatizando o aspecto técnico-construtivo da arquitetura (os engenheiros que se encarregassem disso); II) ser um técnico é ter seu trabalho valorizado por uma sociedade que careceria de soluções técnicas para seus problemas na habitação e na cidade, cuja formulação começa pela exclusão de superfluidades e da expressão subjetiva acentuada.

Assim, esses dois perfis de arquiteto, delineados de forma mais ou menos precisa e conscientizada, que ora se contradizem, ora se complementam, foram combinados por meio de uma pedagogia em que predominou um *laissez-faire*, especialmente nas disciplinas de projeto, onde haveria a possibilidade do profissional formar-se como artista, imitando os mestres, com uma contraposição de uma pedagogia tradicional, com ênfase na memorização de conteúdos, nas chamadas disciplinas técnicas (matemática, física e geometria e suas aplicações nos estudos de materiais e emprego nas edificações). O modelo *laissez-faire*, nas disciplinas de projeto, que seriam aquelas em que se produziriam as sínteses do que já havia sido dissolvido e convertido em especializações há quase um século, nunca mais conseguiu recuperar uma representação estável para o arquiteto quer de técnico, quer de artista, ou de técnico-

artista. Nesse modelo, a expressão de subjetividade artística ou se expande por meio de um processo de aprendizagem cada um por si, ao que se agregam concepções inatistas de aprendizagem para justificá-lo, ou se retrai, pela inclusão dos trabalhos dos alunos num processo que avalia apenas procedimentos e resultados padrão, funções e exigências mínimas dos projetos, o qual bem se coaduna orientações pedagógicas comportamentalistas.

A formação de arquitetos com subjetividades críticas vacila, portanto, entre essas possibilidades, sem conseguir encontrar uma síntese, em grande parte porque as representações da profissão, ao assumirem sua modernidade, interpretaram um dos signos da modernidade, que é a novidade descartando o passado, como a novidade no âmbito da técnica, e não na complexidade maior da razão na própria modernidade. Nessa vacilação, a formação estética do arquiteto, que reforçaria seu perfil de artista, tem levado a pior. Por outro lado, sua formação de técnico deixa um vazio nas expectativas de auto-expressão e de encontrar sentido para a própria técnica, numa realidade humana que resiste a uma redução da vida a procedimentos inteligíveis exclusivamente por uma racionalidade técnico-instrumental.

Neste segundo capítulo procuro mostrar que os déficits do ensino devem-se aos desencontros da prática profissional e acadêmica com a tradição da profissão, e que um enfoque tecnicista da profissão reforça esse desencontro, no caso brasileiro.

O desencontro está sendo retro-alimentado permanentemente por uma prática pedagógica de *laissez-faire*, que é predominante nos meios acadêmicos. A proposta de uma formação crítica do arquiteto-urbanista pressupõe uma discussão desse aspecto, para que seja possível propor alternativas de superação desse *laissez-faire*.

Três idéias me levaram a fazer a presente análise. Elas têm a ver com o problema da tese. A idéia central é de que a pedagogia (ou uma pedagogia da arquitetura em particular) é uma destranscendentalização de uma ética, ou seja, uma atualização de princípios éticos no mundo da vida. As demais idéias não deixam de ser corolários dessa primeira.

Propor alternativas de sair do MECANISMO é enfrentar-se com um dilema prático-moral, no sentido kantiano, e não um problema técnico-prático de elaborar uma receita

para ensinar melhor arquitetura. Uma tal formulação reconduziria a questão de volta ao dilema prático-moral, pois pressuporia que já se soubesse avaliar o que é melhor, bem como as condições de adesão a ele, antes de tê-lo experimentado. O nível do mecanismo não tem como responder por que uma pedagogia seria melhor que outra. Assim, a idéia de que a prática arquitetônica não depende só de um treinamento, mas também da APRENDIZAGEM DE HABILIDADES PRÁTICO-REFLEXIVAS, aparece como uma orientação possível para a superação do mecanismo.

A crítica ao mecanismo implica uma recusa, ética, de qualquer modo. Criticar o perfil profissional do arquiteto enquanto técnico é não capitular a uma racionalidade técnico-instrumental, pautada exclusivamente por êxitos numa prática não refletida, cega para seus próprios fundamentos no convívio humano.

A análise que se segue precisa ser situada no conjunto de transformações que a prática profissional da arquitetura e do urbanismo, assim como seu ensino, vêm experimentando desde a metade do século XX.

Estudei também outros países, que também passaram por transformações. Considerei-os como centros produtores e distribuidores de uma certa cultura arquitetônico-urbanística. No final da tese, faço uma brevíssima apreciação do exemplo francês, nos anos noventa.

O Brasil, sob esse aspecto, comportou-se como um país consumidor das produções culturais desse campo (FLETCHER, 1996, pp. 1532-1549), ainda que se possa falar de "ARQUITETURA BRASILEIRA", e que uma tal afirmação possa ser considerada irreverente por certos setores da categoria profissional, ainda hoje.

Não é possível reconstruir e descrever todos os aspectos que mudaram. Além disso, o olhar que dirijo a essas modificações está partindo de uma época, de um lugar e de uma prática.

2.1. Brevíssima descrição da prática de *laissez-faire*

O essencial do *laissez-faire* no campo do ensino da arquitetura é a atualização de algumas crendices, sendo uma o corolário da outra: 1) de que o projeto arquitetônico, ou a obra de arquitetura, pode ser feita sem o emprego de qualquer disciplina (algo que

pode ser aprendido e ensinado), e de que a disciplina, se aparecer no processo de projeto, irá atrapalhar; II) que a realização da obra de arquitetura, ou de um projeto, é sempre um êxito individual; III) idealizações, ou romantizações dos comportamentos projetuais dos mestres da arquitetura, que chegam até o nível das ritualizações mais caricatas; IV) que a aprendizagem só pode ser monológica: o aluno e professor não dialogam, pois o aluno na sua fragilidade teme que o professor o influencie e o desapropriar das principais decisões do projeto, e o professor, superprotetor, censura suas observações e críticas para não influenciar o aluno; V) que o resultado do projeto depende de talentos inatos, de idéias de gênio ou da propriedade, pessoal e privada, do que seria uma espécie de obscura função psicológica denominada de criatividade.

Isso é praticado com o incentivo ao auto-governo dos estudantes. Se acredita estar promovendo os alunos a um nível em que são exigidas deliberações e capacidades de tomar decisões que freqüentemente são incompatíveis com sua maturidade intelectual e conhecimentos no campo profissional. Isso é acobertado pelo argumento comum de que os mais interessados saberão pesquisar sozinhos e aprenderão por si, o que reforça o individualismo e a competição por um êxito, cujos critérios de avaliação não estão disponíveis, pois nunca é indicado O QUE exatamente precisa ser aprendido.

O resultado disso é uma encenação que muito agradaria certos antropólogos, que investigam esses comportamentos sociais. Nas apresentações sociais dos projetos os créditos vão para trabalhos luxuosos, desenhos detalhadíssimos (mas que seriam pouco relevantes se levados a um canteiro de obras, além de muitas vezes conterem erros técnicos e informações erradas) e imitação das expressões arquitetônicas mais divulgadas em revistas estrangeiras ou caras (a exploração do modismo <fashion>). O conteúdo propriamente arquitetônico desses trabalhos fica eclipsado pelo espetáculo. A contribuição pessoal e individual, mais ainda, porque todos os trabalhos assemelham-se tragicamente uns aos outros, pois são feitos por imitação não conscientizada. Imita-se o não-imitar.

Tudo isso, portanto, faz parte do que estou chamando *laissez-faire*, ou integra-se a ele perfeitamente. Outras demonstrações vão deixar claro que essa prática acoberta o MECANISMO, no sentido de Kant.

2.2. O *laissez-faire* nas disciplinas de projeto combina-se com uma abordagem tecnicista ingênua dos saberes técnico-práticos da arquitetura

No quadro da formação profissional dos arquitetos brasileiros, o IAB tem colocado contribuições (...): a ênfase e a atenção maior do ensino de arquitetura deve-se concentrar na prática do projeto, instrumento essencial e básico de atuação profissional. (...) Tem-se recomendado que um mínimo de 50% da carga horária curricular total do curso de arquitetura deverá ser destinado ao trabalho de prática de projetos de arquitetura, em todos os níveis. Os conhecimentos de tecnologia, história e teoria devem se ampliar e intensificar, integrando-se com o projeto. A conquista de novos conhecimentos que se relacionem com a arquitetura, tais como sociologia, economia, ecologia e cálculo estrutural deve ser incentivada e incorporada pelo estudante, não como matérias supérfluas, mas necessárias para sua formação. (IAB, 3 ANOS DE IAB, 1979, p. 60)

Nos países altamente industrializados, os processos de construção são levados a um alto grau de sofisticação, visando garantir a melhor integração entre a arquitetura e a construção. Para nós, contudo, não adiantaria aprender esses processos. Antes torna-se necessário desenvolver um esforço de ordenação de nossos próprios processos construtivos, examinando suas condições presentes e propondo sistemas de especificação adequados a estudos de avaliação de desempenho, até agora inexistentes. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 1974, p. 57)

O enfoque tecnicista no ensino de arquitetura pode manifestar-se em dois pontos: na ênfase em matérias técnicas e no tecnicismo da abordagem das matérias de teoria da arquitetura e de projeto.

O senso comum acredita que tecnologia é um conjunto de mercadorias com seus respectivos manuais de instruções, que uma mão-de-obra treinada vai aplicar em alguma situação. Pois bem, essa definição não serve para compreender os problemas da arquitetura.

Os processos técnicos não são, e nunca foram, propriedade exclusiva de um país ou outro, no sentido que esses processos só possam ter surgido em sociedades com regimes de propriedade do tipo capitalista, por exemplo, que é o sentido que é atribuído mais freqüentemente ao termo. São desastrosas as conseqüências de um raciocínio que confunde as condições sociais de onde emergem (ou se adaptam) os procedimentos de edificar com os próprios processos sociais. As tecnologias não são uma coisa neutra e universal, mas isso também não autorizaria classificar, e condenar, uma técnica de construir com alvenaria em pedra, por exemplo, como uma tecnologia escravocrata, por ter sido inventada no Egito Antigo. Ou então, um material derivado do petróleo como "opressor", por causa das crises políticas do Oriente Médio. Sem querer recuperar aqui

as análises marxistas, que até são freqüentes na literatura da arquitetura, no que toca a tecnologia, é importante deixar o seguinte alerta: se as OPERAÇÕES SOCIAIS que ela envolve ficarem invisíveis para o analista, professor, ou arquiteto, então o significado de TECNOLOGIA está perdido. As tecnologias são reciprocidades entre sistemas de operações e procedimentos técnicos com operações sociais que regulam esses procedimentos, e não adaptações da vida social a operações técnicas, que também ocorrem, mas não exclusivamente por causa da técnica, e sim pela inclusão da técnica numa vida prática de horizontes mais ou menos estreitos.

No plano do ensino, o acriticismo e sua correspondente recusa à idéia de uma FORMAÇÃO que assegure o processo da TRADIÇÃO, permitem que essa prática pedagógica de *laissez-faire* consiga acomodar os três principais déficits de racionalidade do ensino, que eu já havia inventariado no Projeto de Tese: resistência à autonomia, aprendizagens compartimentadas na teoria e no projeto, separação entre teoria e prática (JANTZEN, 1999a, pp. 25-30).

Esses déficits, detalhados, encontrarão um tratamento contrapropositivo na discussão de uma proposta de atelier experimental. Isto é, no final do trabalho, do ponto de vista pedagógico, será sugerida uma inversão de sinais do *laissez-faire*.

2.3. A impossibilidade de pensar uma pedagogia crítica para arquitetura

... antes que viesse a fé, estávamos encarcerados sob a Lei, à espera da fé que havia de revelar-se. (...) Mas chegada a fé, já não dependemos de pedagogo. (EPÍSTOLA AOS GÁLATAS, 3:23-25)

Os primeiros modelos de ensino evoluíram de uma posição acadêmica (tradição Belas Artes) 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 do país. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 1974, p. 53)

A impossibilidade de pensar a FORMAÇÃO do arquiteto pela sua dimensão pedagógica, enfraquecendo seus ENCONTROS COM A TRADIÇÃO, foi um fenômeno cultural internacional no século XX, mais ou menos intenso, dependendo do lugar. Esse enfraquecimento foi a própria falência dos modelos pedagógicos mais influentes, combinada com as circunstâncias sociais e políticas de cada país. O desmanche da teoria

da arquitetura, no início do século XX (TEDESCHI, 1976, pp. 15-22), foi acompanhado do crescimento de uma espécie de fé cega na técnica, que, de certo modo, permanece até os dias de hoje.

No Brasil, após o golpe militar de 1964 e da reforma do ensino superior 1968-69, o modelo de formação profissional do arquiteto-urbanista vai sendo colonizado pelas modificações do sistema social que o envolve, conforme essa expressão “colonização”, de Habermas, me permite interpretar isso. O perfil profissional do arquiteto técnico delineou-se, então, com um significado muito diferente daquele do arquiteto, também técnico, da primeira revolução industrial francesa, que pautara MODELOS PEDAGÓGICOS precedentes, os quais, hibridizados pela colonização de um sistema que começa a crer cegamente nos êxitos da tecnologia, se tornarão inoperantes, ou engendrarão “monstruosidades” pedagógicas (SILVA, 1986, p. 22).

Em síntese: o desenvolvimentismo do período da ditadura militar brasileira recebeu bem uma autorepresentação do arquiteto como técnico.

2.3.1. A falta de modelos pedagógicos para arquitetura e urbanismo

Ao estudar as atas de um seminário de ensino de projeto de arquitetura, realizado na França (*ENSEIGNER LE PROJET D'ARCHITECTURE*, 1993), percebi que as preocupações com o ensino de arquitetura naquele país convergiam para uma busca de MODELOS PEDAGÓGICOS (TAPIE, 1993), que pudessem servir de referência para as diferentes escolas e faculdades, após o fechamento da Escola Nacional de Belas Artes francesa, em 1968, a qual ditava as diretrizes de ensino para todo país.

Comparando essa situação com as transformações que ocorreram no Brasil, nesse campo, identifiquei muitas semelhanças. As diferenças, contudo, são preponderantes. Apesar da estruturação da carreira de arquiteto-urbanista ser muito diferente nesses dois países, assim como o tamanho e o número de escolas e faculdades, e os respectivos sistemas educacionais, a perplexidade dos palestrantes, com relação aos desafios que a prática do ensino da profissão lhes colocava, permite estabelecer algumas aproximações com o que ocorre no Brasil.

Nessa comparação entre Brasil e França: as instituições brasileiras da corporação profissional (IAB, ABEA, CREA), muitas vezes competindo entre si, tentaram produzir uma certa orientação, que pode ser considerada, sob alguns aspectos, equivalente ao papel que a *ENBA* francesa teria desempenhado naquele país. Só que hibridizada, recolhida de um outro momento histórico, não bem compreendida e não levada tanto a sério.

É interessante registrar que aquele modelo do arquiteto francês, que no contexto da Revolução Industrial fora um dos agentes dessa mesma revolução, NÃO EXISTIU NO BRASIL, enquanto encarnação de um PERFIL-PROFISSIONAL, a despeito do Ecletismo do século XIX, de orientação francesa, ter encontrado expressão no Brasil na arquitetura construída. O fato de o Rio de Janeiro haver sido um dos maiores conjuntos urbanos ecléticos do mundo, por exemplo, pouco tem a ver com aquele perfil profissional do arquiteto francês do século XIX no Brasil.

No material brasileiro que reuni para concluir esta tese (cf. bibliografia), também é flagrante a procura por referências modelares. A prática profissional encontrou, e ainda encontra, muitas dificuldades para ser pensada, especialmente nas suas dimensões de FORMAÇÃO PROFISSIONAL. Parece que se quer atalhar e chegar logo num modelo pronto e definitivo, sem se querer atravessar etapas intermediárias. Falo aqui de um atalhamento como um processo SOCIAL, não simplesmente técnico, evidentemente.

2.3.2. A tecnificação do ensino de projeto: uma colonização do mundo da vida pelo sistema

O ponto crucial, que polariza essa discussão a respeito da formação profissional é o ensino de projeto. O documento brasileiro citado no início desta seção exemplifica isso muito bem.

A despeito do fato de se tratar de um documento de pouco mais de vinte anos atrás, muito daquela orientação é mantido, inclusive por efeito de legislação, nos currículos atuais. Àquela época, a discussão da formação profissional pela categoria dos arquitetos centrava-se em torno do chamado currículo mínimo, que o presente trabalho não discutirá. Atualmente, ensinamos arquitetura de acordo com uma legislação pautada

por uma terminologia técnica, mas com respeito a um tecnicismo pedagógico, que são as chamadas diretrizes curriculares.

A relação entre prática profissional e formação profissional apresenta, também, no Brasil, muitas particularidades. Também não é meu objetivo tratá-las todas aqui detalhadamente, a não ser nos aspectos que tocam a questão da microfísica do ensino de arquitetura, conforme já anunciei no Projeto de Tese (JANTZEN, 1999a, p. 9).

Uma outra seção do documento do IAB, citado anteriormente, mostra o seguinte título: "O IAB É A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO ARQUITETO" (IAB, 1979, p. 61 e ss.). Mas, por onde quer que se investigue, não há como negar, portanto, o estreito vínculo entre instituições da categoria e as faculdades. Isso foi regulamentado em legislação específica e adotado pelas faculdades, mesmo dentro do quadro da Reforma Universitária de 1969, a qual, acompanhada dos expurgos e cassações, e, especialmente por isso, foi uma experiência dramática para os cursos de arquitetura mais importantes do país, como atestam inúmeros documentos. As faculdades perderam seus melhores quadros, seus professores mais experientes e mais ativos politicamente. Muitos deles encontram nas instituições profissionais uma possibilidade de recuperação de seu prestígio profissional e político, tanto na categoria profissional como fora dela. Mas o vínculo entre universidades e instituições da categoria fora abalado, ao ponto das instituições da categoria terem empreendido verdadeiras cruzadas políticas para manter seu poder de intervir nas questões de formação profissional.

O vínculo entre as faculdades e a prática profissional assumiu, desde então, um outro aspecto. No vazio da despolitização universitária, o ensino e formação profissional dentro das faculdades passaram a enfatizar outras preocupações.

O enfoque das funções sociais da arquitetura e preocupações com um perfil profissional do arquiteto como cidadão politicamente atuante foram dando lugar a outras orientações, em que as habilidades de consumir inovações tecnológicas e de produzir uma arquitetura dirigida a um mercado de construção civil em expansão assumiram a máxima relevância (SALVATORI, 1999).

É com esse sentido da expressão que os arquitetos entraram nos anos setenta autodesignando-se como técnicos. Além disso, há que incluir entre elas a competição

entre a categoria dos arquitetos e dos engenheiros, que é marcante na história dessas profissões no Brasil. Esse assunto, contudo, não será abordado nesta tese. Ele foi desenvolvido pelo sociólogo DURAND (1972), que, contudo, não dá atenção a problemas especificamente arquitetônicos, especialmente o da expressão estética.

Além disso os repasses de recursos financeiros do extinto BNH, à época de que estamos falando, a outras instituições financiadoras do setor da construção civil e dos promotores da expansão urbana completaram, fora da universidade, a representação (fictícia, em muitos aspectos) do quadro em que esse técnico ia aparecendo profissionalmente.

Aquele nível de irrealidade, ou indeterminação, que deveria estar presente no ensino de arquitetura, assemelhando-o às profissões de cunho artístico, foi sendo afastado por essa orientação que visava deixar evidentes seus compromissos com uma espécie de eficiência imediata na esfera social. Por fim, as artes, de um modo geral, são vistas como supérfluas sob esse ponto de vista, ignorando-se também suas finalidades sociais, que não são de modo algum evidentes pela simples exposição das produções artísticas.

O Modernismo na arquitetura, que, na Europa, até a ascensão do Nazismo na Alemanha e de Stalin na URSS, fora mais uma causa do que um estilo (KOPP, 1990), no Brasil encontrou um outro modo de recepção e de expansão. Foi arquitetura de estado, passando a arquitetura de consumo nos anos cinquenta e sessenta, quando ocorreu a instalação de boa parte dos cursos de arquitetura no país, especialmente nas universidades públicas. Mesmo que em contradição com os procedimentos de ensino (muito influenciados pelo Romantismo das academias de belas artes) essa arquitetura acabou por enfatizar, de modo contraditório, um perfil profissional de técnico. O aspecto artístico da profissão só era reconhecido quando o cliente era o estado, ou fazia parte das elites.

2.4. Questionamentos pós-modernos à formação do arquiteto baseada no perfil profissional técnico (técnico-prático) — é possível um caminho para uma racionalidade alargada?

Uma rosa é uma rosa é uma rosa. Gertrude Stein, 1925.

Essa razão universal, prática ou moral, esse determinismo, essas categorias que explicam tudo, podem provocar o riso do homem honesto <*honnête homme*>. (Albert Camus, **O mito de Sísifo**. 1944, apud JOHNSON, 1994, p. 292)

As coisas não precisam ser, mas sim parecer. (de um acadêmico da FAURB-UFPEL, 1999)

O arquiteto-técnico é uma noção, ou conceito, instrumento de uma racionalidade prática que produz deformações nos processos de ensino, as quais impedem uma aprendizagem da própria arquitetura. É essa a questão central do assunto.

A primeira pergunta a se fazer é: a formação do arquiteto-urbanista deve continuar sendo a de um técnico? Ou, melhor ainda: a ênfase em competências técnico-instrumentais, dentro do campo em que os profissionais atuam, deve continuar sendo hegemônica nos cursos de arquitetura? E, detalhando mais a questão, a atividade de projetar deve ser encarada de modo predominantemente tecnificado e instrumental, como vem sendo ensinada nas faculdades? Ela é mesmo FORMADORA?

Nessa discussão da concepção do arquiteto-urbanista técnico, entra também uma análise de alguns prováveis motivos da permanência da racionalidade modernista nas orientações de ensino, especialmente da Arquitetura Modernista.

Os questionamentos às racionalidades da Modernidade, conhecidos sob o nome genérico de Pós-Modernidade, levantam dúvidas se aquela concepção pode permanecer como base de uma orientação para o ensino.

Pode-se chamar de racionalidade modernista a uma orientação específica da grande Arquitetura Moderna, que foi a ARQUITETURA MODERNISTA. Isso não é apenas um problema de nomenclatura, mas sim de processos de orientação de decisões de projeto, como se verá. As obras de Le Corbusier (1887-1965), Mies van der Rohe (1886-1969) e as influências da *Bauhaus* (de 1919 a 1933), bem como seus respectivos manifestos e literatura, foram sua expressão mais acabada no Ocidente, e encontraram uma grande receptividade, enquanto modelos, pelas elites e estados na América Latina (FLETCHER, 1996, pp. 1534-35), em especial.

Essa denominação pode abranger sumariamente um processo histórico que determinou esse modo de produzir edifícios e cidades, que tem suas origens na Europa

do século XIX. Chamarei de ARQUITETURA MODERNISTA a uma orientação da Arquitetura Moderna, que tem origem nas duas primeiras décadas do século XX, também na Europa. Os desdobramentos dessa orientação no Brasil ficaram conhecidos também como Arquitetura Moderna, ou então Modernismo, o que às vezes confunde um pouco até mesmo os especialistas. Dependendo dos autores, assim como das particularidades que eles mesmos observam, o Modernismo foi também classificado como Funcionalismo, ou Arquitetura Funcionalista. Também, dependendo dos autores, encontram-se denominações para ela como Racionalismo e Racional-Funcionalista. Mas isso já seriam classificações de especialistas, designando correntes distintas da Arquitetura Moderna no século XX, que não estão em discussão no presente trabalho.

Ainda que se possam rastrear facilmente posicionamentos pós-modernos, no próprio campo da arquitetura, até trinta anos atrás, ou até antes, essa concepção de arquiteto-técnico permanece muito arraigada nas práticas dos profissionais de ensino, mostrando que elas se mantiveram, em muitos aspectos, refratárias às críticas pós-modernas. O técnico ainda é uma personagem socialmente relevante no Brasil, tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional. É bem verdade que o alvo das críticas pós-modernas à Arquitetura Modernista não foi o perfil profissional do arquiteto, mas sim os resultados da produção modernista, principalmente. Mas isso muda pouca coisa, no final de contas, pois o que está em jogo é a representatividade da arquitetura e do arquiteto na vida social.

Contudo, essa autocompreensão do arquiteto-urbanista como técnico é uma representação da identidade profissional que vem suportando cada vez menos o peso das exigências que a sociedade, digamos assim, faz recair sobre ela. Ainda que seja uma sociedade conservadora, que acredita na tecnologia, duvidando muito pouco dos seus resultados. Por outro lado, as competências que um arquiteto-urbanista precisa demonstrar, hoje em dia, não são reconhecidas com clareza e objetividade por essa mesma sociedade. Aparentemente há uma contradição entre essas duas afirmações. Ela faz parte de uma situação bastante intrincada, especialmente no Brasil, na qual a profissão de arquiteto-urbanista vem evoluindo. O sociólogos é que demonstram bem esses intrincamentos (DURAND, 1972; CORADINI, 1997).

Questionada a ênfase no tecnicismo do perfil profissional, e atacada a iconologia da Arquitetura Modernista, instaurou-se um vazio que os processos formativos, de ensino, não têm como responder. O horizonte das reflexões sobre a formação profissional, em função dos seus próprios preconceitos, não tem conseguido estabelecer referências em representações e argumentos que promovam uma adaptação daquele perfil profissional. A possibilidade de mudar os modos de pensar, lembrando Kant, parece ser retardada com relação à agilidade do sistema em promover auto-adaptações que o deixam intacto na essência. A rede desse sistema está distribuída em torno de posições influentes, tanto no campo da arquitetura como no jogo social mais amplo, que resistem a mudanças. Mas essa possibilidade de mudanças é a aposta de uma pedagogia crítica.

A tal sociedade dirige aos arquitetos demandas de vários tipos. Tanto no Brasil como em outros países. Aqueles profissionais com atividade prática em escritórios particulares (sejam assalariados em empresas, sejam os que têm empresa própria) resolvem problemas imediatos, dentro de suas atribuições profissionais. Elaboram projetos e orientam sua construção, de um modo geral. O setor da construção civil não é um setor homogêneo, nem tampouco exclusivamente arquitetônico. Seria mais adequado atribuir-lhe a categoria de atividade econômica. A produção direta de edificações não é tarefa de arquitetos, exclusivamente. Nessa produção participam outros setores econômicos, concorrendo entre si, já que a edificação é produzida como uma mercadoria como qualquer outra, seja qual for sua finalidade ou função. Há outros profissionais que competem com o arquiteto pelo controle hegemônico de certas etapas da produção dos edifícios. De um modo muito geral, poder-se-ia dizer que, numa situação normal, ao arquiteto cabem a elaboração do projeto e o acompanhamento do desenvolvimento da obra, incluindo os respectivos desdobramentos dessas atividades, especialmente os burocrático-administrativos e os de orientação ao cliente quanto ao consumo de materiais e procedimentos técnicos.

Há outros grupos de profissionais arquitetos, que trabalham vinculados aos poderes públicos, por exemplo. Esses grupos de profissionais recebem filtradas as tais demandas da sociedade, pelas próprias razões sociais das instituições a que se vinculam. Na maior parte das vezes essas demandas estão bem longe daquelas de abastecer a sociedade com equipamentos de habitação, ou vinculados a ela, como se pensa

normalmente. Nessa outra faixa de atividades, o arquiteto-urbanista, freqüentemente trabalhando em equipes em que participam profissionais de outras áreas, enfrenta-se com questões, bem ou mal formuladas pelas comunicações entre sociedade e estado. No que essas questões dizem respeito ao seu campo de competências, ela ou ele opinará, apresentará relatórios, pareceres, normatizações, fará fiscalizações, etc., principalmente no que diz respeito à qualidade dos assentamentos humanos da comunidade, boa ou má, e seus respectivos equipamentos edificados.

E há também aqueles profissionais vinculados ao magistério, tanto público como privado. As faculdades de arquitetura são responsáveis pela FORMAÇÃO DO ARQUITETO-URBANISTA, que poderá exercer as atividades que são regulamentadas em lei.

As demandas recebidas por profissionais que trabalham fora do mercado da construção civil e no magistério são muito mais generalizadas e formuladas de modo muito mais abstrato, do que aquelas dirigidas ao arquiteto de escritório.

Neste estudo não interessa o detalhamento dessas matérias. O importante é mostrar que a autocompreensão do arquiteto-urbanista como técnico faz parte de um processo social maior que engloba e se infiltra por esses grupos todos de profissionais. As faculdades, dentro desse mesmo processo, reforçaram e ainda reforçam essas concepções. O que interessa, portanto, é colocar a atenção no fato de que a colonização se dá pelo NÃO PENSAR e pelo NÃO CRITICAR o que se está fazendo, no escritório, no emprego público e no magistério. Isso é retomado adiante. Mas, o mais difícil, nos dias de hoje, é identificar os canais mais adequados para estabelecer comunicações efetivas. Esse não pensar é o que possibilita reproduzir aquela situação descrita por Lampedusa: sai uma ditadura mas muitas posições mantidas no jogo político não se alteram. Elas asseguram a vigência dos preconceitos, do mesmo modo como esses garantem a intocabilidade dessas posições.

No próximo capítulo mostrarei que essa concepção de arquiteto-técnico é originária do século XIX, e ela está muito mais arraigada na história da profissão do que parece, pois em grande medida as organizações da categoria profissional, no Brasil e fora dele, são sistemas imbricados nos sistemas de ação política prática de estado. Essa autorepresentação de técnico era parte de toda uma civilização da técnica que se formava então, em cujos processos os arquitetos participaram de modo muito mais

incisivo e muito menos na retaguarda, comparativamente ao que acontece com a relação entre os profissionais e as modificações na sociedade nos dias de hoje. Ela só pode ser desvendada num processo de crítica filosófica, que permita ir além da crítica sociológica.

Um dos sentidos de reter essa representação aqui é que ela continua exercendo uma influência grande nos modos de ensinar e aprender as competências específicas da profissão. A atividade de projetar é ainda a mais atingida e prejudicada, penso eu, pela persistência dessa concepção na moldagem de HÁBITOS profissionais.

Essa representação do arquiteto técnico é indissociável da chamada Arquitetura Moderna. Por paradoxal que possa parecer, a representação do arquiteto artista, ou melhor, gênio, foi recriada naquela etapa da Arquitetura Moderna que foi o Modernismo, o qual tanto louvou a técnica.

Quero dizer com isso que a pressão social para discutir a questão do arquiteto-técnico pode chegar ao campo da arquitetura pela própria orientação do projeto.

A Arquitetura Pós-Moderna, como imagem de um processo social que (HARVEY, 1989) denominou uma condição cultural do século XX, pode ser considerada como uma espécie de revisionismo das orientações da grande Arquitetura Moderna, o qual teve como alvo principal o Modernismo do século XX. A revisão pós-moderna trouxe consigo um questionamento do perfil profissional, colocando-lhe desafios diferentes daqueles com que um técnico tem que se enfrentar. Se a Arquitetura Pós-Moderna ficou conhecida por suas manifestações ricas em revivalismos, muito divulgadas pela mídia, somente uma análise superficial poderia concluir que o arquiteto pós-moderno deveria receber uma formação eclética ou revivalista, como fora seu perfil em meados do século XIX até o aparecimento da Arquitetura Modernista, no século XX. Na verdade, tratou-se de um processo muito diferente, que mobilizou, e é mobilizado ainda, por energias sócio-culturais de alcance muito diverso do que aquilo que era necessário para delinear uma orientação estilística, até o século XIX.

A condição pós-moderna colocou o desafio da RACIONALIDADE ALARGADA àqueles profissionais que eram, até os anos sessenta, mais ou menos, apenas técnicos, isto é, restringiam-se a fundamentar suas decisões de projeto numa racionalidade instrumental,

que articulava meios à execução de fins (racionalidade meios-fins), exclusivamente, sem interrogar-se quanto ao sentido desses fins. Respondendo a esses desafios, muitos arquitetos-urbanistas não ficaram mais restritos às habilidades vinculadas às tecnologias, ou ao atendimento exclusivo das finalidades dos equipamentos projetados, nem tampouco foram solicitados a abandonar o estudo dessas competências. As críticas à arquitetura Racional-Funcionalista, por exemplo, permitiram que alguns arquitetos, que procuraram romper com a estética da Arquitetura Modernista, à medida que ganhavam um espaço na mídia, colocassem algumas questões que desestabilizaram o edifício conceitual em que se fundava a formação daquele técnico.

A formação, em que o enfoque técnico era hegemônico (*Bauhaus* e tradição tardia da *ENBA* francesa), não suportou certas pressões críticas e passou a buscar outras aproximações, em especial com áreas do conhecimento vinculadas às comunicações. E isso é muito importante, foi um movimento de descentração na profissão, no meu modo de ver. Observo também que a relação entre estilo e técnica era diferente de uma instituição para a outra, e que a polaridade dessa relação alternou-se no século XX: houve (e há) instituições que enfatizam mais a técnica, e outras mais a composição. Isso criou uma oposição entre técnica e composição que não existia originalmente.

Em boa parte dos países dos chamados I e III Mundo, o meio acadêmico participou ativamente nessa mudança de paradigma. Mas o Brasil, de um modo geral, mostrou-se muito refratário a vários aspectos dessas discussões, por uma constelação de motivos, situada originalmente nas condições sócio-culturais do período da ditadura militar. Tenho razões para acreditar, mesmo que não as detalhe neste estudo, que isso também ocorreu devido à precariedade e ao caráter tardio do status profissional do arquiteto-urbanista no Brasil. Esse era, e ainda é, espelhado pela precariedade intelectual do meio acadêmico, no campo da arquitetura, relativamente ao restante dos países da América Espanhola, inclusive, especialmente à Argentina, se se quiser um bom referencial de comparação. No próximo capítulo isso será examinado mais detalhadamente.

O problema do tecnicismo (ênfase em desempenho tecnológico e funcional dos projetos) e do formalismo, que era convocado a representar os triunfos da técnica, passou a ser mais criticado, desde os anos sessenta.

O formalismo às vezes pendia para um abstracionismo, como nas obras de Le Corbusier ou de um Mies van der Rohe, para nomear os mais conhecidos. Às vezes para uma fantasia figurativa mecanista, ou mesmo futurista, se se pensar em obras da chamada segunda geração de modernistas (MÜLLER; VOGEL, 1992, p. 503). De lá faz parte Oscar Niemeyer, por exemplo, com um de seus últimos discos-voadores pousado sobre um morro em Niterói (NIEMEYER, 1998, p. 144).

Tanto pelo lado da plástica especificamente arquitetônica, quanto pelo lado da sua dimensão estético-representativa, a Arquitetura Modernista foi criticada não apenas por arquitetos da geração seguinte, como Robert Venturi (nascido em 1925), por exemplo, mas também por filósofos, como Theodor Adorno (1903-1969), para ficar apenas entre essas personalidades mais conhecidas e divulgadas.

A crítica que se dirigiu à Arquitetura Modernista, no geral, estava voltada não tanto à *boutade* de Le Corbusier, de 1923, segundo à qual a casa seria “uma máquina de morar”, como à motivação expressiva da arquitetura de ter que PARECER UMA MÁQUINA, ou seja, de ter que buscar IMAGENS VISUAIS que denotassem e conotassem máquinas. De resto, faz parte ainda do espírito do tempo, tanto nos anos vinte como hoje, que as ressonâncias da “formação calvinista de Le Corbusier”, como ROWE; KOETTER (1973) o criticam, ainda continuam ditando regras em arquitetura: não é admissível nenhum desperdício, ou melhor, algo que possa PARECER um desperdício, que possa fazer a edificação PARECER outra coisa do que ela é. Mas essa idéia tem que conviver, atualmente, com o estranho paradoxo de um edifício poder assemelhar-se a uma espaçonave de histórias em quadrinhos, ou a monstros mecânicos. Se bem que, tanto em espaçonaves como em monstros mecânicos, imagina-se que todos os componentes têm função e encontram-se reciprocamente otimizados. Nada mau, portanto, se as edificações passarem a se assemelhar a essas novas entidades.

Mas, uma edificação é, hoje e sempre, apenas uma edificação, lembrando a aporia modernista de Gertrude Stein. Nos anos vinte, o calvinismo corbusiano combatia o ornamento. A edificação, então deveria aparecer, já que o ornamento atrapalhava. Hoje, um professor de Teoria da Arquitetura, PAHL (1999), pode referir-se ao século XX como o da maior monotonia dentro desse movimento que foi a Arquitetura Moderna. Ou seja, a edificação que apareceu era monótona, ou despertava pouco interesse. A

moda ainda está mais disponível a aceitar algo que PAREÇA QUE FUNCIONA, ou o que é aparentemente simples, não importando muito se funciona ou não. Mas PAHL (1999) tem razão: o que predomina é um simplismo. E o ornamento, equiparado a um crime por Adolf Loos (1870-1933) nos anos vinte, não pode é PARECER ornamento, ou componente construtivo supérfluo. VENTURI; IZENOUR; SCOTT BROWN (1977) exploram ao máximo esses paradoxos, mostrando por onde fazia água essa moral protestante e que, entre outras coisas, a Arquitetura Modernista era, no fundo, bem mais ornamentada do que PARECIA.

Esse tema de eticidade arquitetônica é explorado de uma maneira muito divertida, mas de modo bastante profundo, por ROWE; KOETTER (1979), num "obituário para a Arquitetura Moderna". O Pós-Moderno poderia ser compreendido pela analogia (nietzscheana, de certo modo) que ele faz com o esgotamento psíquico da Arquitetura Moderna com seus ideais apolíneos, antes de morrer. A crise nervosa dessa arquitetura teria sido causada pela ruptura definitiva com seu "ex-marido", de temperamento dionisíaco, chamado "Sociedade", após um casamento cheio de mentiras.

Sem poder levar esse assunto adiante, quero dizer que a produção da arquitetura ainda reforça a imagem do arquiteto como um técnico, a despeito das críticas pós-modernas, de dentro e de fora do Brasil. Um outro autor australiano, JOHNSON (1994), enfatiza que o Racional-Funcionalismo na arquitetura do século XX deixou uma herança difícil de contrapor com qualquer outra alternativa, porque ele fala para um lugar das pessoas em que também se apóia a própria adesão a um sistema que não admite desperdícios.

Assim, ainda são grandes as dificuldades de transformar a representação social de um profissional técnico, numa outra, de um profissional com uma consciência alargada. Ainda mais no Brasil, onde essa representação mal chegou a ser a de um técnico, completamente, tendo sua imagem confundida com a de um artista, malgrado o que isso lhe fez perder de encargos para os engenheiros (DURAND, 1972).

Portanto, também são grandes os enfrentamentos deste trabalho, no contexto atual, com essas representações do arquiteto-urbanista. Mesmo no meio acadêmico, o arquiteto-urbanista ainda parece querer ser um técnico, a despeito da desconfiança que isso já causa em muitos meios. Entre os arquitetos, por exemplo, já é antiga a pejorativa

designação “engenheiro”, aplicada ao arquiteto que só sabe a respeito de obras, desenha mal e faz projetos feios, ou com excessiva ênfase no emprego de materiais e consumo de tecnologias.

E estão longe ainda, creio eu, as aproximações da profissão de arquiteto-urbanista com as áreas da comunicação. Mesmo que eu não trate desse assunto aqui, reconheço que essa intuição faz parte da orientação intelectual que dou a este trabalho.

2.5. O perfil profissional técnico no campo pedagógico brasileiro e críticas ao ambiente acadêmico

... pode-se afirmar que nosso ensino de arquitetura tem procurado fazer uma simbiose da École National des Beaux-Arts com a Bauhaus, o que tem gerado um monstinho pedagógico, uma das muitas teratologias que assombram a ciência arquitetural do nosso tempo. (...) Essa associação padecia de uma contradição essencial: como ensinar uma competência considerada insuscetível de ser ensinada? (...) A habilitação projetual é ensinável, ou não? (SILVA, 1986, pp. 22-23)

... a construção da planta-baixa governa a elaboração do projeto. Esse tipo de representação é hegemônico em todas as etapas projetuais ... Tal resultado, seguramente, prende-se à vertente racional-funcionalista que parece presidir a prática funcional. nesse caminho, o espaço organizado (fruto da razão) e operativo (fruto da priorização da função) representam o nexo mais explícito dos projetos. Essa posição tem recebido severas e justificadas críticas, podendo debitar-se a ela grande responsabilidade pela crise qualitativa da arquitetura, tanto a nível dos objetos como, e principalmente, da paisagem urbana. (POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM, 1993, p. 52)

Quero lembrar que aqueles déficits do ensino (resistência à autonomia, aprendizagens compartimentadas na teoria e no projeto, separação entre teoria e prática, (JANTZEN, 1999a, pp. 25-30) imputados ao *laissez-faire*, dificultam uma pedagogia questionadora.

No campo específico do ensino de projeto — que é considerado o núcleo central de todo o ensino de arquitetura e urbanismo — podem ser apontados ainda outros déficits, mais específicos, que serão abordados noutras seções de texto.

A seguir, discuto a questão do técnico nos seus desdobramentos pedagógicos, falando de dentro do meio acadêmico.

Retomo, assim, a questão do ensino e do que acontece na vida real, no cotidiano, dentro de muitas faculdades, não apenas na FAURB-UFPEL.

No que toca à realidade de Pelotas, a pesquisa realizada por POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM (1993), observa com muita exatidão e pertinência os comportamentos profissionais na cidade de Pelotas, na grande maioria egressos do curso de arquitetura da FAURB-UFPEL. Que a maioria dos profissionais reproduz, na prática, a orientação predominante no currículo da faculdade, é um dos resultados mais relevantes dessa pesquisa. Outros resultados aproximam-se do que SILVA (1986) comenta a respeito do “método pedagógico” aplicado em ateliers da UFRGS, àquela época, e mesmo antes, nos anos setenta, que é uma espécie de *Bauhaus* combinado com *ENBA* francesa, como criticava SILVA (1986).

Aqui, pretendo ir um pouco mais longe, procurando avaliar as racionalidades subjacentes, e nem sempre conscientizadas, que podem estar presentes nesses processos. Esse procedimento aproxima-se da crítica epistemológica que PIAGET (1965) recomendava para a filosofia (àquela época ainda muito marcada pelo positivismo) de até os finais dos anos sessenta.

Acredito que as motivações, do ponto de vista de uma eticidade do ensino, podem ser reconstruídas numa outra racionalidade. Ao fazer essa reconstrução creio ser possível melhorar o próprio processo de ensino, recomendando, até, que se faça ao contrário o que já se vem praticando, como se verá em capítulos subseqüentes.

Encontro um tema caro à educação, que é o problema da aquisição e mudança de HÁBITO, no sentido dado por BOURDIEU (1989, pp. 60-63) a essa expressão. Ao nos conscientizarmos de um hábito e seu respectivo alcance, até que ponto podemos tentar uma mudança de comportamento? Gadamer, mencionado no capítulo anterior, traz o problema dos preconceitos: até que ponto nós os arriscamos?

A simbiose *Bauhaus-Beaux-Arts*, de que fala SILVA (1986), não transforma os métodos da *École des Beaux-Arts* ou a da *Bauhaus* em coisas erradas, ou, necessariamente, ruins. Eles não são errados em si mesmos. Podem ser, quando muito, INADEQUADOS, se transpostos irrefletidamente para às situações atuais, isto é, sem serem RECONSTRUÍDOS (compreendidos e interpretados de modo pertinente) num sistema de posicionamentos doutrinários (sustentados numa prática). Muitos dos projetos que foram executados segundo esses princípios são considerados como obras exemplares da história da arquitetura. O que se pode apontar é que o uso prático que se dá a essas

metodologias, que é pautado por um não-fazer qualquer reflexão epistemológica, naquilo que um projeto pode ter de propriamente epistêmico, também é motivado pelas necessidades da prática pedagógica hegemônica atual. E é isso que faz a caricatura dessas metodologias.

O patamar de reflexionamento utilizado para programar disciplinas e orientar procedimentos pedagógicos de atelier não consegue extrair das tradições aquilo que pode potencializar a prática atual de projetos. E sem isso, não se pode pretender ensinar.

Se a falta de reflexão epistemológica é o mais fácil de apontar, o difícil de lidar são as situações que a transformam em HÁBITO. Mais difícil, quando esse hábito acadêmico (e da categoria profissional, por extensão) é retroalimentado pela prática social geral, conforme expus anteriormente.

As críticas aos métodos de projeto do passado quase sempre culpam o próprio passado por não ter fornecido prontas e acabadas as soluções que o presente requer. O hábito pedagógico dominante examina o passado com uma cabeça feita, e não com uma racionalidade adaptativa, isto é, num sentido mais piagetiano, com uma racionalidade orgânica, que se opõe ao mecanismo kantiano, ou à “mecânica da natureza” (KANT, 1790c, pp. 55-57).

Naquele não-pensar pode-se perceber uma certa anestesia social, na qual o meio acadêmico é um componente importante, que impede com que seja sentida a própria necessidade de uma análise epistemológica. E isso está ligado à própria prática profissional. Campo profissional e pedagógico, no caso da arquitetura e urbanismo, pelo menos, retroalimentam dentro das faculdades um ambiente intelectual acrítico, com o qual é preciso romper, para recuperar o valor cognitivo das experiências do passado, sem precisar mais falar em “monstruosidades”, como faz SILVA (1986, p. 22).

Portanto, a imagem social do arquiteto técnico, que é reduplicada no campo pedagógico, precisa ser reformulada. Esta imagem é anestésica, e seu comportamento não consegue conscientizar-se de seus próprios preconceitos, no sentido gadameriano. Isso impede que se reconheçam outras possibilidades de pensar o equacionamento dos problemas da profissão. Há outras possibilidades de abordar a realidade, além do que aquele perfil profissional consegue perceber e entender.

2.6. Questionamento pedagógico (e epistemológico) ao ensino de projeto

O nervo ótico transmite idéias luminosas ao cérebro. Anônimo, 1999.
(presumivelmente de uma prova de vestibular da USP, recolhida da Internet)

2.6.1. Críticas à abordagem tecnicista do projeto arquitetônico

Uma vez que as disciplinas de história da arquitetura e de estudo de arte não enfatizam os modos de projetar, ou de organizar as composições em arquitetura, mas concentram-se em interpretações científicas, sociologizantes, ou historicizantes dos resultados das produções arquitetônicas e artísticas, o esvaziamento nas disciplinas de projeto potencializa-se, mesmo com essas aproximações com as ciências humanas. Nessas disciplinas tudo é visto sob o enfoque técnico, da edificação à composição arquitetônica (*Bauhaus* ou *École des Beaux-Arts*). O que se aprende nelas? Se aprende a projetar em geral? Ou se aprende a fazer determinados projetos com uma determinada lógica? E é isso, então, a formação profissional?

O perfil tecnicista entrou em contradição com práticas profissionais específicas da profissão de arquiteto, especialmente quanto ao modo de edificar, que incluía (e ainda inclui) procedimentos artesanais de trabalho. Até mesmo a produção de titânio, para o Museu Guggenheim de Bilbao, guarda algo de artesanal. As situações absolutizadas no filme *Matrix* (1999), em que as máquinas SÃO sujeitos e que as pessoas e suas representações os objetos, permanecem e permanecerão ficção por muito tempo ainda, no que toca à produção de edifícios, ainda que o supermodernismo consiga fazer arquitetura como “montagem de carros” (GREGOTTI, 1996).

Hoje em dia, como há cem anos, não é tão fácil assim acabar com certos saberes profissionais que compunham um conjunto de tradições de alguns milênios, pelo menos na edificação. O ensino de projeto, especialmente no Brasil, foi atingido muito duramente por essa contradição, no meu entender, que é a do QUERER QUE UM PRODUTO FEITO ARTESANALMENTE TENHA A APARÊNCIA DE PRODUTO FEITO EM SÉRIE. Mesmo que se consiga isso para certos edifícios, como, afirmei, a substituição do artesanal sempre deixa um resíduo no mecânico e no repetitivo. E, de mais a mais, obra de arquitetura industrializada não é sinônimo de boa obra de arquitetura.

Nas disciplinas de projeto, à exceção dos conteúdos que contemplavam uma racionalidade de executivo (SALVATORI, 1999), de adequação meios-fins das edificações e equipamentos que ali são desenhados, foi completo o seu esvaziamento. E com isso uma racionalidade adaptativa congelou-se. Porque ela implicava CRÍTICA, foi evitada. Criticar é ver diferenças (Gianbattista Vico, apud GADAMER, 1996, p. 291), mas a sociedade contemporânea não deseja e não pode se permitir ver isso: as visões de homogeneidades, regularidades, repetições, padrões e protótipos predominam sobre seus contrários, numa sociedade individualista ao extremo, paradoxalmente.

Nas disciplinas de projeto passaram a entrar conteúdos de informação sobre operações tecnológicas com componentes da edificação, tais como estudos sobre elevadores, instalações prediais, sistemas estruturais, e outros, e são exercitadas prioritariamente habilidades de distribuição, funcionamento e dimensionamento das edificações, só que agora utilizando como orientação sistemas conceituais de aproximação lógico-matemática, tais como fluxogramas, organogramas e outras representações abstratas, abolindo a necessidade do conhecimento de um repertório de formas e figuras, historicamente e culturalmente referenciado, o que significaria ainda uma proximidade com o canteiro de obra (SILVA, 1986; SALVATORI, 1999).

O estudante, que aprende a desenhar noutras disciplinas, converte-se numa espécie de desenhista mecânico nas disciplinas de projeto: são representadas soluções a problemas definidos de projeto.

Nos ateliers também não é freqüente, embora isso possa parecer paradoxal, o comparecimento de especialistas de outras áreas, da tecnologia ou mesmo das ciências humanas. Isto é, por ter-se tornado mais tecnificado, nem por isso o ensino se transformou numa prática interdisciplinar, que abrangesse vários campos das tecnologias.

Alguns autores procuraram desmascarar o técnico que vai se formando nesses ateliers. Pelo campo da arquitetura, exclusivamente, apareceu a bem-humorada contribuição de VENTURI; IZENOUR; SCOTT BROWN (1977), por exemplo, que influenciou muitos pós-modernos, ao mostrar que a técnica era um “caso de *marketing*” há muito mais tempo do que até então já se desconfiara, parafraseando aquela conhecida expressão de Marshall McLuhan, ao referir-se aos *hippies* dos anos sessenta. Mas, é

bom lembrar mais uma vez, que abaixo do Equador a temperatura política na sociedade e nas universidades era bem outra.

Mas pode ser demonstrado, como se verá adiante, que a introdução de lógica e matemática nos ateliers apenas veste com outra roupagem procedimentos de cálculo, deliberações (*ratiocinatio*, em VITRÚVIO, 1987), que já eram empregados no tempo de Roma Antiga, para se fazerem projetos de complexidade maior e tecnicamente mais exigentes (às condições da época, e mesmo às condições atuais, em alguns casos), sem que contudo houvessem sido empregados organogramas e fluxogramas, por exemplo. Ficaria ridículo pensar que a complexidade e a sutileza atingidas por um Palladio, no século XVI, por exemplo, pudessem ter sido alcançadas por meio de decisões de projeto fundamentadas em tais expedientes. Ou, de modo ainda mais caricatural, teriam os arquitetos da Acrópole de Atenas, por volta de 450 a 435 a. C., feito fluxogramas e organogramas? Se Ictinos, Kalikrates ou Mnesicles não fizeram essas etapas, e nem tampouco um “zoneamento por setores”, como explicar que suas obras possam ser um exemplo importante da história da arquitetura?

Se esses diagramas de algoritmos lógico-proposicionais são usados para enfrentar a interpretação de programas de grande complexidade (uma refinaria de petróleo, certos tipos de instalações industriais, ou equipamentos biomédicos, por exemplo), seu emprego no projeto de uma residência de 100 m², ou mesmo em arranha-céus de grande porte, torna-se uma distorção digna de um Franz Kafka. Contudo, esse procedimento era matéria obrigatória de atelier na UFRGS, nos anos 70. E vou ficando por aqui com esses exemplos, para evitar problemas e não ferir suscetibilidades, pois muitos desses procedimentos ainda estão vigentes. Só que, lamentavelmente, não há como qualificar isso de outro modo, pela linha de argumentação que assumo aqui. Mas, em síntese, em arquitetura a deliberação é outra do que aquela que está contida no plano da técnica. Trata-se de uma deliberação imaginativa e figurativa, digamos.

~~Projetar, nesse esquematismo tecnocrático, passa a ser exclusivamente REPRESENTAR A EDIFICAÇÃO ADEQUADA AOS SEUS FINS, otimizando custos e emprego de materiais e tecnologia.~~ As orientações que os estudantes costumam receber dos professores são também apoiadas pela mesma lógica. “Gosto não se discute” é um lugar-comum, porque o assunto raríssimas vezes entra em pauta, já que os

condicionantes da forma, técnicos e funcionais, têm prioridade. Gosto, portanto, nem existe. É tido como um capricho individual, o que poderia lembrar o Ecletismo francês do século XIX, só que o ecletismo atual prescinde da própria cultura estilística, à diferença daquele. E é por isso que o Ecletismo do século XIX permanece um tanto incompreensível para os olhos modernistas, e mesmo pós-modernos (OECHSLIN, 1999).

A distribuição dos compartimentos e uma atribuição racional (sem sinais de desperdícios aparentes de área construída, pois até isso ocorre) das finalidades dos compartimentos em planta-baixa são fatores preponderantes nas análises e avaliações de projetos. E, paradoxalmente, também, a imperícia nessas habilidades de distribuir funções acompanha a insistência do controle de que são objeto. O controle não evita que apareçam erros. Esse tipo de orientação do ensino não tem como explicar por que tantos projetos de alunos de final de curso têm tantos problemas em elaborar plantas-baixas coerentes, com dimensionamento adequado e distribuições de funções também adequadas. Com tantos expedientes para atalhar o processo que vai do problema de projeto ao acerto da solução, torna-se até surpreendente que se façam plantas erradas. É a mesma coisa que fazer erros de sintaxe e estilística com programas de textos em computador, já que a ortografia, em boa parte, pode ser corrigida automaticamente. Assim como aprender a manejar programas de textos não é suficiente para produzir literatura, fazer organogramas, planilhas e levantamentos são insuficientes e inadequados para projetar. Porque o pensamento arquitetônico não se processa pelos percursos da lógica matemática e proposicional, mas sim por uma lógica "icônica", que tem apenas algumas analogias com a primeira. Assim como na literatura é preciso produzir os vínculos entre as representações das ações, pensamento e linguagem, formando imagens literárias compreensíveis em termos de certas convenções (a Retórica de Aristóteles sempre pode ser retomada), a arquitetura requer uma IMAGINAÇÃO PRODUTIVA para vincular representações do espaço, desenho e estilo. E isso está muito longe daqueles procedimentos mecânicos.

O problema é edificar para o que podia se identificar, à uma certa época, com uma demanda social, e não edificar para uma demanda de expressão arquitetônica. Uma espécie de jacobinismo tecnicista construiu um clima psicológico para proibir isso. Dentro e fora das faculdades.

É mais fácil ensinar, ou se dizer que se transmitiu conhecimentos com apoio no armazenamento de informações. O ensino de história da arquitetura é também duramente atingido pela deformação tecnicista, quando um professor pouco atento abre mão de um ensino crítico e passa a trabalhar transmitindo conhecimentos, isto é, informações sobre a história da arquitetura que os alunos memorizam em parte, mas não conseguem relacionar com o que fazem, ou podem fazer, no atelier.

O ensino é deficitário na atualização de saberes teóricos da arquitetura no atelier. Porque essa atualização depende de uma PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA, CRÍTICA e RECONSTRUTIVA. Se ela não for empreendida, tudo continuará como está.

Uma vez que as disciplinas de história da arquitetura e de estudo de arte não enfatizam os modos de projetar, ou de organizar as composições em arquitetura, mas concentram-se em interpretações científicas, sociologizantes, ou historicizantes dos resultados das produções arquitetônicas e artísticas, o esvaziamento nas disciplinas de projeto potencializa-se, mesmo com essas aproximações com as ciências humanas. Nessas disciplinas tudo é visto sob o enfoque técnico, da edificação à composição arquitetônica (*Bauhaus* ou *École des Beaux-Arts*). O que se aprende nelas? Se aprende a projetar em geral? Ou se aprende a fazer determinados projetos com uma determinada lógica? E é isso, então, a formação profissional?

2.6.2. Das malversações da teoria da *Gestalt* ao esquecimento do saber-projetar

Sobre as disciplinas de projeto iniciais, apoiando-se em grande parte na teoria da *Gestalt*, poderia haver coisa mais tecnicista?

Não é minha tarefa rastrear os déficits de racionalidade da *Gestalt* neste trabalho. Ficando apenas no nível do seu emprego nos cursos de arquitetura — quando é conscientizada pelos professores de que é a referência epistemológica de que dispõem —, o seu objetivo geral é demonstrar que uma “boa forma” (não se sabe bem para que, para quem ou por que é “boa”) é o que será a “causa” do bom projeto. Não é exagero afirmar que essa teoria se presta para dar legitimidade a assimilações deformantes, daquilo que serão os problemas de projeto nos próximos semestres. Os exercícios de “estudo da forma”, ou “plástica” orientados pela *Gestalt* procuram chegar à conclusão de que a “boa forma” é uma “lei”, exatamente no sentido positivista do termo. Assim,

ela se imporia, independente da vontade ou das necessidades da razão da subjetividade que observa o mundo. As “leis da Gestalt” são vistas como existentes na realidade. Seu caráter pseudo-empírico (KANT, 1787a; PIAGET, 1977) escapa à conscientização e à discussão.

A *Gestalt*, como uma teoria da percepção, teve seu momento importante no século XX. Mas desconheço obras importantes de arquitetura, ou mesmo de pintura, que tenham se assumido gestaltistas. Obras de pintores como Johannes Itten (1888-1967), ou de Paul Klee (1879-1940), que ensinaram na *Bauhaus*, foram submetidas a análises gestaltistas, mas isso tampouco as qualifica automaticamente como boas. Uma análise gestaltista pode ser feita de qualquer imagem visual.

Com isso, interrompe-se no nascedouro a possibilidade de uma APRENDIZAGEM CRÍTICA nos semestres subseqüentes, uma vez que o campo de significações e de captação de novos conteúdos de abordagem da gênese da FORMA ARQUITETÔNICA já parte do pressuposto que a INTERPRETAÇÃO que a mente humana faz dos objetos está dada nos próprios objetos, nas próprias formas, e que não é um resultado de operações mentais, e muito menos socialmente codificáveis. Por outro lado, isso se presta a um tipo de subjetivismo individualista, que vai encontrar repercussões noutros níveis, que atrapalham a prática pedagógica: a questão do talento, ou da “inclinação para”.

O modo inapropriado de trabalhar a teoria da *Gestalt* pode muito bem levar alguém a crer que a visão presta um serviço ao cérebro, informando-o das formas que são “boas” e das que são “más”. Um projeto arquitetônico, ou uma obra de arte que use as “boas” formas, será “bom”, etc. Ou então, e isso é apresentado pelos alunos como um êxito, o projeto que apresenta um “jogo de volumes” (do qual não se sabem as regras) ou uma “alternância de cheios e vazios” é imediatamente qualificado de “bom”.

Os fenômenos da visão, acobertados pelo modo de emprego da teoria gestaltista de apreensão da forma, são guindados sem qualquer problematização ao nível das categorias estéticas da arquitetura. E ignora-se a tradição, com respeito aos trabalhos de VITRÚVIO (1987) e ALBERTI (1988), por exemplo.

Da “boa forma” o interesse dos alunos vai sendo deslocado para o “bom projeto”. Sem que ninguém se detenha a pensar que uma propriedade (geométrica ou

cromática) observável num edifício ou projeto é uma construção mental, elaborada por operações com objetos e reinvestida nos objetos, além de ter passado, nesse retorno ao objeto, por um sistema de convenções de representações, compartilhado pela cultura.

Mas dentro dessa ótica tecnicista, o projeto e o edifício belos não são falas (ou escritos) freqüentes dos alunos, ou entre alunos e professores, pois o tabu social de que não se deve falar nessas coisas (porque são falsamente entendidas como “subjetivas”, ou por outras razões, até mesmo sexistas) já conseguiu frear sua expressão.

O “bom projeto” é aquele que “funciona”. Isso quer dizer, é aquele que tem um “bom zoneamento”, e aquele em que as definições estruturais (especialmente o dimensionamento de pilares e vigas) estão corretos, não comprometendo a estabilidade dos edifícios.

O “bom projeto”, em última análise, é o que se presta melhor para fazer valer obviedades da técnica ou da vida prática, extra-arquitetônicas, demonstrando que o êxito social que a arquitetura promete atingir é uma função dessa estreita concepção de “inteligência” (que é, no fundo, uma atalhadora esperteza infantil) ou da engenhosidade, mergulhadas numa espécie de ética protestante: assim como não há desperdícios, também não há prazer.

Aqui, todas as obviedades arquitetônicas, como chamarei, são convocadas para uma espécie coreografia retórica verbal-visual: é dado destaque para o fato óbvio de que os recuos regulamentares, as normas de instalações de equipamentos, ou de observância de fatores ambientais, ou de outra natureza, foram todos seguidos à risca. Obviedades mais comuns: os dormitórios, num edifício, devem ser localizados de acordo com uma orientação solar adequada. Por que não se faria isso?. A estrutura precisa ser estável e estar dimensionada adequadamente. Por que o contrário? O projeto deve abrigar todas atividades a que se propõe, e atender às finalidades. O que provocaria decisões com sentido contrário? Os requisitos de economia devem ser atendidos e os desperdícios inúteis evitados. Por que não? Acho interessante lembrar meus alunos, por exemplo, de que em Roma Antiga, o arquiteto era condenado a reembolsar o cliente de qualquer excedente do orçamento combinado no contrato. Em dois mil anos, e sabendo-se que a Idade Média não foi tão obscura assim, será que não é mais possível saber que

implicações sociais estão envolvidas ao se ultrapassar um orçamento previamente combinado?

O resultado dessa retórica tecnicista e praticista é observável nas apresentações públicas de projetos de graduação, na conclusão do curso. Pensando em Aristóteles, essas ocasiões de emprego público da linguagem e de outras produções dos saberes do convívio humano são fundamentais para se ter idéia das concepções de ética e de “humano”, digamos, que estão em jogo. “Este projeto é como é, porque assim ele atende todos os requisitos (óbvios) que ele tem que atender”, ou seja, “este projeto é óbvio, porque é óbvio.” Esta última tautologia não é verbalizada, mas fica sempre implícita, do mesmo modo que é ignorado que muitos os projetos até nem podem ser considerados obras de arquitetura, dada a orientação com que são feitos. Sua validade fica garantida pela retórica invocada anteriormente nas justificativas (extra-arquitetônicas) do projeto. Essa retórica é aquela mesma que Gadamer critica: sem dialética, isto é, sem jogo argumentativo, que é substituído por duas implicidades: de que a exatidão técnico-científica já está validada de antemão, e a da legitimidade prática de um “bom-mocismo”, que acaba por se tornar cínico, na mesma prática social que o requer.

Como então o projeto pode não ser “bom”? A única coisa que não encontra justificativa, então, é a intenção de fazer um “bom projeto”: por que alguém faria um projeto ruim? E o que é mesmo um projeto ruim? E por que os projetos e obras de Miguel Ângelo, Schinkel, Gaudí, Frank Lloyd Wright, Le Corbusier, Lúcio Costa, James Stirling e mesmo os de Niemeyer dispensam esse tipo de justificativas? Por que ninguém questiona “o funcionamento” de uma catedral gótica e não reclama que os vitrais são difíceis de limpar? É como se a arquitetura, nesse horizonte das “grandes obras”, não pudesse encontrar justificativa. As grandes obras seriam como personalidades famosas, às quais o público totemicamente admira, perdoando seus vícios, desvios morais e outros comportamentos anticivilizatórios. A propósito, as páginas 125 e 126 de NIEMEYER (1998), em que são narrados dois episódios “festivos”, digamos assim, um deles, envolvendo o júri dos projetos de Brasília, ilustra bem esse tipo de permissividade. Acreditando estar acima de qualquer crítica, e empregando uma linguagem que força o leitor a concentrar-se em suas qualidades pessoais, e não nas habilidades profissionais, esse autor pretende não apenas reafirmar seu lugar entre os que merecem ser famosos, mas também estender essa evitação de

CRÍTICA PROFISSIONAL e FORMATIVA às suas obras. E suas obras representam, no século XX, grandes êxitos da técnica, especialmente a do concreto-armado.

Mas nas faculdades, em geral, o HÁBITO é este: obter segurança para fundamentar as propostas nas justificativas técnico-científicas.

O sentido dado por Aristóteles à *héxis* (*habitus* em Latim), traduzida precariamente como “disposição”, foi revisado por Bourdieu: HÁBITO é uma REGRA TRANSFORMADA EM GENTE. Algo bem próximo do que Kant chamava de “mecanismo”.

É possível educar para mudar esse hábito? É possível ensinar algo que se aproxime de uma generosidade no fazer projetos e algum tipo de compromisso com a obtenção de prazer estético por meio dos projetos?

Não é necessário saber também como essas REGRAS viram gente? Isso não leva a pensar nas adaptações das estruturas internas dos sujeitos? Não seria de se perguntar sobre os modos e possibilidades de adesão a regras, suas alterações ao longo da evolução dos sujeitos?

Com essas perguntas, elaborei uma agenda de questionamentos e os dirigi à teoria de Piaget e à hermenêutica de Gadamer e Habermas. Com isso será possível falar, mais adiante, em “aprendizagem social”, mesmo que a expressão soe um tanto redundante. Esse assunto é objeto dos últimos capítulos. A aprendizagem social corresponde bem à idéia de formação, tal como ela está discutida no primeiro capítulo de **Verdade e Método**, de Gadamer.

Nessa linha de questionamentos entra em pauta novamente o caso francês: por que os franceses também se perguntam sobre COMO ENSINAR PROJETO?

Como eles buscam enfrentar sua crise?

Nas conclusões da tese, discuto isso de novo, mais detalhadamente.

Quero sugerir com essa comparação que há uma CRISE DE RACIONALIDADE circunscrevendo o ensino de arquitetura em diversos países, e que essa crise se manifesta de modo diferente em cada país e em cada contexto regional de cada país.

Ela envolve a identidade do profissional e o modo de dialogar com os saberes da tradição da profissão.

Conforme já indiquei, no caso brasileiro, em função das trajetórias históricas específicas do profissional arquiteto-urbanista e das correspondentes adaptações das tradições da profissão, essa crise atingiu o ensino de arquitetura de modo a potencializar déficits endógenos (no tocante à organização administrativa e à dotação de recursos para equipar as instituições de ensino, por exemplo) e acentuar o isolamento, ou o distanciamento, do profissional brasileiro com respeito aos centros produtores da cultura (os profissionais acabam produzindo uma arquitetura cada vez mais imitadora e internacionalista). Na verdade, consumista, especialmente de novidades produzidas no estrangeiro, e não é nacionalismo inconseqüente pensar nos custos sociais que assume a construção civil num país pagador de *royalties*, como o Brasil. No plano expressivo, acentua-se uma desconsideração das motivações/movimentos da sociedade e da cultura brasileiras e apresenta-se um formalismo vazio (falsificação ou ignorância de valores estéticos), acompanhado de uma compreensão ingênua das finalidades sociais da arquitetura.

A situação atual é um atelier (disciplinas de projeto) também esvaziado de questões de saber projetar e de crítica arquitetônica, acompanhado de uma produção autóctone de teoria da arquitetura também imitadora de produções internacionais, só que pouquíssimo expressiva em volume. Os manuais de teoria presentes nos planos de ensino dessas disciplinas, são, na sua maior parte produzidos por estrangeiros. Sobre essa matéria publica-se pouco em português. Esse paradoxo constela-se com aquele da autorepresentação do arquiteto-técnico.

Os déficits do ensino que foram apontados no Projeto de Tese podem encontrar algumas alternativas de superação pela elucidação dessa crise de racionalidade geral e sua adaptação, ou tradução no caso das instituições brasileiras.

É por isso que, neste trabalho, procuro, sempre que possível, recuperar na dimensão do ensino, da microfísica do ensino, a alternativa para conduzir a prática no meio desses déficits todos.

2.7. Observações a outros questionamentos: o arquiteto deve continuar um “técnico”, ou deve procurar sua identidade no encontro com a tradição da sua própria profissão?

2.7.1. Os questionamentos pós-modernos podem ser abusivos

Vede, pois, como pelas obras, e não pela fé somente, o homem se justifica!
EPISTOLA DE SÃO TIAGO, 2:24.

Mencionei num item precedente o trabalho de KOPP (1990), a respeito das nuances do Modernismo enquanto causa e enquanto estilo. Esse autor dirige-se contra um certo posicionamento pós-moderno que coloca TODOS os modernistas, de esquerda e de direita, como alvo da mesma crítica, que lhes imputa uma submissão incondicional à racionalidade técnico-instrumental, a qual somente a sagacidade pós-moderna teria como desvendar. Acontece, mesmo, que não foi bem assim. Os modernistas alemães de esquerda, e com consciência social, trabalharam na antiga URSS até a mudança da política cultural de Stalin, no início dos anos trinta. A *Bauhaus* alemã, também com orientação política de esquerda, agüentou-se até a ascensão do Nazismo. Para esses, o modernismo era uma causa: procuravam alternativas nos projetos arquitetônicos e urbanísticos que enfrentassem as modificações sociais que estavam ocorrendo em seus países. Seu objetivo era suplantiar ou propor alternativas às cidades européias em que as massas operárias apinhavam-se nas chamadas “casas de aluguel”, com densidades de ocupação de até 4,5 pessoas por compartimento, que era considerada intolerável na Europa. Por isso, iluminação solar, ventilação e espaços dimensionados adequadamente passaram a ser VALORES da arquitetura modernista. Por parte dos modernistas franceses de direita, em cujas fileiras coloco o polêmico Le Corbusier, ou de esquerda, como André Lurçat (1894-1970), a Arquitetura Moderna era um estilo. O recurso a justificativas técnicas serviu para legitimar, especialmente na França, a adesão a uma vanguarda que se opôs ao academicismo burguês, que era fortíssimo naquele país. O Ecletismo do século XIX tinha grande aceitação entre os empresários da construção civil que investiam na produção das chamadas “moradas modestas”, as quais tinham organizações em planta-baixa burguesas, compartimentadas, e fachadas ecléticas. Isso é o que torna compreensível a famosa frase de Le Corbusier: “arquitetura ou revolução”, num livro lançado em 1923, no qual ele procura justificar uma adesão a uma arquitetura modernista. Essa obra, *Vers une architecture*, é uma das mais interessantes do século

XX, representando um momento de autoconversão e de tentativa de catequese, ao mesmo tempo, não a uma causa, mas a um estilo. No Brasil foi essa influência que predominou. A estrutura de comunicações e divulgações dos CIAMs (Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna), a partir de 1928, contribuiu mais ainda para que os princípios arquitetônicos modernistas, enfocados como estilo (mesmo que alguns CIAMs não tenham tido essa abordagem), sem uma abordagem da arquitetura que a caracterizasse pelas funções e pelo seu valor de uso, acabou fazendo com que os modernistas de direita ficassem mais conhecidos no Ocidente. Le Corbusier é muito mais conhecido do que Hugo Häring (1882-1958), por exemplo, quanto menos especializado em arquitetura for o contexto em que se discutir a história da cultura do século XX, mesmo que a contribuição de Häring seja não menor do que a do mestre, e, sem dúvida, muito menos superficial.

A crítica pós-moderna é abusiva quando critica a Arquitetura Modernista colocando no mesmo nível os “estilistas” e aqueles que encaravam a arquitetura como uma causa, e que contribuíram numa melhoria significativa das condições de habitabilidade dos assentamentos que projetaram e construíram. Ao estrelismo de Le Corbusier deve-se acrescentar que nem tudo que ele projetou foi construído, e que com muitos de seus contemporâneos, que inauguraram, como ele, o bairro de Weissenhof de Stuttgart, em 1927, aconteceu o contrário, isto é, tiveram muitos projetos efetivamente construídos. Contra tudo o que se possa dizer da Arquitetura Modernista (ou do chamado “Estilo Internacional”), não se pode esquecer que houve melhorias nos processos de edificar fundados naquela racionalidade técnica. E que essas melhorias tiveram repercussão social, a qual precisa ser analisada adequadamente nos seus diferentes contextos para ser compreendida.

A crítica pós-moderna, ingênua ou maliciosa, precisa levar em conta que esse perfil do arquiteto técnico corresponde apenas a uma dimensão da arquitetura, que é a da técnica. Aquelas habilidades que integram a técnica com seus possíveis sentidos compõem o perfil artístico do arquiteto. Assim como uma racionalidade alargada mostra os níveis em que se esgota a racionalidade técnico-instrumental, um perfil profissional também alargado, cujo delineamento está nos seus inícios atualmente, poderá pretender integrar na dimensão artística da arquitetura aquele perfil de técnico, que ainda está preso aos seus paradoxos. A formação que preconiza o arquiteto técnico considera, de

modo atalhado e equivocado, que a dimensão técnica ainda pode integrar todos os aspectos da arquitetura. Por outro lado, criticar o perfil de técnico com concepções de arte e de estética, como se estas também pudessem compor uma dimensão da racionalidade que estivesse dissociada das demais, ou pelo irracionalismo pré-kantiano, partindo de críticas populistas ou de certa pieguice romântica, como fizeram alguns anglo-saxões, não contribui em nada para a ultrapassagem de uma crise de identidade profissional que os arquitetos vêm experimentando nos últimos cento e cinquenta anos.

2.7.2. Aproximações entre a arquitetura e a área de comunicação poderiam ir além do impasse “técnico” ou “artista”?

A partir daqueles questionamentos pós-modernos à arquitetura, começa a aparecer com mais clareza a necessidade de uma espécie de razão prática para orientar o ensino da arquitetura. Isso seria um passo para o alargamento da racionalidade na formação do arquiteto.

A questão é construir argumentos fundamentados para que se crie uma disposição de mudar HÁBITOS, para abrir novas possibilidades de ensinar projeto.

O saber profissional já tem alternativas, tanto que a profissão chegou onde chegou. Entupir os currículos com história da arquitetura também não adianta. A questão é o uso, a razão prática que se dá a história nos ateliers contemporâneos.

Se eu fosse sugerir modificações curriculares (o que esta tese deliberadamente não faz), então, poderia propor aproximações com propaganda e publicidade, já que a pesquisas, como a de POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM (1993), mostram que um consumidor pouco exigente com relação aos produtos que o arquiteto-urbanista oferece convive com um arquiteto que se autorepresenta como mais como técnico do que como artista. A racionalidade técnico-instrumental não é exclusividade dos arquitetos. Ela é um fenômeno social muito mais generalizado do que a pequena abordagem do caso do arquiteto deixa entrever.

Feitas essas ressalvas todas, as críticas pós-modernas à concepção tecnicista e funcionalista, devem permitir-me sair deste capítulo com mais um argumento a favor da idéia de um ensino reconstrutivo, que reorganize os conteúdos do passado. Isso é uma espécie de antecipação da resposta à questão acima. A ênfase teria que ser na

racionalidade que puxa o passado, porque ela é crítica do presente e, por ser crítica, se reconhece mutável e incompleta; só uma tal racionalidade pode encontrar aquilo que o passado congelado não emite por si mesmo.

A formação do arquiteto poderá, ainda, buscar referências quanto a seu perfil profissional noutras profissões, mas meu posicionamento é que o saber construir, saber desenhar e saber estilizar o desenho são as habilidades formadoras por excelência do arquiteto, não sendo uma prioritária à outra. Sem essas habilidades nem é possível reconstruir em arquitetura as informações que estão disponíveis através de pesquisas de outras áreas, que compõem os currículos: sociologia, física, matemática, estruturas de concreto-armado, aço e madeira, etc. Sem conhecimento de obra e de desenho o estudante passa por essas matérias cartorialmente, e as disciplinas de projeto, se não trabalham com interpretação estilística da arquitetura, transformam-se numa prática vazia, sem conteúdo, onde os estudantes não se acham nem técnicos nem artistas competentes, para resolver problemas concretos de projeto.

3. Campo profissional, perfil profissional e transformações na autorepresentação do arquiteto — por que ainda é necessário pensar uma formação reconstrutiva e crítica para o arquiteto

RASTEAMENTO: AS TRANSFORMAÇÕES NA AUTOREPRESENTAÇÃO DO ARQUITETO NA TRADIÇÃO DA PROFISSÃO E SUA RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

O problema das transformações na autorepresentação do arquiteto é bastante complexo e tem uma longa história, que começa em VITRÚVIO (do século I, ed. alemã de 1987), que é o primeiro clássico de que a arquitetura dispõe. Os trabalhos de ALBERTI (1988), VASARI (1993) e DE L'ORME (1648) são também referências obrigatórias sobre esse assunto. DE L'ORME (1648) poderia ser mais trabalhado, se esta tese fosse a respeito do perfil profissional, porque esse arquiteto, do século XVI, na verdade, foi um dos que contribuiu bastante, à sua época, para a consolidação do status profissional.

Na área de história geral da arquitetura, as principais fontes para o presente capítulo foram FLETCHER (1996), KRUFTH (1991) e BENEVOLO (1984), e também KOSTOF (1977, 1985). Os depoimentos de MOTTA (1974), ARTIGAS (1974), a

reunião de entrevistas de XAVIER (1987), relatórios do Instituto de Arquitetos do Brasil e o trabalho de BITTENCOURT (1986) — sobre a questão ideológica da Arquitetura Modernista no Rio Grande do Sul —, são fundamentais para a análise do caso brasileiro, complementando os trabalhos de sociólogos (DURAND 1972; CORADINI, 1997).

O trabalho do suíço PFAMMATTER (1997) é imprescindível para que se entenda o processo de formação do arquiteto moderno, explicado por esse autor através da análise das escolas francesas da época da Revolução de 1789. É o único autor que encontrei que encara o problema pela dimensão pedagógica, pois, além de arquiteto, é também pedagogo.

Sobre os problemas que cercam a prática profissional do projeto e da sua duplicação no meio acadêmico, são importantes os trabalhos de SILVA (1986) e BICCA (1984), e mesmo o de FERRO (1982). São poucos os autores da arquitetura que se preocupam com a dimensão social do projeto, do ponto de vista das suas relações com os processos de organização do trabalho de construção.

Não é meu problema analisar a centração epistemológica de autores como ZEVI (1977), GELERNTER (1995) e CORONA MARTÍNEZ (1990). Eles são, de qualquer modo, contribuições imprescindíveis quanto a informações sobre a origem das decisões arquitetônicas, mesmo que nem sempre considerem que esse problema tenha sido objeto de interpretação diferenciada em épocas também diferentes.

As leituras de PIAGET (1932), HEIDEGGER (1964), GADAMER (1960/1990, 1976), APEL (1989) e HABERMAS (1985) são as bases do meu olhar crítico aos problemas da autorepresentação social e no campo pedagógico do arquiteto. Autores como MARCUSE (1964), ou ADORNO (1951, 1965), não são referidos neste capítulo, mas suas críticas à Modernidade são uma leitura de fundo que também orientou meu olhar nas questões que são tratadas a seguir.

PANORAMA DA QUESTÃO: A FORMAÇÃO DO ARQUITETO MODERNO E SEUS VÍNCULOS COM A CIVILIZAÇÃO DA ÉPOCA DA CIÊNCIA

O primeiro objetivo deste capítulo é mostrar que a formação do arquiteto moderno não se deu espontaneamente. Os vínculos da profissão com as sociedades

fizeram uma espécie de moldagem dos perfis profissionais, de acordo com cada país, com base nas estruturas sociais precedentes, conforme esses países alinharam suas arquiteturas e campos profissionais ao sistema internacional. O chamado Estilo Internacional (em certa época) teve a pretensão de representar esses alinhamentos. À vida moderna dever-se-ia equiparar uma arquitetura moderna.

A compreensão objetiva das transformações do perfil profissional, analisada por sociólogos e historiadores, será equacionada na questão pedagógica e moral, que é o problema da tese. Ainda que as explicações sociológicas sejam verdadeiras e legítimas, do ponto de vista de uma instrumentalidade para a pedagogia, o que sempre sobra para esta última é ter que operar nesses registros prático-morais. Concordemos ou não com as explicações sociológicas, ou históricas, a tarefa pedagógica, por excelência, continua sendo prática, além de preocupar-se com a orientação para o futuro.

Assim, ao encontrar explicações para os desencontros das transformações no perfil profissional do arquiteto com as tradições da profissão, o presente capítulo servirá de base para que se possam propor intervenções de reencontro.

As conseqüências das transformações sociais e da autorepresentação do arquiteto sociologicamente explicadas precisam ser reconstruídas nos níveis práticos dos ateliers, principalmente. É por meio das aprendizagens de projeto que se podem introduzir modificações na prática profissional, uma vez que as disciplinas de projeto AINDA se propõem a ser uma síntese do conteúdo formativo da profissão, mesmo que haja controvérsias a respeito entre as comunidades de arquitetos. Elas são a síntese, porque deveriam organizar-se em torno da prática de DESENHO, ainda que não o façam na prática.

As reflexões deste capítulo vão somar-se à discussão dos déficits de racionalidade do ensino. Aponto um pouco mais detalhadamente as raízes das colonizações da prática pedagógica pelo sistema, levando a algumas reflexões no plano da ética pedagógica, sem precisar recorrer novamente à uma crítica cultural, como já fiz no Projeto de Tese, apoiando meus próprios dilemas com a pedagogia da arquitetura nos trabalhos críticos de Marcuse e outros autores da Teoria Crítica.

Creio que é possível reconstruir certos patamares de racionalidade humanista, apesar das explicações sociológicas darem a entender que a colonização do sistema é sempre mais forte do que as resistências que o mundo da vida lhe opõe.

O segundo objetivo do capítulo é mostrar o intrincamento da prática pedagógica de *laissez-faire* com a gênese da profissão, e os desdobramentos e particularizações disso no Brasil. Isso é um pouco diferente do que foi trabalhado no capítulo precedente. No presente capítulo trata-se de mostrar o *laissez-faire* do presente como se fosse ampliado, que se estende ao tratamento epistemológico da arquitetura, criando uma espécie de vale-tudo por dentro da prática profissional. A história mostra que nem sempre foi assim. A análise que fiz dessa questão procura marcar pontos de encontro e desencontro com a tradição da profissão. As reconstruções que se fizeram dessa tradição no Brasil dependeram dos modos de interpretação da problemática nacional e de como foram estabelecidos os vínculos entre o que se convencionou chamar de arquitetura brasileira, com a arquitetura internacional.

3.1. O *laissez-faire* no atelier de arquitetura como uma generalização apressada e reducionista da racionalidade técnica no campo pedagógico estruturando a pré-compreensão da formação do arquiteto técnico

... ou se trabalha com uma teoria pedagógica de fundo metafísico, sobreposta à prática, na medida em que a orienta finalisticamente, ou se coordena, temática e metodologicamente, algumas generalizações apressadas, originadas das ciências, especialmente as sociais, que promovem ora uma visão cientificista e reducionista da prática educativa, ora um praticismo totalitário e anti-intelectualista. (MARTINI, 1996, p. 10)

A reconstrução pedagógica do saber da arquitetura, que será proposta no final da tese, pode ser pensada em duas dimensões fundamentais: I) a de uma articulação entre teoria e prática e II) a de uma crítica produtiva das ideologias, tanto no campo da arquitetura, quanto fora dele. Para isso, é preciso apontar os pontos cegos da prática de ensino predominante nas faculdades de arquitetura, pautada, de modo mais ou menos consciente, por um tipo peculiar de *laissez-faire*, que forma técnicos.

Nesta seção, trata-se de indicar brevemente as ideologias que estão na origem das condições de adesão a um modelo *laissez-faire*, por parte das faculdades de arquitetura brasileiras. Contrariando a imaginação pedagógica do senso comum acadêmico, na qual o *laissez-faire* poderia formar artistas, ou algum tipo de profissional crítico, engajado em lutas emancipatórias, aquele modelo pedagógico acabou servindo para formar um profissional prático, especialista, com uma ingênua fé nos efeitos da técnica. Os resultados de uma formação artística e da crítica (social) também demonstrariam o desdobramento das subjetividades, o que teria como resultado arquiteturas de autor. Contudo, chegou-se ao final do século com essas posições invertidas: I) a criação arquitetônica é mínima, pois o século XX (como um todo) não conseguiu propor alternativas arquitetônicas convincentes ao racional-funcionalismo (JOHNSON, 1994), as quais pouco, ou sequer, foram exercitadas nas faculdades, que não foram os locais de vanguarda; II) os resultados deste final de século praticamente inviabilizam a busca de uma arquitetura de autor, graças à massificação de um gosto arquitetônico internacionalizado e pouco receptivo a particularismos.

É possível ver no modelo pedagógico de *laissez-faire* um plexo de reducionismos, desde a origem.

Partindo do campo da pedagogia, mas já colocados no campo da prática do ensino da arquitetura, aponto a seguir a constelação dos pontos que identifico como fundadores da prática de *laissez-faire* do arquiteto-técnico:

A) PRATICISMO INGÊNUO:

Concepção de que basta fazer, para que o que é feito seja bom. É a confirmação, numa prática objetivante, que a obra é mais importante que os conhecimentos que lhe dão origem.

B) ELIMINAÇÃO OU OCULTAMENTO DA TEORIA:

Esse processo teve origem no final do século XIX, com a substituição da teoria clássica da arquitetura (anatomia dos edifícios, conhecimentos de construção e de composição, integrados ao desenho) por várias matérias técnicas e estudos especializados de história da arte e da arquitetura. A recepção do Movimento Moderno no Brasil, acrítica, na sua maior parte, mais como um estilo do que como uma “causa”

(KOPP, 1990), acentuou mais ainda o tratamento da teoria arquitetura como um intelectualismo dispensável. Do ponto de vista de uma ideologia tecnicista-populista, a teoria não serviria para a obtenção de resultados de “arquitetura para as massas”. Pelo lado da cultura das elites (liberais) não há interesse em que se aprenda teoria, porque a democratização desse tipo de aprendizagem atenta contra a manutenção das hierarquias nas organizações da categoria profissional. Pelo lado do psicologismo escolanovista, a teoria, pelo disciplinamento intelectual que ela implica, não é enfatizada, porque seus sistemas são sentidos como aprisionadores, ou castradores, uma vez que essa ideologia privilegia a ação dos estudantes, mesmo que não acompanhada de reflexão.

C) CENTRAÇÃO APARENTE NO ALUNO: INDIFERENÇA E SUPERPROTEÇÃO

A relação professor-aluno, simétrica apenas nas aparências, é parte integrante do modelo pedagógico *laissez-faire*. Para não ter que enfrentar os desafios dessa relação, os professores apostam na capacidade, no talento individual de cada aluno, como determinantes de suas capacidades para aprender. Se o talento é inato ou proveniente do meio, tanto faz, porque a atitude para com os alunos se dá na mesma atmosfera de “cordialidade”. Aos alunos é proposto um desafio (o de fazer um projeto, por exemplo), sem a preocupação com as condições de cada aluno para entender e responder profissionalmente àquele desafio. A evitação de críticas aos trabalhos dos alunos é sistemática. Quando há crítica, é sem critérios explicitados, configurando, na eticidade daquela simetria de relacionamentos, uma espécie de superproteção, com a manutenção da ingenuidade teórica e profissional dos alunos. Essa centração do processo naquilo que seriam as aprendizagens dos alunos admite, portanto, desvios autoritários.

D) RETIRADA DA INTERFERÊNCIA DO PROFESSOR:

Um extenso psicologismo pode ser convocado para justificar isso. Desde teorias da criatividade, até mesmo as teorias de Piaget.

O não-intervencionismo do professor reforça praticamente todos os déficits presentes na formação do arquiteto, que são trazidos pelas diferentes vertentes ideológicas, da educação, e da arquitetura, que se misturaram ao avanço de uma racionalidade técnico-instrumental na cultura como um todo, desde o final do século XIX.

E) IDEOLOGISMO — ACRITICISMO:

Ausência de reflexão sobre o mundo da vida, e da própria prática educativa. Contaminação da prática educativa pelos sistemas de opinião hegemônicos, que tendem a conformar-se e a confirmar-se no status quo. A ideologia bloqueia a crítica, por cegueira com respeito a outras possibilidades de agir e pensar. No círculo fechado do acriticismo—ideologismo não há a possibilidade de formação de um patamar de reflexão que permita avaliar resultados das ações além da exatidão técnica (tanto teórica como procedural), não se atingindo a possibilidade de refletir eticamente e esteticamente sobre a arquitetura. No campo da arquitetura, isso foi possível pelo destruição da teoria da arquitetura do século XIX e sua não-reconstrução num saber que reintegrasse as possibilidades descartadas pelo Movimento Moderno, tanto na sua dimensão de “causa”, como na de “estilo” (KOPP, 1990).

Para esta análise, tomei como referência um texto de MARTINI (1996). Na sua busca de reconstrução de um paradigma filosófico para a educação contemporânea, a autora utiliza uma matriz de análise que combina uma crítica das ideologias (liberal-cristã, escolanovista, tecnicismo e populismo) com outras duas dimensões não logocêntricas da ação comunicativa-educativa, a do *eros* e a do *ethos* pedagógico. A primeira diz respeito ao “investimento ativo e criativo organizador e integrador do desejo de educar”, e a segunda ao “conjunto de disposições, motivações e atitudes que conferem um caráter ao educador, confirmando-o em sua habilidade e seu valor como um bom membro da comunidade humana” (MARTINI 1996, p. 16).

Não se trata de buscar e encontrar na história da educação e da arquitetura, causas para uma situação presente, mas sim indicar que a coincidência entre o desmanche da teoria da arquitetura e a tecnificação da educação (especialmente pelo psicologismo escolanovista) é significativa, nos termos do que se pode chamar de “avanço da racionalidade técnico-instrumental”, cujas críticas (bem ou mal fundamentadas), a partir dos anos sessenta, ficaram conhecidas como “pós-modernas”.

O texto de MARTINI (1996, pp. 10-11) traz uma rememoração do processo das discussões em torno do projeto de universidade que foi implementado no final dos anos sessenta. A autora mostra que houve uma espécie de transposição dos hábitos “feudais” de controle de saberes, por parte dos antigos catedráticos, para uma estrutura

pedagógica e administrativa “modernizada”, mas limitada nas suas possibilidades de reflexão epistemológica e crítica. A ação do governo autoritário de 1964, que suprimira as experiências e propostas de gerar um saber universitário “esclarecido”, que pudesse ser “reconstruído em diversos níveis pelo trabalho da filosofia e das ciências”, substituiu um projeto democratizante de universidade pelas orientações das instituições financeiras internacionais. A autora sintetiza (MARTINI, 1996, pp. 11-12): “Se, por um lado expandiu-se a pesquisa e os programas de pós-graduação, não houve a esperada melhoria na graduação, apenas incrementada quantitativamente. Se aumentou a racionalização tecnológica do trabalho na universidade, a burocratização e a departamentalização provocaram ora competição excessiva, ora pseudoparticipacionismo, estando ainda por ser inventada uma forma democrática que preserve a especificidade do trabalho acadêmico, cuja característica é a liberdade de investigação e o estímulo à busca do conhecimento.”

Minha interpretação disso, ao considerar o caso da arquitetura, é que a reforma universitária de 1968-69 apenas permitiu que aquele modelo pedagógico de *laissez-faire* acomodasse a substituição dos aspectos humanísticos do perfil profissional (artísticos e críticos) por uma adesão à ideologia da técnica, pois isso já tinha ocorrido, sob outras formas, fora da universidade. O termo ideologia estaria muito bem empregado aí. As condições da universidade “reformanda” (CUNHA, 1988) e as transformações no perfil profissional do arquiteto, conduzindo a uma tecnificação e esquecimento da teoria, que já estavam sendo traçadas desde o final do século XIX, em diversos países, retroalimentaram-se reciprocamente, no caso brasileiro.

No plano da educação, MARTINI (1996, p. 12), ao fazer uma “crítica das ideologias” da formação do professor, no Brasil, desde o início da era republicana, identifica quatro configurações fundamentais: a liberal-cristã, a escolanovista, a tecnicista e a populista. Não reproduzirei a totalidade de sua análise aqui.

No *ethos* pedagógico ESCOLANOVISTA pode ser encontrado o praticismo objetivante da prática dos ateliers da arquitetura. Mas é na esfera do *eros* pedagógico da ideologia LIBERAL-CRISTÃ que os traços individualistas, romantizados na autorepresentação do arquiteto “artista” podem ser procurados. A psicologia do ensino, trazida pelo escolanovismo serve de palco e catalisador dessas orientações, fundindo-as

num hábito de *laissez-faire*. A contribuição da ideologia TECNICISTA, mais recente, “reduziu o *ethos* pedagógico às regras metodológicas e de planejamento, fracionando a cultura e a ação educativa em átomos operativos, objetiváveis, suprimindo tanto a subjetividade do professor como a do aluno e, sobretudo, a possibilidade de reflexão sobre a relação teoria e prática. Segundo o *ethos* tecnicista, as relações educativas na escola poderiam ser resumidas a contratos de cumprimento de objetivos. Assim como pela ideologia escolanovista um metodologismo ativista aparentou dar um tratamento científico e democrático à educação, pelo tecnicismo, processos atomistas de treinamento, associados à importação de materiais e artefatos técnicos, simularam inserir a educação na era tecnológica.” (MARTINI, 1996, pp. 13-14)

Por fim, MARTINI (1996) aponta a contribuição da vertente ideológica populista. Na sua interpretação: “A agressão do autoritarismo à educação e aos professores, manifestada pelo desmontamento do sistema público de ensino e pela proletarianização dos professores, quer pelos baixos salários, quer pelo pouco acesso aos bens culturais e à totalidade da própria ação educativa, provocou uma reação coletivista e anti-intelectualista. (...) O *eros* pedagógico populista sufoca o sujeito do conhecimento e desvaloriza a ação educativa, enquanto criação do espaço objetivo da construção do conhecimento.” (MARTINI 1996, p. 14) Mas, certamente, o mais importante do populismo para essa matização de um modelo pedagógico *laissez-faire*, está em que: “O *ethos* pedagógico populista voltado para a reciprocidade e simetria das relações professor aluno, omite a assimetria inicial da ação educativa, confundindo ação educativa com prática política. O espaço pedagógico é o locus da transmissão e da crítica aos conteúdos e valores culturais em que professor e aluno têm papéis definidos, inicialmente assimétricos, sendo a simetria uma aspiração constante. Isso não ocorre na prática política em que a simetria é o pressuposto do jogo de forças democrático.” (MARTINI, 1996, p. 14)

As conclusões de MARTINI (1996) quanto às interpretações da prática educativa na universidade, pela crítica daquelas quatro configurações ideológicas, permitem conceituar o que chamei aqui de modelo pedagógico de *laissez-faire*, porque o deixar-fazer, acobertado pelo tecnicismo mal fundamentado, é o seu traço dominante, tanto na sua vacilação com respeito à uma disciplina intelectual na construção do conhecimento, quanto à sua normatização em hábito.

3.2. Processos (históricos) de negação da tradição da profissão

3.2.1. O paradoxo da tradição e seus riscos para os arquitetos — o problema da Arquitetura Moderna poder ser compreendida como a única arquitetura que sempre existiu

Até o Movimento Moderno, a arquitetura (enquanto produção dos arquitetos) vinha incluindo novos programas e novas exigências da “vida moderna” no Ecletismo. O modo de pensar o projeto eclético tinha condições de suportar isso e, ao mesmo tempo, de oferecer alternativas aceitáveis de edificações em termos de gostos e modismos da época. Isso foi uma realidade internacional, até 1930, aproximadamente.

As realizações da Arquitetura Modernista eram pouco numerosas nessa época, os CIAMs (Congressos internacionais de Arquitetura Moderna) haviam começado em 1928 e a inauguração do bairro de Weissenhof, em Stuttgart, com trabalhos de alguns que se tornariam mestres (ou heróis do Movimento Moderno) havia sido em 1927. No Brasil, as primeiras realizações de Warchavchik (1896-1972) são episódios ainda isolados, nos anos vinte. O Movimento Moderno ganha espaço no ambiente cultural das elites com a primeira passagem de Le Corbusier pelo Brasil, em 1929. Lúcio Costa, por essa época, passara a interessar-se pelas idéias de Le Corbusier (LAMPUGNANI, 1989, p. 83), e em 1930 foi nomeado para a direção da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, convidando, em seguida, Warchavchik para a cátedra de Arquitetura dessa escola e associando-se com ele na elaboração de projetos de residências modernistas.

À medida que essas realizações modernistas vão sendo convertidas em MODELOS, que sintetizam ideais da vida moderna, e que vão sendo patrocinadas pelas elites de cada país, o Movimento Moderno vai se expandindo cada vez mais (FLETCHER 1996, pp. 1532-1150). As formas de expressão arquitetônica adotadas romperam com a tradição eclética no plano visual. Conhecimentos técnicos precedentes que serviam de base para as novas tecnologias modernistas ou foram abandonados, ou foram esquecidos como tradição. Através deles, contudo, é que as próprias tecnologias novas puderam ser adaptadas. O concreto-armado por exemplo, não foi inventado pelos modernistas, mas seu emprego extensivo e colocação à vista serviram de emblema para a Arquitetura Modernista. O repertório de formas ornamentais do Ecletismo, esse sim, foi sucateado.

Aquilo que não foi conscientizado, desse processo de cancelamento do antigo em detrimento do novo, voltará sob a forma de autocontradição performativa na Arquitetura Modernista, e se verá, então, um Le Corbusier debatendo-se com sistemas modulares inspirados na matemática e geometria da Grécia Antiga, um Mies van der Rohe empregando ornamentos disfarçados de peças estruturais, um Ernst May recriando tipologias de espaços urbanos tradicionais (ruas e praças) em bairros modernistas, etc., enfim, tudo o que serviu para o regozijo das críticas pós-modernas.

A Pós-Modernidade, a partir dos anos sessenta, vai denunciar as rupturas com a tradição, enfatizando o aspecto de falsificação das tradições (VENTURI; IZENOUR; SCOTT BROWN 1977, por exemplo), fazendo críticas às obras e às ideologias dos arquitetos. Contudo, na tradição, no transmitir de uma geração à outra, praticamente não vão aparecer denúncias: os modos de ensinar e aprender acabaram pautando-se pelo *laissez-faire*, já mencionado, deixando que os cinco princípios de Le Corbusier (planta livre, fachada livre, pilotis, janela contínua e terraço jardim) configurassem uma outra tradição, ou a única tradição possível. Pelo menos por um bom tempo. Para atender à mudança de gosto das elites, que os próprios arquitetos ajudaram a promover, fora necessário encontrar um novo modo de formar arquitetos, combinando algumas coisas da *ENBA* francesa, a não completa inteligibilidade da arte cubista/neoplasticista/construtivista da *Bauhaus* com princípios de *laissez-faire* pedagógico inspirados no Romantismo e nos comportamentos profissionais adequados à uma sociedade de livre-concorrência. Nessa adaptação camaleônica, em muitos aspectos, o que se arriscara e se perdera fora justamente a tradição, a continuidade das transformações conseqüentes: o camaleão identificou-se com sua última aparência e “perdeu os arquivos” do seu programa de mudar a própria aparência.

A síntese entre planta-livre, fachada-livre e pilotis, ou seja, apoiar a edificação em pilares independentes das paredes divisórias internas e das paredes externas, vai substituir os intrincamentos dos elementos de composição e de arquitetura do Ecletismo e do Proto-Modernismo. Assim, as dificuldades que um arquiteto tinha que enfrentar para adaptar um edifício complexo, num terreno urbano também complexo (muitas vezes) são eliminadas pela conversão do edifício num protótipo em forma de caixa, ou montado a partir de caixas menores.

O ESQUECIMENTO DA ARQUITETURA COMO DISCIPLINA

Esse é o lado negativo do *laissez-faire*.

Uma vez feita a introjeção de princípios compositivos definitivos do modernismo, os processos de aprendizagem desses princípios passam ao esquecimento automático. Os princípios da arquitetura modernista foram aprendidos pela negação do Ecletismo e do Proto-Modernismo, ou seja, pela negação das referências histórico-culturais na edificação, eliminação dos ornamentos e dos intrincamentos formais em planta-baixa e em níveis. O figurativismo arquitetônico é substituído por um abstracionismo.

Quem gosta e consome arte e arquitetura abstrata são as elites. Especialmente as do século XX, na fase áurea do Modernismo na arquitetura, que foi nos anos cinquenta. São as próprias elites que vão esquecer que arquitetura se aprende e se ensina, e que irão substituir uma tradição baseada em aprendizagens sucessivas por uma espécie de orientação demiúrgica, segundo a qual a forma arquitetônica pode sair do nada, desde que seja de autoria de um gênio, que é um indivíduo excepcionalmente agraciado por um talento especial. Esse nada, contudo, é um tudo, é muita coisa: é todo um capital simbólico, aprendido num cultivo inacessível às outras classes sociais, cujos processos de introjeção são invisíveis para aqueles que estão fora do círculo de convívio das elites, porque são introjetados dissolvidos num ESTILO DE VIDA. E esse estilo de vida pauta-se pelo consumo (saber comprar e saber aplicar na obra) de materiais e novas tecnologias na edificação, cujos processos produtivos estão sob o controle dessas elites.

Nas faculdades, o projeto arquitetônico, tornando-se cada vez mais independente do canteiro de obra em que predominam trabalhos artesanais, vai sendo transformado progressivamente em coisa de intelectual, e isso reforça aquela dicotomia cultural entre o figurativismo Ecletico e Proto-Moderno. Ambos vão se transformando em manifestações vernaculares, e mais tarde *kitsch*, até o ponto em que só existe uma arquitetura: a Modernista com formas abstratas.

O intelectual abstrai a forma pura (a geometria abstrata) da arquitetura daqueles processos (de trabalho artesanal, no canteiro de obra) que geram a forma. O projetista

modernista não precisa nunca sequer pisar numa obra, se já tiver todos os seus *a priori* modernistas na cabeça e na prancheta.

A ênfase no projeto pelo projeto, com sentido auto-explicativo, e o desejo de que o projeto já seja a arquitetura é um reflexo dessa atitude intelectualista modernista, que combinou o romantismo individualista, as mitologias da criatividade como talento inato e coisas que tais, para afirmar um gosto e um estilo de vida bem diferenciados do resto da população.

O trabalho de BITTENCOURT (1986), sobre a polêmica da arquitetura dos anos cinquenta e sessenta no Rio grande do Sul, a respeito de uma “arquitetura para o povo ou uma arquitetura para as classes dominantes” (título do trabalho), ilustra bem essa questão. Mais interessantes que o conteúdo da polêmica, são as condições culturais que a geraram, sintetizando a dicotomização social brasileira, no momento em que a Arquitetura Modernista, de elite, é assumida como arquitetura oficial do estado e nada tem a ver com propostas de melhoria de condições de habitação, ou de vida urbana, do resto da sociedade.

Isso tudo, dos anos cinquenta e sessenta até os dias de hoje, não deixou de produzir efeitos no ambiente acadêmico. As concepções de que a arquitetura tem que ser sempre criativa (no sentido de negar o pré-existente e sucateá-lo) e que somente aqueles que têm “inclinação natural” para arte ou desenho podem aprender a fazer projetos são os dois efeitos principais. A própria idéia de “inclinação natural” mascara as aprendizagens feitas num convívio social, em que práticas com trabalhos artísticos tornam possíveis essas mesmas aprendizagens, até que elas sejam “naturais” nos sujeitos. GADAMER (1960/1990), naquele mesmo primeiro capítulo, mostra como essa naturalização aparece como um processo de formação, especialmente a partir de Kant.

O sistema *laissez-faire* assemelha-se à prática pedagógica doméstica das elites, com respeito aos trabalhos com arte, ou com formas de auto-expressão. A idéia é “não inibir a criatividade”, enquanto se oferecem meios, materiais e técnicas que a dirigem para produção de determinados sentidos. *Mutatis mutandis*, é o que ocorre dentro das universidades, nas faculdades de arquitetura.

O único problema, é que não se faz arquitetura com habilidades de escolinha de arte infantil. Nas faculdades de hoje em dia, as oportunidades de estudar formas de auto-expressão estariam nas disciplinas de projeto. Para aqueles alunos que já possuem habilidades auto-expressivas, adquiridas anteriormente nos brinquedos domésticos ou nas escolinhas particulares, essas disciplinas pouco acrescentam, mas confirmam, pela validação dos professores, as performances que se aproximam do gosto dominante. Como os critérios de correção dos trabalhos de projeto não costumam ser explicitados, os alunos, aprovados ou reprovados, não sabem os porquês disso, e pouquíssimos se interessam em saber, satisfazendo-se com o resultado manifesto na nota final.

Não havendo o que aprender, não há o que ensinar. Não há disciplina: aquilo que deve ser aprendido pelo discente.

Para a Arquitetura Modernista “acadêmica” brasileira essa equação fica assim: arte abstrata = indisciplina, disciplinada nas formas geométricas “simples”. A Arquitetura Modernista é muito bem recebida por essa estética da simplicidade, da “forma despojada”. A arquitetura acaba sendo compreendida por aquele mesmo tipo de farisaísmo que confunde desenho de criança com um desenho de Kandinsky, Miró, Picasso ou outro artista das vanguardas abstracionistas do início do século.

O esquecimento da arquitetura como algo que pode ser ensinado, porque pode ser aprendido, é também um esquecimento de que é somente num processo de tradição que as contribuições individuais, resultados das motivações e intenções expressivas de sujeitos diferentes, podem encontrar um lugar de contribuição e, reciprocamente, de crítica, o que faz a tradição, como um todo, transformar-se. Sem reconhecer isso, o trabalho monológico dentro desse esquema de *laissez-faire* é plenamente infrutífero.

O CAMPO PROFISSIONAL E O LAISSEZ-FAIRE

Durante a Revolução Francesa, a profissão de arquiteto foi fundada inspirando-se no modelo do demiurgo, que o campo profissional passará a privilegiar e aplaudir como mestre, e que se converterá em ídolo, no século vinte. Esse era aquele que deliberava com *phrónesis*, que VITRÚVIO (1987, p. 7) chamara de *demiourgós* (aquele que cria e é experiente), diferenciado do *technitês*, ou *artifex*, que é aquele que só possuía a habilidade técnica, o técnico-prático. É a FORMAÇÃO do arquiteto no século XX

vai pautar-se pelo segundo modelo, embora todos queiram tornar-se mestres. É fácil entender, portanto, com base nas explicações sociológicas, que a ruptura com a tradição tivesse mesmo retro-alimentado uma hierarquização do campo profissional, a qual colocou no topo aqueles profissionais que fizeram pactos ou interagiram muito bem com as elites. Esse é o segredo, que todo mundo sabe, diga-se de passagem, da Arquitetura Modernista no Brasil e noutros países também (FLETCHER, 1996, pp. 1534-35). As obras de arquitetura importantes dependem sempre de investimentos vultosos.

O MITO DE QUE O PROJETO ARQUITETÔNICO PODE SAIR DO NADA

Essa é uma visão medieval de criatividade. É baseada numa interpretação ao pé da letra da mitologia judaico-cristã, da criação do mundo *ex nihilo*, e foi hegemônica até o Renascimento. O Humanismo, trazendo a novidade da autoconsciência da consciência humana, recuperando o valor EPISTÊMICO e DISCIPLINAR da tradição arquitetônica da Antigüidade, especialmente pela redescoberta de Vitruvius, por intermédio de Alberti, tornou possível a elaboração de uma teoria da arte e uma teoria da arquitetura (GELERNTER, 1995, pp. 92-120). O subjetivismo e a idéia de criação *ex nihilo* ficaram atenuados na teoria da arquitetura por um bom tempo, sendo recuperados apenas pelo Romantismo. Contudo, essa mitologia toda, persistente no meio acadêmico, só encontra justificativa num contexto social que também valoriza ao extremo a propriedade privada da obra produzida. A valorização do projeto como obra única (que às vezes também aparece em atitudes defensivas com relação aos riscos de plágio) encontra um reforço na concepção medieval da criação a partir do nada e na rejeição de saberes disciplinares que formem as habilidades profissionais. A questão, aí, é não compartilhar saber, e nem as formas de acesso a ele. Isso está imbricado nas justificativas do *laissez-faire* (e não só na área da arquitetura). Como já observei noutra parte, isso não aparece por escrito nas diretrizes curriculares, ou nas indicações de currículo mínimo, como uma orientação pedagógica explícita. A prática pedagógica, ou sua microfísica, no dia-a-dia das instituições é que acomoda e realiza essas mitologias.

Atualmente, a prática de *laissez-faire* é o contexto pragmático em que o perfil profissional do técnico pode, paradoxalmente, ser instaurado. Pois as matérias técnicas e teóricas são aprendidas pelo repetitório expositivo dos engenheiros, e o projeto fica

relegado à uma reprodução de modelos, em que os princípios da Arquitetura Modernista são a referência única e disponível. Ao terem-se esgotado essas referências, principalmente após a Segunda Guerra, restou a cada um achar o seu jeito individual de aplicar os conhecimentos técnicos às situações reais, criando o que pudesse, desde que fosse fundamentado “cientificamente”. O projeto, caso alguém perguntasse, de uma antecipação a uma situação real, passou a ser uma espécie de especulação científica e plástica, lá onde isso era possível.

A SEPARAÇÃO ENTRE A TEORIA DA ARQUITETURA E A HISTÓRIA DA ARQUITETURA

A teoria da arquitetura, para alguns autores, passou a ser um estudo de princípios abstratos de decisão projetual, fundados em princípios científicos (tanto das ciências naturais como das humanas). Se em alguns países, como na Alemanha, por exemplo, a identificação entre estética da arquitetura e teoria da arquitetura agüentou até os anos trinta, ela acabou sucumbindo ao Modernismo e à estética da ciência, pela própria *Bauhaus*, lá mesmo. Depois, com o Nazismo, sobreveio uma confusão nas cabeças, que até hoje eles não consertaram muito bem e que permanece como uma úlcera cultural. Mas o Modernismo na arquitetura é, em grande parte, um fenômeno da cultura alemã: traduziram os princípios da técnica (ingleses e franceses), reconstruindo-os na estética do abstracionismo (Neoplasticismo, Cubismo), e depois fizeram sucesso nos Estados Unidos, como exilados do Nazismo. Não sei se há algum autor, que eu conheça, que daria uma versão diferente dessa, só que mais detalhada.

Mas daqueles momentos cruciais do século XX, a dimensão artística da arquitetura é um capítulo difícil de reconciliar com os demais assuntos da teoria. TEDESCHI (1976), na Argentina, é um exemplo, ao mesmo tempo que uma raridade, nessa busca de conciliação.

No campo do ensino de projeto convergem para essa situação concepções do projeto e do ato criativo que se baseiam na idéia que o projeto poderia sair do nada (CORONA MARTÍNEZ, 1990, pp. 15-37).

No final do século XIX, o liberalismo formal fora relativamente teorizado por Julien Guadet (1834-1908), professor de Teoria da Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes francesa (também chamada de “Academia”, de modo não necessariamente

pejorativo). Sua obra, apesar dos equívocos apontados por outros autores (ZEVI, 1977, p. 180), exerceu bastante influência no desenvolvimento da chamada Arquitetura Moderna.

A separação entre TEORIA DA ARQUITETURA e HISTÓRIA da arquitetura em Guadet é um dos equívocos apontados por ZEVI (1977).

Assim, muito antes da crise sócio-cultural que culminou com a Guerra, o trabalho de Guadet abriu as portas para a Arquitetura Modernista, num certo sentido, justamente por ter introduzido o problema da liberdade compositiva, entre outras coisas, num momento em que eram dominantes os cânones do Ecletismo Historicista. Para Guadet, o núcleo da profissão seria a liberdade de fantasia (BENEVOLO, 1976, p. 152). Mesmo que essa fosse uma posição contraditória e intermediária (em 1901, quando sua obra *Éléments et théorie de l'architecture* foi publicada, ainda não existia a Arquitetura Modernista) sua teorização permitiu que os arquitetos saíssem fora dos modelos históricos, permitindo posicionamentos cada vez mais individualistas.

De acordo com BENEVOLO (1976, p. 152), a liberdade individual do estilo dissolveu a Academia. A posição de Guadet é considerada como uma resistência ao tecnicismo: em 1867 houve uma polêmica na Academia em torno da concepção de arquiteto técnico-artista. Tudo indica, no entanto, que a posição de Guadet, ainda que contraditória em alguns pontos, teria sido mais conciliadora do que qualquer outra coisa.

A análise de KRUFTE (1991, p. 329 e ss.) dessa mesma questão já é mais drástica. Guadet não teria e não partiria de uma concepção teórica da arquitetura, seria indiferente a questões de estilo e seu conceito de arquitetura já teria colorações funcionalistas. O artístico, para Guadet, seria a composição em arquitetura e o conceito de beleza seria o de Platão (a beleza como o esplendor do verdadeiro). Ao negar Vitruvius, segundo KRUFTE (1991), Guadet teria aberto as portas para um ecletismo estilístico completo. O que Guadet fez, na verdade, foi deformar Vitruvius. A DISPOSIÇÃO (*dispositio*), principalmente em planta-baixa, passa a ser COMPOSIÇÃO, as PROPORÇÕES (*proportio, ratiocinatio*) passam a ser o estudo, e a CONSTRUÇÃO o controle do estudo pela ciência.

Guadet exerceu uma influência teleonômica na Arquitetura Moderna, isto é, suas posições consistem numa espécie de estação obrigatória de um percurso que já levava a ela de modo inevitável e irresistível, e que sai dela com trajetórias demarcadas e previsíveis pela “finitude humana”, como diria Gadamer, conduzindo a outras chegadas praticamente inevitáveis. “Guadet é um formalista”, afirma KRUFT (1991, p. 330).

Assim, a influência que exerceu foi forte e ao mesmo tempo sutil. Com Charles Garnier (que projetou a Ópera de Paris), ele publicou o *Dictionnaire de l'Académie française*, em que suas concepções estão expressas. Seu racionalismo exerceu enorme influência sobre André Lurçat, que foi um dos maiores representantes da Arquitetura Modernista francesa do século XX, o qual enfatiza “a necessidade de introduzir métodos racionais no domínio da criação arquitetônica” (apud KRUFT, 1991, p. 464).

A influência de Guadet sobre Le Corbusier (que não fez um curso regular de arquitetura) não é tão direta, mas pode ser sentida pelo aspecto do formalismo. Le Corbusier deixou-se influenciar mais pelas concepções de Auguste Choisy (1841-1909), engenheiro, que considerava que A FORMA ERA A EXPRESSÃO DA FUNÇÃO. O papel desempenhado por Choisy é uma espécie de complemento de Guadet. Suas concepções, claramente positivistas, estão na sua *Histoire de l'Architecture*, de 1899. É digno de nota que essa obra tenha sido traduzida para o português e que esteja disponível em bibliotecas brasileiras. Os modernistas brasileiros, na sua maioria, eram CONTRA o Ecletismo, assim, não sei se é isso que explica a ausência de Guadet nas bibliotecas brasileiras.

Como se vê, com Guadet, estavam criadas, no ambiente intelectual francês, há muito mais tempo, as condições intelectuais para que a Arquitetura Modernista pudesse surgir: uma concepção de arquiteto técnico-artista (vacilante e, até certo ponto, obscura), uma ênfase em aspectos funcionais e na disposição em planta-baixa (embutida no conceito de composição), uma negação de um estudo estilístico, um desprezimento da história no que toca à criação de novidades, uma ênfase na liberdade individual nas questões de composição (individualismo compositivo) e um recurso (que nunca mais foi abandonado) a justificativas tecnicistas ou científicas para decisões de construção e mesmo formais.

Mesmo a partir deste tratamento breve e superficial de Choisy e Guadet é possível perceber as raízes da Arquitetura Modernista, assim como o entrelaçamento com concepções positivistas, funcionalistas e tecnicistas, desde há muito tempo. O arquiteto-técnico que vai emergir no Brasil faz parte dessa mesma constelação. Mesmo que ele não se reconheça mais num Guadet, ou num Choisy.

O arquiteto brasileiro TÉCNICO, dos anos cinquenta aos setenta, é filho da segunda geração de modernistas. Intelectualmente, ele é “neto” de Le Corbusier e “bisneto” de Choisy e Guadet.

É fácil encontrar todas essas orientações no presente, espalhadas por muitos ateliers pelo mundo todo, inclusive. A obra autobiográfica de POSENER (1993) seria mais um exemplo para reforçar essa posição, também. Julius Posener, um dos críticos de arquitetura mais importantes do século, não deixa de ter sido um modernista, ainda que “de leve”, que trabalhou no estrangeiro e contribuiu para propagar as concepções da Arquitetura Moderna na Inglaterra, Oriente Médio, Malásia e na Alemanha. Mas POSENER (1993) tinha uma diferença com relação a muitos arquitetos da sua geração: conhecia bastante bem história da arte e história da arquitetura, e respeitava o papel dessas duas matérias na geração da forma modernista.

A instauração da profissão de arquiteto-urbanista no Brasil, quase tal como ela é hoje, coincide com a importação das orientações da Arquitetura Modernista francesa. Esse clima cultural, creio eu, é um fator insofismável para qualquer análise que se possa fazer da arquitetura e do seu ensino no presente. Basta pensar nos episódios projetuais em torno do Ministério de Educação do Rio de Janeiro, durante o mandato de Gustavo Capanema, em 1937. O depoimento de Capanema, em XAVIER (1987, pp. 113-126), é precioso para exemplificar isso. Essa história aparece em FLETCHER (1996, pp. 1534-35), filtrada por consultores da obra, mas mostrando com bastante objetividade (desencantadora de mitologias nacionais), o alcance desses episódios na gênese da Arquitetura Modernista brasileira.

Guadet e Choisy foram mencionados aqui, especialmente o primeiro, porque a crítica pós-moderna os trouxe de volta, de certa maneira. Guadet, segundo KRUFFT (1991, p. 330), foi quem mais enfatizou o conceito de COMPOSIÇÃO arquitetônica, a despeito de suas imprecisões teóricas. A retomada desse conceito, no século XX,

permitiu duas coisas: um alvo certo para as críticas pós-modernas aos antigos modernistas e uma revisão dos déficits teóricos do projeto, isto é, o estudo teórico do projeto arquitetônico passa a reivindicar uma certa autonomia na teoria da arquitetura como um todo.

3.2.2. Resultados da articulação arquiteto-técnico e *laissez-faire* na atual atitude consumista de novidades dos estudantes

Minha interpretação disso é a seguinte. A prática mecânico-acrítica no ensino tem as seguintes conseqüências: reforça a captação tecnicista por parte dos alunos de tudo o que se relaciona com o projeto e a edificação, e, de modo mais sutil, promove um ESQUECIMENTO DAS TRADIÇÕES DA PROFISSÃO.

Esse esquecimento, por sua vez, é necessário para abrir espaço ao sentimento de urgência de novidades, que faz com que os arquitetos e alunos tornem-se consumistas, também acríticos, de produções elaboradas pelos setores que já atingiram maior renome na produção arquitetônica em geral.

A contaminação dos trabalhos acadêmicos, e mesmo profissionais, por tendências estilísticas “atualíssimas” (CEZAR, 1999), quase sempre mal compreendidas, é muito freqüente. O mais significativo é quando a produção final, contaminada por alguma tendência, aparece justificada pelo funcionamento ou por algum outro argumento de ordem técnica, porque aí a incorporação acrítica de novidades mostra-se completamente realizada na prática acrítica dos sujeitos.

Uma pedagogia crítica e reconstrutiva da arquitetura, portanto, terá que lidar com o problema de um RECORDAR a tradição da profissão de modo adequado às necessidades atuais e regionais.

3.2.3. A invenção do arquiteto-técnico moderno — um pequeno detalhamento

O arquiteto formado numa das escolas modernas não era “moderno” apenas por seus pensamentos e ações, porque ele se dedicava a novas finalidades das edificações e se ocupava com ferro, vidro e cimento, mas sim porque ele considerava sua disciplina como parte de uma totalidade, de uma conquista cultural e socialmente útil. (PFAMMATTER, 1997, p. 12)

De acordo com PFAMMATTER (1997), no período que começa com a fundação da Escola Politécnica de Paris, em 1794/95, até a fundação da Escola Central de Artes e Manufaturas de Paris, em 1829, foi que se institucionalizou um MODELO DE AULA, “sistemático, universal e a serviço da coletividade”, para a formação do arquiteto e do engenheiro (PFAMMATTER, 1997, p. 8). Essa passagem histórica constituiu-se no ambiente sócio-cultural da Revolução Francesa. As ciências de então começaram a ser convertidas em “ciências práticas”. Esse processo começara já na metade do século XVIII, quando os cientistas nas academias passam a envolver-se em projetos técnicos e proto-industriais. D’Alembert (1717-1783), Turgot (1727-1781) e Condorcet (1743-1794), na França, Franklin (1706-1790) e Jefferson (1743-1826) na América do Norte, viam o desenvolvimento das ciências e das artes técnicas como uma força propulsora na melhoria das condições de vida e da sorte pessoal do cidadão-livre, num novo estado democrático.

A Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834), ex-aluno da Academia Real de Arquitetura e discípulo de Boullée (1728-1799), pode ser tributado o título de “primeiro professor de arquitetura”, de um modo mais próximo do que se entende hoje. De 1797 até 1830, ele formou várias gerações de arquitetos, a partir de sua cátedra de arquitetura na Escola Politécnica (PFAMMATTER, 1997, pp. 8-9; KRUF, 1991, pp. 310-312).

Os três pilares da formação do ARQUITETO MODERNO eram: (I) UMA NOVA COMPREENSÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (voltada a novos encargos: diminuem as encomendas de monumentos e prédios comemorativos da Revolução e começam a aparecer demandas por novos equipamentos da vida social e instituições estatais); (II) UM NOVO MODELO DE AULA (a não ser pela manutenção do hábito de “ensinar pelo exemplo”, o antigo “atelier do mestre” é ultrapassado); institui-se UM PLANO DE ENSINO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA, contendo palestras de orientação prática, exercícios de projeto em atelier, cursos práticos em oficinas, excursões e visitas a obras, trabalhos de campo e estágios, orientações com tutores e assistentes, provas regulares, concursos internos e emissão de “certificados de conclusão”; (III) UMA MODIFICAÇÃO NO PARADIGMA DA TEORIA DA ARQUITETURA: para colocar-se em dia com a orientação ditada pela industrialização, a teoria formulou, num primeiro momento, uma ênfase equilibrada na construção e na composição, estabelecendo, mais tarde, a hegemonia da construção como fator gerador da forma, por assim dizer (PFAMMATTER, 1997, pp. 8-11).

Foi na Escola Central de Artes e Manufaturas de Paris que se introduziu pela primeira vez o modelo de “transferência-teoria-práxis” (PFAMMATTER, 1997, p. 11). Era feita uma vinculação metódica entre matérias básicas teóricas e um sistema de exercícios de aplicação progressiva e cursos práticos, com peso crescente em habilidades profissionais práticas. A matemática foi distribuída em diversas matérias (na Escola Politécnica continuou sendo uma matéria obrigatória do currículo) e a ênfase dada à química preparou o caminho para as modernas teorias de materiais, tais como o ferro, o aço e o cimento. As demais escolas européias perseguiram essa mesma orientação (assim como os Estados Unidos da América), tanto no que diz respeito a organização das matérias, currículos e finalidades dos projetos.

Essas duas escolas francesas estabeleceram os modelos de aula da Modernidade, que exercem seus efeitos até os dias atuais, em vários países. Essas escolas entraram para a história da construção e pertencem a uma escola de pensamento do desenvolvimento técnico e industrial. Funcionaram como “motor educativo” (PFAMMATTER, 1997, p 11) da própria história da técnica, ao darem uma resposta à questão da teoria-prática. O prestígio dos círculos de professores e a atração que exerciam girava em torno da qualidade das aulas e o modo de sua inserção na prática. Os grupos pioneiros de cientistas, na técnica e na indústria, reforçavam a reputação dessas escolas, designando-as como suas escolas de origem.

Os arquitetos e engenheiros não foram testemunhas de um processo histórico de desenvolvimento, mas sim atores, “apenas”, assim como as suas respectivas escolas.

É interessante notar que a época (no sentido material e intelectual) exerceu um efeito sobre arquitetos e engenheiros apresentando-lhes oportunidades de trabalho cooperativo e integrado. Os atores — arquitetos e engenheiros — são praticamente os mesmos que engendraram e solucionaram crises, desde o início da Revolução Industrial, isto é, colocaram-se problemas e enfrentaram desafios da tecnologia capitalista.

O que ressalta dessa história é o compromisso teoria prática no desejo de inventar um mundo, recompondo-o dentro de uma totalidade. Isso seria obra da razão positivista.

3.2.4. A instalação do ensino de arquitetura no Brasil — brevíssimo resumo

Os primeiros modelos de ensino evoluíram de uma posição acadêmica (tradição Belas Artes) 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 do país. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 1974, p 53)

A lição de Lúcio Costa tinha por base a pesquisa como única condição de diálogo com o meio. Em seus estudos sobre arquitetura brasileira, estabelecidos com uma visão ampla, que pode ser entendida como interdisciplinar, ele demonstrou a clara interdependência entre as condições sociais e tecnológicas existentes, em cada época, e as condições de produção e uso da arquitetura. O repertório internacional da Arquitetura Contemporânea foi, assim, adaptado, no Brasil, às condições histórico-sociais de um país que iniciava seu processo de industrialização. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 1974, p. 57)

Esta seção tem base principalmente nos documentos seguintes: RIOS (1974), MOTTA (1974) e ARTIGAS (1974). A história da arquitetura no Brasil não existe ainda numa forma escrita sistematizada. O que temos são fragmentos, depoimentos, monografias de arquitetos, entrevistas, etc. Ao pesquisar esse assunto, senti muita falta de uma obra de referência bem completa sobre a arquitetura no Brasil, como a de FLETCHER (1996). Nos autores estrangeiros encontram-se mais informações sobre a arquitetura no Brasil do que muitos autores brasileiros gostariam. O mesmo acontece com a matéria teoria da arquitetura.

Para começar, a chamada REVOLUÇÃO INDUSTRIAL, mencionada anteriormente, não ocorreu no Brasil na mesma forma como na Europa.

No Brasil os compromissos sociais dos engenheiros e arquitetos (que havia poucos) eram diferentes do que na Europa. Se o discurso positivista era o mesmo, as possibilidades de realizações práticas orientadas por esses discursos eram completamente diferentes.

O Brasil era visto pelos europeus como um lugar de enriquecer e ir embora. O avô de Julius Posener, já mencionado, enriqueceu no Brasil, por exemplo. Fora isso, o Rio de Janeiro, mesmo tendo sido um dos maiores conjuntos arquitetônico-urbanísticos do Eclétismo, do século XIX, não representa mais nada na biografia arquitetônica do século XX, feita por esse autor (POSENER, 1993).

Os conhecimentos de arquitetura foram trazidos ao Brasil colonial pelos mestres de obras do Rei, “pensionistas de arquitetura” e, mais raramente, arquitetos de “El Rei” (PEDREIRINHO, 1994).

Algumas datas são importantes, na falta de outras referências mais precisas.

Em 1699 foi criada uma Aula de Fortificação, no Rio de Janeiro. Em 1719, foi criada outra em Pernambuco. Aponta-se como início do estudo oficial da arquitetura civil no Brasil Colônia o ano de 1792, quando da conversão, no Rio de Janeiro, da Aula Militar do Regimento de Artilharia na Real Academia de Artilharia Fortificação e Desenho. Os autores (RIO 1974; MOTTA; 1974; ARTIGAS; 1974) não dizem, mas não é difícil supor, que as instalações portuárias e fortificações, assim como o abrigo de atividades produtivas eram as finalidades principais das edificações que eram estudadas nessas academias e aulas. Também é de se supor que a mão-de-obra para trabalhos mais rústicos fosse de escravos e/ou prisioneiros. As técnicas seriam rudimentares, como mostram as construções dessa época. Trabalhos artesanais mais delicados apareciam em residências dos senhores feudais da Colônia e de mercadores ricos nas cidades portuárias.

Em 1810, já no contexto da chegada da Família Real ao Brasil, foi fundada no Rio de Janeiro a Academia Real Militar. A Missão Artística Francesa de 1816 trouxe Grandjean de Montigny, que lecionou na Academia de Belas Artes (fundada em 1826, que mais tarde passou a ser a Academia Imperial de Belas Artes), e teria formado cerca de 50 discípulos.

Manuel de Araújo Porto Alegre (o Barão de Santo Ângelo) foi discípulo de Grandjean de Montigny. Aparentemente, contudo, sua atividade principal não foi a de arquiteto. Na sua biografia é dada mais relevância ao seu estudo de desenho com Debret, de 1826 em diante, com quem viajou para a Europa em 1831, de onde retornou somente em 1837. Foi nomeado professor na Academia Imperial de Belas Artes, tendo sido também diretor. Saiu do Brasil novamente em 1859, e morreu em Portugal. Como poeta, pintor, teatrólogo e diplomata talvez o mais importante de sua biografia que pode ter alguma relevância no campo da arquitetura, tenha sido sua adesão ao Romantismo. Sou inclinado a crer que essa orientação intelectual marcou mais profundamente as práticas de ensino de arte, em todo Brasil, do que se pode constatar à primeira vista.

Podem-se identificar seus traços até mesmo em textos de Lúcio Costa, por exemplo. O Positivismo brasileiro, no meu ponto de vista, tem traços românticos e irracionaisistas.

O IRRACIONALISMO ROMÂNTICO, pode ser encontrado aí, aparentado com aquele de Guadet. Creio que o irracionismo (cuja história pelos ateliers e pela cultura brasileira me é impossível reconstruir) arraigado nos hábitos de encarar as obras de arte, e produzi-las, é um dos fatores que impede, hoje, um ensino reconstrutivo nos ateliers.

O irracionismo é tamanho, e está tão disseminado em nossa cultura, que pessoas (colegas com quem conversei sobre esta tese) têm medo que eu “formate pessoas” na hora de fazer projetos, se elas ficarem muito conscientes do que estão fazendo.

Fazer projeto, na concepção de muitas pessoas, ainda hoje, tem que ser uma atividade realizada sob o efeito de algum tipo de transe (seria o abastardamento do sublime em Kant?) que permitiria que o resultado fosse equiparado a uma verdadeira obra de arte, pois foi feita a sentimento. Num pequeno texto de Le Corbusier, de 1925, dirigido contra a pieguice do decorativismo com que estava sendo encarada a arquitetura (PATETTA, 1984, p. 233), ele critica a equiparação da arquitetura à decoração e à ornamentação superficial, endereçando suas críticas às dondocas daquela época. O próprio Kant também faz, numa ou noutra passagem da **Crítica da faculdade de julgar**, comentários irônicos sobre atitudes sentimentalóides com relação à apreciação de obras de arte, à sua época, que se misturavam à captação do sublime e do belo. Mas isso o irracionismo ignora.

Com a República, a Academia Real de Belas Artes foi transformada em Escola Nacional de Belas Artes e passou a ter um curso de arquitetura. E foi fundada, também, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro (antiga Politécnica Imperial), que também passou a ter uma cadeira de arquitetura civil e uma aula de desenho. Mas foi a Politécnica de São Paulo que criou um curso específico de arquitetura e passou a formar engenheiros-arquitetos.

Em 1933 é que saiu a regulamentação das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor.

Outras escolas e faculdades foram sendo criadas noutras capitais brasileiras, ao longo do século XX. Em 1944, a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte (hoje integrante da UFMG). Em 1946, a Faculdade Nacional de Arquitetura no Rio de Janeiro, como integrante da Universidade do Brasil. Em Porto Alegre, em 1946, havia dois cursos de arquitetura, um no Instituto de Belas Artes, e outro na Escola de Engenharia da atual UFRGS. Em 1947 foi também criada a Faculdade de Arquitetura Mackenzie, em São Paulo. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, criada em 1948, integrou-se nessa primeira fase de surgimento de um ensino autônomo de arquitetura no Brasil.

A concepção dominante era a de que o arquiteto trabalhava como um “fachadista”, para dar às edificações “um toque de estilo” ou de “gosto”, mesmo que não se soubesse muito bem o que isso pudesse significar.

A divisão de matérias dos currículos, apresentadas por MOTTA (1974) não permite identificar a origem das concepções que davam sustentação ao planejamento do ensino, muito menos se essas concepções chegavam a ser explicitadas, e para quem. Esse autor usa um tom heróico (seria influência do Romantismo?) no seu texto, mas se tudo o que ele aponta ali tivesse ocorrido sem diferenças entre discurso e prática, eu certamente não estaria escrevendo esta tese.

As falas proferidas nessas instâncias (IAB, ABEA, CREA) têm muito mais uma função legitimadora de posições — ainda mais numa instância consultiva, como é o caso da ABEA — do que descrever uma prática real do ensino que ocorre dentro das instituições. Esse é mais um aspecto que tem que ser encarado, especialmente na hora do ensino, isto é, quando se está com os alunos, na prática de atelier.

No depoimento de ARTIGAS (1974), aparece uma avaliação mais realista da origem da profissão. São apontados limites da Politécnica do Rio e da Escola de Belas Artes, porque Artigas vai querer fazer uma defesa da Arquitetura Modernista a partir da experiência de São Paulo.

Isso pode, então, ser vinculado aos problemas apontado por PFAMMATTER (1997), a respeito da instrução prática e suas relações com os conhecimentos científicos.

A regulamentação da profissão no Brasil, de 1933, do modo como é mencionada por Artigas, também deixa transparecer que havia uma preocupação muito grande em retirar do leigo a possibilidade de construir edificações (preocupação que não aparece nos textos argentinos e europeus que examinei). E até então, o projeto não era tão importante, mas passou a ser por meio da cartorialização da profissão. Essa situação pode ser observada até hoje, e diz respeito não tanto à relação do arquiteto com a sociedade, mas sim à relação da sociedade com o habitar, construir e agrupar-se em cidades.

Esse assunto mereceria maiores comentários, mas as relações entre os arquitetos e as elites brasileiras são de tal complexidade, que este trabalho não teria como abordar. FLETCHER (1996), já mencionado, tem uma seção interessante sobre a arquitetura latino-americana, mostrando como as burguesias começaram a solicitar os serviços dos arquitetos. Essa seção deveria ser comparada com alguns depoimentos de Vilanova Artigas, a respeito da adesão da burguesia paulista à Arquitetura Modernista. A Arquitetura Brasileira modernista é um resultado das tentativas de resolver problemas de identidade cultural das elites brasileiras (XAVIER, 1987).

Apesar de tudo, o arquiteto não pode ser, no Brasil, ele mesmo responsável por poder atender apenas a uma elite, como se diz. As elites é que atendem apenas a si próprias, e para isso contratam arquitetos, médicos, ou qualquer outro tipo de profissional, inclusive políticos. Se lhes faltarem arquitetos, tornam-se criadoras de faculdades. O processo de criação de faculdades, protagonizado pelas classes médias, no Brasil, ou em cidades que não são capitais, como Pelotas, que foi uma espécie de miniatura do processo maior, foi abordado por OLIVEN (1989). Mas a arquitetura não é um atendimento comparável à prescrição de uma medicação, ou à produção de um artefato como um móvel ou objeto portátil. Ela abarca dimensões da vida que não são completamente conscientizadas, e que não são sentidas como essenciais, por não serem imediatas, ou de tão imediatas que são (o ambiente construído).

A produção de um artefato arquitetônico, por outro lado também inclui muitos trabalhos de natureza diferente. Uma habitação, por exemplo pressupõe muitos trabalhos artesanais, assim como de montagem e adaptação de sistemas fabricados fora do lugar em que se está completando a edificação.

Criticar os arquitetos, porque há favelas por todo Brasil, por exemplo, é o mesmo que criticar os médicos pelas septicemias que são contraídas nos hospitais (que são sujos por falta de pessoal, materiais e manutenção e por concepções de saúde pública e de gestão arcaicas), ou os veterinários, porque há animais doentes soltos pelas ruas das cidades brasileiras.

Fogem ao alcance do arquiteto, ou das corporações profissionais, nas sociedades que desenharam essa profissão, o controle das condições sociais da produção da edificação e da cidade. Pela própria natureza coletiva da produção desses artefatos. O episódio da greve enfrentada por Brunelleschi no século XV (VASARI, 1993, p. 340; BENEVOLO, 1984, pp. 53-57), explorado por BICCA (1984) como amostra do compromisso dos arquitetos com as elites italianas, está correto, mas, mesmo assim, isso não responsabiliza uma categoria profissional, história afora, pelas consequências do modo de produção capitalista da cidade e da casa. É óbvio que se fazem usos indevidos de obras como a de BICCA (1984).

Mas Artigas aponta duas coisas: I) que a luta pela implantação da profissão de arquiteto no Brasil era politizada e II) que o ensino de projeto começa a gravitar em torno do atelier, por causa da cartorialização da prática profissional, pois a elaboração de projetos desenhados independentemente da execução criava uma figura administrativo-jurídica que permitia uma fiscalização por parte da corporação, e do estado, sobre o exercício profissional, ainda que haja problemas até os dias de hoje.

Em muitos aspectos, aquele texto de Artigas deixa entrever a orientação cultural do Romantismo, entremeada com o processo positivista de institucionalização e administração do ensino, ainda que Artigas se entendesse, e se autorepresentasse publicamente, como marxista. Aqui se misturam o irracionalismo romântico com um enfoque legalista positivista, sintetizados numa ausência de qualquer enfrentamento com problemas concretos de prática de ensino. Isso simplesmente não fazia parte do horizonte daquelas pessoas.

O Romantismo foi recebido como uma ênfase em ideais de liberdade assimilada a ideais de não-trabalho da sociedade patrimonialista.

No ensino, essas orientações românticas (romantização da figura do gênio?; o gênio como personagem sublime?) reforçam a dicotomização dos que sabem e dos que não sabem.

Os três depoimentos (Rios, Motta e Artigas) ainda apresentam uma característica marcante: procuram consolar o leitor a respeito da fragmentação e da heteronomia da profissão. Parece que querem pedir que não se exija muito dos arquitetos, porque já fizeram coisas heróicas o suficiente; ou então, apesar de ter-nos esforçado bastante, com tudo contra nós, somos necessários à sociedade brasileira, mesmo que ela não perceba.

Assim, analisando a história da profissão no Brasil sob a ótica do ensino, não é de admirar que sejam necessários trabalhos como esta tese, a respeito da FORMAÇÃO do arquiteto-urbanista. Essa formação é INCIPIENTE.

O problema de como os projetos são feitos a partir das plantas-baixas, até hoje, por exemplo, é bem menos importante, aparentemente, pelo menos, do que os heróicos depoimentos sobre a história da profissão. Mas se aquele heroísmo todo tivesse deslocado um pouco de atenção ao que se passava na vida real dos ateliers, certamente as concepções de formação do arquiteto já teriam encontrado muitas alternativas de reformulação, e teriam produzido efeitos sobre a arquitetura que é efetivamente construída.

Os documentos do SEMINÁRIO DE ENSINO DA UFRGS (1976) são importantes também, pois respaldam muitas dessas afirmações que fiz aí. A partir deles, eu poderia agregar aqui a (incipiente) polêmica do Modernismo, que começara àquela época, na faculdade de Porto Alegre, pelo menos. O ponto central dessa polêmica, era a questão de que a implantação da profissão com o arquiteto moderno no Brasil fora também a afirmação do arquiteto modernista. Assim, as posições de poder, prestígio e influência, tanto no meio acadêmico, como no campo profissional, àquela época, estavam sendo ligeiramente sacudidas por críticas que procuravam aproximar-se da Pós-Modernidade estrangeira, do modo com que se podia compreendê-la a partir da formação modernista precedente. Mas, de 1976 para cá, lamentavelmente, muito pouca coisa mudou, especialmente no que diz respeito a atitude de esnobismo e de *laissez-faire* que ainda predomina no ensino público de arquitetura.

Outra coisa: a implantação das faculdades de arquitetura mais importantes no Brasil de hoje coincidiu com o período em que o Modernismo estava no auge (anos cinquenta), e quando a arquitetura modernista brasileira ganhou notoriedade internacional. Esse é um efeito temporal insofismável em qualquer análise que se possa fazer dessa história.

3.3. Resultados das explicações sociológicas — *laissez-faire*, patrimonialismo e desencontros teoria-prática

3.3.1. Por que o atelier em clima de *laissez-faire* é compatível com a sociedade de traço patrimonialista? — o problema do êxito individual e privado interferindo na apreciação da obra de arquitetura

Deixar fazer, deixar passar. (expressão de François Quesnay, 1694-1774, ou de Vincent Gournay, 1712-1759, popularizada por Adam Smith, 1723-1790)

... enquanto os professores freqüentemente dizem a seus estudantes que os maiores méritos vão para os projetos que mais completamente satisfazem todas as exigências do problema, é usual que as melhores notas sejam atribuídas a projetos que são habilidosamente originais, ainda que nem sempre satisfaçam o programa. (GELERNTER, 1995, p. 26)

Porque há um MECANISMO na evitação sistemática de questões críticas e de apreciação da arquitetura.

Esse mecanismo pode ser observado a partir da análise de algumas particularidades da orientação *laissez-faire*, e mostrando que esse procedimento é distorcido pelo HÁBITO pedagógico brasileiro, o qual tem uma gênese específica.

O traço cultural patrimonialista da sociedade brasileira está, em minha opinião, estreitamente ligado ao tipo de *laissez-faire* que se encontra nos ateliers. Ele se reflete no modo de encarar a arte, de um modo geral.

A obra de arquitetura é considerada como um êxito privado, individual, e os processos de sua produção, mesmo que dependam totalmente de operações de representação e de coordenações de valores compartilhados na cultura (porque gerados no convívio e comunicáveis), são considerados como propriedade particular do artista, como se este tivesse uma preempção absoluta sobre a obra, apagando-se da consciência o “nós-que-nos-precedeu”, o qual foi possível formar o próprio artista. Esse egoísmo é o que deforma a visão da arquitetura como arte, porque a dimensão comunicativa, pública

e compartilhada da arte fica freada pelas percepções privatistas do processo de produção e de apreciação das obras. A atitude exploradora do homem quanto à natureza é reduplicada no plano da cultura e da arte, com a figura do artista que explora a cultura, as linguagens e as representações coletivas, os artesãos anônimos, e que cria as “SUAS” produções. Esse é um problema não resolvido — até mesmo porque é pouquíssimas vezes enfrentado — no campo da arte moderna e contemporânea, desde os tempos de ADORNO (1965) e LUKÁCS (1954, 1965), e também HAUSER (1977). Muitos acadêmicos acham que simplesmente “tem que ser assim mesmo”, sem se perguntarem por que acham isso.

Em resumo: em arte e em arquitetura, no Brasil, de um modo geral, não se consegue chegar em Kant. Na estética da arquitetura, ficamos imersos no irracionalismo pré-kantiano (BAEUMLER, 1923). Enquanto isso, a estética da publicidade, da comunicação de massa, mais atualizada, e de modo muito mais racional (e isto não é jogo de palavras), ainda que por outras razões, vai contaminando o campo artístico e até mesmo o da arquitetura, e o ambiente acadêmico persegue, sem alcançar, essas tendências todas, de modo apatetado e enredado em projetos de pesquisa. Na França, como mostro nas conclusões, também não acontece coisa muito diferente.

O resultado, a obra terminada, ou o projeto de arquitetura que os alunos entregam ao final de um semestre, tende a ser considerado como obra de gênio (possuidor de dons naturais), produto de uma inspiração (“divina” ou de fundo psicológico, não podendo ser conscientizada). Os instrumentos e procedimentos intermediários da produção da obra são ocultados, porque a obra precisa aparecer como algo que “não deu trabalho” e que foi uma “produção espontânea” do autor. O único autor que conheço, que faz uma apreciação coerente dessas questões sobre a abordagem e o enfoque social da apropriação individual dos processos criativos presentes na cultura, que são abordados por Kant, também, é GADAMER (1960/1990), mostrando que o conceito de formação é que precisa ser o operador da compreensão que se pode fazer desses problemas.

O hábito romântico-tardio do Ecletismo francês, internacionalizado, transportou-se, através do Rio de Janeiro, para as academias brasileiras, ao longo de todo o século XX.

Estou convencido de que é um certo comportamento infantil com relação às obras e aos seus produtores, o que permite às pessoas aderirem e apoiarem, SEM QUESTIONAMENTO, concepções inatistas de “dom” e de “talento artístico”.

Da parte de quem não produziu as obras opera-se uma admiração acrítica dos resultados, porque a mestria necessária para produzir uma obra não é fácil de ser atingida, e especialmente porque fica oculta no momento do exame da obra, quando esta já está acabada.

Depois de retirados os andaimes, rampas e equipamentos intermediários necessários para a construção das pirâmides, elas aparecem, para o olhar que só vê os resultados, como muito impressionantes. Poucos vão procurar reconstruir “o trabalho que deu” para erguer aqueles montes de pedra. E elas foram produzidas por uma sociedade que vivia por meio da domesticação (e esse é o termo mais adequado) de uns indivíduos pelos outros, dentro da mesma espécie, assemelhando-se a certas espécies de formigas, por exemplo. Isso não impediu um autor norte-americano, SALVADORI (1990, p. 28), escrever que a preocupação “democrática” (sic) de todo o egípcio era com a “sobrevivência” do faraó e sua família no “outro mundo”.

Mas a questão mais importante para a arquitetura, e não para uma ciência das edificações preocupada em relatar êxitos da técnica, continua sendo a de encarar o modo de captação estética das pirâmides, por curioso que possa parecer.

Aqui, trata-se de transpor para a questão da liberdade de composição, as análises de Kant sobre o respeito pelo sublime. O respeito de que fala Kant é o mesmo de que fala PIAGET (1932), diga-se de passagem, mas o primeiro toca muito mais o centro dos problemas relativos à arte. A experiência do sublime admite muito bem ser comparada ao clima psicológico de fascínio com que a crítica da arte do século XX fez sua adesão às idéias de INVENÇÃO e INOVAÇÃO, nas quais se apóia também a Arquitetura Modernista. A liberdade de composição, tornando a invenção e a inovação possíveis, pressupõe um processo de formação.

A subjetividade defrontada com o sublime experimenta um impacto semelhante àquele da criança defrontada com o adulto. Piaget, por exemplo, notou que seus filhos o respeitavam não porque tivessem “normas sociais introjetadas”, o que seria uma

formação, ou um processo de aprendizagem social, mas porque ele era o pai: maior, mais forte e representava para as crianças algo que elas ainda não podiam atingir, presumivelmente PIAGET (1932, p. 282).

O comportamento e o mundo dos adultos vão além do que a sensibilidade e compreensão da criança podem captar. A criança, então, adere a esse mundo sem crítica (sem ver as diferenças culturalmente significativas), pois a possibilidade de qualquer crítica fica bloqueada pelo preenchimento total da capacidade perceptiva e do entendimento da criança. A criança faz uma fusão entre entendimento e sensibilidade, como o adulto de KANT (1790c), mas, se esse adulto faz isso, é porque já vinha fazendo desde criança. De um modo geral, a apreensão que a criança faz do mundo é muito mais “estética” do que a do adulto, que é mais “fenomenológica”. Sem um ponto de apoio com que dialogar, a criança não pode descentrar, e assim encontrar um outro ponto de apoio para ver limites e possibilidades no que captura. Isso a criança manifesta através de um processo emocional que se evidencia no comportamento que os adultos chamam de respeito.

O respeito incondicional, às vezes, que alunos (em idade adulta) dedicam à autoridade de um sistema de ensino ou a um professor atesta os limites de sua capacidade crítica, assim como os limites de seus desempenhos cognitivos. Mas isso tudo fica encoberto por uma conduta moral que os faz aparecer como “obedientes”.

Alguns professores são respeitados pelo que têm de “inatingível”, do mesmo modo como a natureza analisada por Kant na apreensão do sublime, outros pelo que “possibilitam atingir”. Os primeiros são os “docentes afamados”, os segundos os “verdadeiros mestres” de que fala HEIDEGGER (1964, p. 20-21), ou os “sabidos” e os “sábios” de GIANOTTI (1986)

Na arquitetura, paradoxalmente, o efeito obtido com a obra, ou projeto concluído, deve-se muito mais à qualidade da REPRESENTAÇÃO do objeto arquitetônico, ou seja, ao correto emprego dos meios (desenho), de acordo com o modismo do momento, que torna legítima esta ou aquela forma de apresentação.

Atualmente, as escolhas recaem ora na colagem de imagens produzidas pelo computador, ora em desenhos à mão livre copiados por “*scanner*”, etc., dependendo do

efeito “encantador” que a técnica de representação pode causar. Assim, a representação da arquitetura é o item mais avaliado (mesmo que critérios explicitados por comissões apontem que não), e não a arquitetura propriamente dita.

A falta de uma discussão estética e de gosto arquitetônicos faz com que esses elementos de fascínio frente às obras sejam preponderantes, e não uma avaliação arquitetônica, que incluiria todos os aspectos, e não apenas o deslumbramento estético (mais próximo da experiência do sublime do que do julgamento do belo, o que, para Kant, pressupõe um gosto formado).

Uma avaliação arquitetônica propriamente dita, teria que reduplicar, analogamente, o mesmo processo de ultrapassagem do respeito unilateral da criança pelo mundo do adulto, que se dá, e isso Piaget mostra bem, pela transformação e alargamento das funções cognitivas da criança, à medida que essas vão enfrentando os desafios do ambiente adulto. Isso envolve processos de aprendizagem, de mudanças de interpretação das experiências dos sujeitos. De novo, trata-se de uma formação.

Assim, para avaliar projetos de arquitetura, são necessárias habilidades cognitivas ampliadas em tal grau, que possam assimilar os objetos de análise, sem imobilizarem-se em instâncias “subliminares”, além do que o campo de assimilações, de significações do projeto possa reter. Por isso, o desenho de arquitetura, por exemplo, só precisa do compromisso de ser inteligível, isto é, que por meio dele se possam enxergar as operações de projeto que entraram em jogo, as quais só poderão ser vistas, literalmente, por quem já tiver chegado naquele nível de saber ver.

Nas práticas mais usuais de atelier, os instrumentos de projetar, que também são instrumentos de representar, procuram não explicitar as OPERAÇÕES DE DECISÃO e escolhas que eles exigem, de modo que uma planta-baixa, um corte, uma fachada, uma planta de cobertura, etc., acabam por ser encarados mais como cenas finais de apresentação do projeto, e não os possíveis palcos em que são exercitados ensaios e decisões intermediárias.

Dessa maneira, os procedimentos de atelier que levam em conta a apresentação cartorializada do projeto e na sua forma concluída, NÃO RECONSTRÓEM ESSAS REPRESENTAÇÕES NUM NÍVEL ARQUITETÔNICO de modo completo. Por isso era importante

que eu trabalhasse o conceito de RECONSTRUÇÃO antes, no capítulo 1. Pois as decisões quanto às funções, aos materiais, ao repertório de formas arquitetônicas empregado e outras problematizações não chegam a entrar em pauta: o aluno “que já sabe projetar” vai trazer essas decisões prontas e bem representadas, “o que não sabe” (SILVA, 1986) vai ter que fazer o que o professor mandar e, eventualmente, mandar desenhar o projeto por um desenhista, ou ainda pedir ajuda a algum colega solidário.

Todos esses procedimentos conformam uma eticidade pedagógica que chamei de *laissez-faire*.

— Porque, mesmo que os alunos aprendam certas habilidades para passar nas disciplinas, as aprendizagens específicas do campo arquitetônico ficam, na sua maior parte, ausentes desse processo. Essas aprendizagens referem-se à inclusão da obra arquitetônica em processos de estilização, de modo a permitir sua apreensão estética conscientizada.

Aqui, ressalto novamente o desaparecimento da arquitetura atrás do mecanismo com que se pretende ensiná-la.

Alguns procedimentos, um pouco mais caricaturais, que mostram como essa dissociação entre REPRESENTAR e PROJETAR uma edificação acabam sendo confundidos na representação final do projeto, precisam ser apontados neste trabalho, porque são a prática real de muitos ateliers, e não a prática idealizada das indicações e diretrizes curriculares, da ABEA, dos IABs e do sistema CREA-CONFEA.

Tudo o que foi comentado até aqui, pode ser observado a cada final de semestre nas apresentações públicas de trabalhos de graduação. Normalmente, observa-se que dos 15 minutos disponíveis para o aluno apresentar sua proposta, 12, ou senão todo o tempo, são consumidos em explicações extra-arquitetônicas e funcionais: distribuições e dimensionamentos; muito pouco dos sistemas estruturais ou dos aspectos dos materiais construtivos são explorados, ou seja, nem mesmo “técnicos” competentes esses formandos se sentem, após um curso de cinco anos, curto, em todo o caso, se comparado com a formação da Idade Média, em Portugal (PEDREIRINHO, 1994), que durava nove anos, e no Uruguai, que dura seis.

Assim, a sociedade patrimonialista acomoda bem o sistema de *laissez-faire*, que ignora, ou não deseja discutir, a captação estética da arquitetura. É um comportamento parecido com o daquele sujeito que corta árvores, porque as folhas fazem “sujeira” no outono, mas que, no verão, é o primeiro a brigar por uma vaga de estacionamento na sombra. As hierarquias do campo profissional e acadêmica, uma reduplicando as posições de prestígio da outra, repousam num nível de irracionalidade quanto à produção e captação estética das obras (ficando sempre no nível do sublime), bem como num modo de apropriação das habilidades de produzi-las, como se essas fizessem parte de um patrimônio pessoal, e intransferível, conferido a cada um por uma espécie de direito divino, e não por formas de compartilhamento nas linguagens da cultura.

3.3.2. A prática do ensino, o *laissez-faire* e as dissociações entre teoria e prática

É a falha mais comum da ignorância, que afirma também não existir aquilo que ela desconhece. (ALBERTI, 1452, edição alemã de 1988, p. 294)

... um jogo bem regrado é mais útil que uma lição de moral ... (PIAGET, 1994, p. 231)

Essas dissociações entre teoria e prática, como já vim mostrando até aqui, fazem com que as disciplinas de projeto, mesmo que integralizem cerca de 50% da carga horária de muitos currículos, sejam disciplinas não-arquitetônicas. As problematizações específicas do projeto arquitetônico não se encontram ali, e muito menos de forma sistematizada.

Há que acrescentar que o procedimento pedagógico que predomina nesses ateliers é caricaturado por alunos e professores por expressões como “consultório sentimental”. De certa forma, é uma boa expressão, pois as discussões, sem sistematização, são mesmo “a sentimento”, isto é, não são objeto de pensamento, atalhando essa parte, entram direto no território dos valores, só que não refletidos. O “consultório”, em que o professor mais “supervisiona” do que propriamente interfere nos processos de aprendizagem, é complementado por aulas expositivas, viagens ou excursões aos prováveis locais de implantação do projeto, e muitas vezes de palestras (por especialistas) sobre sistemas estruturais, instalações prediais ou outro aspecto relacionado com a finalidade social do projeto (sistemas escolares, hospitalares, administrativos, etc., conforme o caso).

O gosto do professor — quando este manifesta algum — também não tem sua origem explicitada, por isso, pode funcionar como elemento intimidador (autoritário, até), de acordo com o modo com que a familiaridade com alguma tradição da profissão, que constitui o cultivo do gosto do professor, é apresentada aos alunos. Esse gosto, na recepção dos alunos, transforma-se em valor por si mesmo. Não tem gênese, não tem formação. Mas de arquitetura propriamente dita, não aparecem conteúdos. Algo semelhante se verifica nos ateliers de urbanismo.

Então, tem-se um *laissez-faire* do ponto de vista do objeto arquitetônico, como já observei anteriormente. Um deixar-fazer o que se bem entende em termos de estilo e gosto, tendência, métodos e técnicas construtivas, interpretação das funções sociais da arquitetura, relação com a cidade e o ambiente natural e outros aspectos que possam entrar em jogo.

A todos os alunos, como se fossem orientados por Guadet, é concedida uma liberdade de escolha. A surpresa, até certo ponto hipócrita, no final de cada semestre com o fato de que apenas uma minoria de alunos conseguiu um produto aceitável (tanto em representação como em arquitetura) serve para confirmar que há, de antemão, “alunos que sabem” e “alunos que não sabem”. Por quê? Poucos, alunos e professores, querem enfrentar-se com as possíveis respostas.

E isso acontece ainda que não se saiba precisar muito bem o que é aceitável e por quê.

Interpreto isso como um déficit de razão prática, associado a um arraigado desinteresse e ignorância das problematizações estéticas de que a arquitetura pode ser alvo.

O deixar-fazer pode ser interpretado pelos alunos como uma atitude até promotora, por parte dos professores. Houve um psicologismo na educação, que matizou a vertente do escolanovismo, que acolheria essa atitude de bom grado. Os professores, afinal, estariam dando mostras de que confiam nos alunos. Mas essa promoção fica esvaziada de uma reflexão crítica a respeito das operações/ações de projeto principais. Não são trabalhadas as justificativas para as referências formais, principalmente, que foram utilizadas nos projetos. E a autocontradição performativa

instaura-se exatamente aí nesse ponto: no fundo usaram-se modelos da produção arquitetônica pré-existente, mas finge-se que não, ou ignora-se mesmo isso.

Os alunos procedem “a sentimento” no projeto. Aparentemente, num regozijo completo pela afirmação de sua “subjetividade”, de modo muito semelhante às crianças descritas por PIAGET (1932), que participam e “ganham” um jogo do qual não conhecem as regras, porque não sabem o que é uma regra.

Assim, as decisões de projeto só podem mesmo ser apoiadas por uma espécie de senso comum, que é, todavia, extra-arquitetônico e extra-projetual. Os alunos não têm acesso e não conseguem participar dos processos convencionais e convencionados pela academia, ou pela prática profissional “adulta” da profissão. Paira sobre as cabeças, transcendentemente, mas sobre uma forma de inacessível moral “de adulto”, o conhecimento propriamente arquitetônico. As palavras de Alberti, do século XV, aparecem como uma profecia realizada de modo bizarro.

Essa situação é que lança as maiores dúvidas sobre a validade do que se está realmente praticando nos ateliers.

O resultado desse “cultivo acadêmico”, deformado e deformante, conforme observei, apesar de tudo, é criticado pelos próprios estudantes. São os que mais reclamam que a produção das escolas “não tem um bom nível”, isto é, não se equipara em complexidade e qualidade estética àquilo que vêm nas revistas e na Internet. É mesmo de se perguntar o que tem sido feito em lugar de um estudo sistematizado e crítico das tradições da profissão, e as eventuais contribuições disso num melhor desempenho nos projetos.

O patrimônio do saber acadêmico é desprezado, ou melhor, ignorado. A arquitetura como disciplina, que pode ser aprendida e ensinada, não chega a ser uma possibilidade plausível nesse ambiente.

Esse patrimônio, ou memória, deveria cumprir uma função análoga àquela dos objetivos da razão: a necessidade de auto-economizar sua própria estrutura. Isto é, propor resultados antecipadores para um desempenho orgânico-adaptativo do sujeito, por meio de interações com o meio. Pelo exame do calo se reconstrói a atividade que o provocou.

A tradição <Überlieferung> é essa memória acadêmica, mas só enquanto ela é ativada e começa a ser assimilada pela crítica qualificada. A tradição, nesse sentido é o conjunto de processos, cujo não-reconhecimento nos faz entrar em autocontradição performativa (GADAMER, 1960/1990; APEL, 1989; HABERMAS, 1985). A situação de autocontradição performativa, no caso, não se refere ao fazer algo diferente do que se diz, ou ao dizer algo diferente do que se faz, mas sim o não conseguir reconhecer essas diferenças. Assim é estar dentro da tradição e supor-se fora dela, porque se pensa estar inovando ou elaborando uma obra absolutamente original. Isso é autocontraditório pelo não reconhecimento de que todo o instrumental, digamos, nos níveis teórico, técnico, normativo e estético, que torna possível a elaboração de uma obra, é também parte da tradição. Não reconhecer essa inclusão, por receio a plágio ou a uma contaminação por influências estranhas, produziu, paradoxalmente, por parte de muitos arquitetos, pouquíssimas obras originais. O desconhecimento da tradição impede a possibilidade de sua transformação, e é nas transformações da tradição que se encontram as obras originais.

3.3.3. A pseudo-estética do projeto — para depois encaminhar a questão estética para uma proposta anti-*laissez-faire*

O departamento de História recebeu as seguintes inovações: ... 3) um esforço de abertura semelhante tem sido feito no sentido de introduzir o estudo da Estética do Projeto — o próprio nome do departamento passou a ser “História da Arquitetura e Estética”, fugindo-se da nomenclatura acadêmica que previa apenas a tradicional “Teoria da Arquitetura”. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 1974, pp. 56-57)

O ensino de estética no projeto de arquitetura no Brasil foi tardio, para dizer o mínimo. Em 1974, em São Paulo, falava-se num “esforço” para implantar esse estudo. Em Pelotas, RS, a disciplina “Estética e História das Artes” começou a funcionar em 1998.

Pelos comentários e críticas que vim fazendo aqui, a questão estética da arquitetura é um dos alvos principais de uma proposta pedagógica que possa pretender reconstruir a arquitetura pela sua própria tradição.

Este trabalho pretende propor um processo de ensino que, num primeiro momento, possa substituir o sistema do *laissez-faire*, nas formas em que ele está estabelecido no curso de arquitetura.

O *laissez-faire* admite vários níveis, do modo como o entendi aqui, e apresenta vários resultados.

Um segundo processo de ensino que aparece no campo da arquitetura e do urbanismo é descendente do *laissez-faire*. Nele aparecem conteúdos discriminados, com certa objetividade.

A aprendizagem (e o que se pretende atingir com ela) ainda não é completamente objetivada. Mas, na direção de uma diretividade crescente, esse processo tende a aproximar-se de uma proposta crítica e autoreflexiva. Falta a esse sistema uma autoreflexão epistemológica, uma descentração epistemológica, que possa construir problematizações mais amplas do mundo a partir do campo da arquitetura e do urbanismo.

Por fim, no penúltimo capítulo da tese, chego a uma discussão de estudo e embasamento de uma proposta em que a estética da arquitetura reencontre um lugar na prática do atelier. A orientação que usa análises morfotipológicas pode ser retomada com alguma esperança de aprendizagens renovadas no atelier, sem ser descolada da prática e apresentada de forma confusa, como vem escrita pelos autores mais conhecidos (ou por gente que parece que nunca deu aula num atelier).

Nesse sistema proposto poderiam estar presentes os aspectos positivos do *laissez-faire* (a espontaneidade, a informalidade, um clima psicológico nas interações menos tenso) e a presença dos conteúdos (herança do chamado “ensino tradicional”, motivada pela ideologia liberal-cristã). A fusão desses horizontes se daria em dois tempos simultâneos: a dialogicidade e a descentração epistemológica. Isso oportunizaria um ensino crítico e autoreflexivo.

Minha própria experiência prática permitiu vislumbrar possibilidades que ficam completamente ocultas, ou que escapam aos horizontes das propostas de *laissez-faire* e das mais diretivas.

O comportamento dos alunos, o tipo de trabalho apresentado e outras instabilidades geradas no contexto da FAURB-UFPEL constituem os principais indicadores das possibilidades de mudança. Entenda-se bem: POSSIBILIDADES, não realização definitiva de uma prática social que substitua as primeiras.

Uma observação expedita (por depoimentos de professores, dados do SEMINÁRIO DE ENSINO NA UFRGS 1976 e a pesquisa de SALVATORI, 1999) permite classificar, com pouca margem de erro os modos de ensinar: herdeiros do *laissez-faire*, heranças do ensino tradicional, e tentativas de pedagogias mais interativas, mais ou menos atravessadas por práticas dialógicas.

A classificação daquele seminário emerge de uma série de inquietações com os sistemas de ensino, que mobilizaram muitos educadores a encontrar saídas para diversos impasses que estavam surgindo nas práticas.

Não sei se, hoje em dia, os educadores têm em mente um sistema de ensino perfeito, que responda a todas as perguntas resolva todas as dificuldades que aparecem. Mas, de um modo geral, predominam as insatisfações nesse campo.

De onde, ou de que maneira, são tematizadas pelos pesquisadores do ensino as inquietações com os modos de ensinar (e aprender) que motivam pesquisas sobre o assunto? Elas têm sido trabalhadas por aqueles que não estão satisfeitos com a prática de ensino atual, mas são poucas as abordagens que procuram reconstruir os problemas pela sua gênese.

Uma antecipação de superações possíveis das insatisfações do presente é o que ainda dá legitimidade àquele sistema de classificação que diferencia ensino tradicional de ensino *laissez-faire*, ou então a classificação de MARTINI (1996), a partir da crítica das ideologias.

Trata-se de tentar recuperar aquela aglutinação dos saberes da arquitetura que estava na “tradicional teoria da arquitetura”, conforme menciona o relatório da FAU-USP (cit.). Na época do desmanche da teoria tradicional (virada do século XIX e XX) não foi criada uma disciplina de estética. A *Encyclopedia* de GWILT (1867) ainda traz uma seção de texto intitulada “Beleza na Arquitetura”, que está colocada dentro do capítulo que trata da Arquitetura Grega (da Grécia Antiga), demonstrando que o aspecto estético,

mesmo que interpretado de modo diferente do contemporâneo, não era ignorado. Outro autor alemão, SÖRGEL (1927), também não separa a estética da história, embora trabalhe com a “beleza” a partir de tratados, começando por Vitruvius e Alberti, mostrando com isso uma abordagem mais “especializada” da estética, mas que não está de modo algum ausente dos estudos teóricos. O relatório da FAU-USP (cit.), contudo, deixa transparecer que a legitimidade do estudo de estética da arquitetura, que desde a Antigüidade era praticado sob outras formas e nomenclatura, aqui no Brasil dependeria de que a disciplina recebesse o epíteto de “inovação”, bem como a tarefa de romper com a “tradicional teoria”. As seções precedentes pretendem ter respondido à questão de por que aquela tarefa “modernizante” demandava (e ainda continua demandando) o mencionado esforço, mostrando que em muito pouco se alteraram as condições que geraram a demanda.

3.4. Observações e questões que este capítulo deixa em aberto

TIPOLOGIA: INOVAÇÃO E CONSERVAÇÃO — NO ENSINO DE ARQUITETURA

Nos países altamente industrializados, os processos de construção são levados a um alto grau de sofisticação, visando garantir a melhor integração entre a arquitetura e a construção. Para nós, contudo, não adiantaria aprender esses processos. Antes torna-se necessário desenvolver um esforço de ordenação de nossos próprios processos construtivos, examinando suas condições presentes e propondo sistemas de especificação adequados a estudos de avaliação de desempenho, até agora inexistentes. (RELATÓRIO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA NO BRASIL, FAU-USP, 197, p. 57)

Este outro trecho do Relatório da FAU-USP mostra que por parte de alguns setores (da USP) havia a compreensão de que uma instituição precisa estar organizada de alguma maneira para fazer a assimilação de novidades.

Coloca-se em questão o seguinte. Os arquitetos brasileiros formados recentemente não sabem construir? Sabem o que, então?

Em que grau a Faculdade tem contribuído para uma ASSIMILAÇÃO CONSCIENTE das novidades? Ou uma assimilação bem sucedida.

O estudo de projetos por meio de tipologias/análises morfotipológicas permitiria uma avaliação desse desempenho, das tecnologias mais avançadas com as mais

tradicionais. Mas seus métodos são trabalhosos e frontalmente incompatíveis com o hábito do *laissez-faire*. É compreensível, portanto, que se tenha passado ao largo deles.

CRÍTICA E ESTÉTICA (A PARTIR DE KANT)

Essa matéria deveria ser o ponto de partida para o estudo de estética da arquitetura que está sendo proposto nas recentes disciplinas de estética que estão aparecendo nos currículos. Se a perspectiva CRÍTICA não for assumida como orientação dessa matéria, é muito possível que se caia novamente no historicismo patrimonialista que marca as teorias e história da arquitetura de hoje, que é um déficit sério nos vínculos entre teoria e prática que precisam ser atualizados no atelier. Quando já se vêem em trabalhos de graduandos, expressões laudatórias como “as lindas charqueadas”, referindo-se às ruínas de algumas RESIDÊNCIAS DE CHARQUEADORES do Município de Pelotas, RS, que são estudadas do ponto de vista descritivo em disciplinas de teoria e história da arquitetura, ainda que se pretenda trabalhar com “história crítica”, percebe-se os limites do historicismo. Arrisca-se a recriar uma nova versão grotesca de uma **Encyclopedia** de GWILT (1867), por exemplo, apelando para regionalismos pouco compreendidos nas suas bases sociais, tecnológicas e mesmo estéticas. É que crítica social, mesmo que imbricada na crítica estética, não se confunde com esta. Daí minha insistência em que se comece por Kant. A especificidade do estético é fundadora da arquitetura e sem Kant e Hegel a estética contemporânea parece não funcionar, como demonstra LUKÁCS (1965), especialmente na arquitetura.

O DELINEAMENTO DO ARQUITETO-INTÉRPRETE

Se a autocompreensão do arquiteto-técnico não serve mais, ela vai ter que ser substituída por outra, em que a comunicação e a interpretação de tradições da profissão possam assumir maior relevância.

Há necessidade de desconstruir as figuras prontas de raciocínio, mostrando que sua gênese contraria os princípios da razão prática de seu uso, que a argumentação usada não serve para justificar que as coisas se mantenham como estão.

A ênfase da crítica estética arquitetônica no atelier, a discussão dos gostos, presta-se para o exercício de habilidades de interpretação. Isso está detalhado no oitavo capítulo e nas conclusões.

EXTENSÃO DA PROBLEMATIZAÇÃO ESTÉTICA PARA O ESTUDO DE TIPOLOGIAS

Se CORONA MARTÍNEZ (1986, p. 94) propõe a valorização da arquitetura da cidade (pelo seu valor cognitivo), baseando-se em Aldo Rossi, num outro patamar é e será necessário perguntar que gostos perpassam essas reconstruções. O que é “mais qualificado” em termos de arquitetura? É o mais bonito? Já se viu até que estruturas projetadas pela população “leiga” muitas vezes não funcionam melhor se projetadas por arquitetos, os quais até podem atrapalhar. Seria esse um dos limites do trabalho do arquiteto, quando ele começa a ser um “estraga-prazeres”, como diz Gadamer? Até que ponto o arquiteto precisa ser sensível e receptivo a tradições que não são propriamente respaldadas pela ciência acadêmica e nem pelas aplicações dos produtos de última geração tecnológica? Por que, quando e onde o telhado cerâmico deve ser substituído por policarbonato?

A questão da crítica, pelo ponto de vista da própria funcionalidade, pode começar pela proposta de dilemas aos alunos, nas disciplinas de atelier. Por exemplo: como dar manutenção e fazer limpeza num “disco voador” de Oscar Niemeyer pousado sobre um morro (como é o caso do Museu de Arte Contemporânea em Niterói)? É um argumento gasto esse: criticar os funcionalistas pelo formalismo, dizendo que o que eles projetaram nem funciona direito. Mas ele ajuda na elaboração de uma problematização estética da arquitetura, pelo menos. Assim como ajuda a mostrar que não há arquitetura perfeita, que os problemas técnicos estão interrelacionados com os estéticos.

As comparações Brasil e Europa servem para se ver até que ponto a concepção de FORMAÇÃO está vinculada a uma tradução da realidade experimentada com a profissão, especialmente em termos de mundo acadêmico. Isso implica, por exemplo, uma crítica estética e tecnológica às publicações européias, principalmente, que influenciam o gosto dos professores e alunos brasileiros.

O “problema da realidade” (das necessidades de um projeto arquitetônico, no caso) precisa de algum modo, e sob alguma orientação, ser convertido em “problema de projeto”, o qual não é apenas uma proposta de construção que atenda às necessidades (se assim fosse, Niemeyer teria que explicar por que um disco voador atende, mal ou bem, às necessidades de um museu de arte contemporânea). A formação do arquiteto como um todo tem que ser compreendida, então, como um sistema de preconceitos (no

sentido de Gadamer), os quais coordenam essas operações de tradução da realidade para o projeto. É normal a realidade ser já interpretada a partir das exigências do cliente. É a “consciência de leigo”, como dizem os alunos.

Os modos de projetar e as formas geradas dependem do que o arquiteto já sabe e de como ele assimila a realidade. A própria expressão formal do arquiteto é, ela própria, um sistema de preconceitos. Ela pode ser convertida no que alguns autores até chamam de REPERTÓRIO. Nesse sentido, TRADIÇÕES em arquitetura poderiam ser consideradas como SISTEMAS DE REPERTÓRIO. Isso não é uma questão de preciosismo terminológico, apenas, mas sim uma tomada de posição com relação ao projeto de arquitetura que permite propor procedimentos diferentes dos usuais, do presente, recorrendo a práticas já há muito tempo conhecidas dos arquitetos. Uma nova forma de tratar um velho conteúdo imprime, sim, certas modificações nesse conteúdo. Elas são importantes não apenas na proposição de novas formas de expressão da arquitetura, mas também representam um ganho em inteligibilidade dos processos de ensinar e aprender a projetar, que é o que me interessa mais.

Voltando ao assunto das tradições, considerando-as como sistemas de geração formal (estrutura de estruturas), elas sempre oportunizaram o seguinte: a possibilidade de PRÉ-CONCEBER, ou de ANTICIPAR NUMA “LINGUAGEM ARQUITETÔNICA” UM PROBLEMA E UMA SOLUÇÃO que tiveram um ponto de partida na vida prática.

Se é que os acontecimentos nos ateliers de hoje em dia pode ser vistos como “em crise”, uma vez que começam a não mais ser aceitos naturalmente, então essa crise do ensino consistiria em NÃO OBJETIVAR uma FORMAÇÃO baseada em TRADIÇÕES SISTEMATIZADAS. Essa idéia não deixa de ser uma outra forma de enunciar o problema de pesquisa, que era “é possível construir uma teoria do ensino de arquitetura, projetada a partir da crítica da racionalidade funcionalista, recuperadora do sujeito na relação pedagógica?”, no Projeto de Tese (JANTZEN, 1999a, p. 30).

A resposta a essa pergunta é “sim”. Para isso é necessário encontrar na própria tradição da profissão uma vertente formadora das competências profissionais, que possa ser retomada dentro de uma proposta crítica e reflexiva. Os estudos morfotipológicos, como insisti até aqui, oferecem essa possibilidade, ao mesmo tempo que acenam para uma reaglutinação possível da teoria da arquitetura.

Portanto, para que se possa pensar uma formação reconstrutiva e crítica do que venho chamando até aqui de tradições da profissão, será necessário entender o sistema de relações entre campo profissional e perfil profissional, no qual a autorepresentação do arquiteto como técnico-prático evoluiu até o momento crítico da atualidade. A crise ética e estética da arquitetura, e fora da arquitetura, questiona o meio acadêmico no sentido de uma modificação na pedagogia da arquitetura que ao mesmo tempo reconstrua uma integração de saberes especializados e reabra as dimensões da crítica estética, histórico-sociais e éticas que interferem na arquitetura.

Por isso, trata-se no próximo capítulo, das possibilidades de uma RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA da arquitetura.

4. A reconstrução pedagógica da arquitetura e o reencontro com a tradição

Falamos de reconstrução racional quando se trata da explicação do significado de conceitos, critérios, regras, esquemas, pressupostos, etc., empregados intuitivamente, e principalmente de componentes formais do saber pré-teórico, com o qual geramos ou mantemos formações simbólicas e seus respectivos contextos. A tarefa de uma interpretação consiste acima de tudo na explicação do conteúdo ou do significado manifesto numa expressão ou manifestação; a compreensão reconstitutiva, por sua vez, visa a explicação do significado de estruturas, subjacentes à produção daqueles conteúdos, ou seja, a análise de estruturas profundas. (HABERMAS, 1982, p. 594)

4.1. Reconstrução

Já mencionei RECONSTRUÇÃO antes, no primeiro capítulo, a partir da sua genealogia, baseada na hermenêutica de GADAMER (1960/1990). Uma reconstrução tem dois movimentos: uma compreensão e uma interpretação. Se a compreensão (ela mesma reconstitutiva) traz à tona estruturas profundas na produção de um enunciado, ou de contextos comunicativos, a interpretação representa um esforço em encontrar uma

linguagem comum, entre o explícito e o implícito, na qual os sentidos daquilo que a compreensão descobre possam ser reconstruídos de modo inteligível.

Proponho que uma reconstrução pedagógica da arquitetura reencontre o sentido de ações (pedagógicas) dentro da formação dos arquitetos, que não são captados pelo modelo pedagógico *laissez-faire*, como conceituei nos capítulos precedentes. Isso se dá pelo reconhecimento de que essa formação acontece dentro de uma tradição.

O encontro de uma linguagem comum com a tradição arquitetônica busca uma prática de atelier (o ambiente pedagógico, nos dias atuais, da filosofia prática da arquitetura) que recupere os sentidos das produções arquitetônicas, nas dimensões que ficam usualmente fora da estruturação técnico-instrumental dos conteúdos. Isso implica, na minha interpretação, buscar uma compreensão e uma aprendizagem, com os alunos, voltada para patamares da eticidade e da estética arquitetônica, que estão subjacentes à produção das decisões projetuais. A reconstrução pedagógica que tenho em mente deveria inverter, até, essa polaridade. Que na prática projetual se partisse da estética arquitetônica, como a dimensão mais geral, e que nela fossem sendo incluídas, por meio de uma crítica, as respostas obtidas pelos efeitos de um projeto no campo da eticidade e da técnica, seria um ideal, uma utopia de uma “pedagogia da arquitetura”.

Simplificando, numa pergunta: para se projetar uma obra “bela”, dentro de um gosto, quais são as imagens que essa obra teria que expor, quais os pressupostos de convívio humano a que ela teria que atender e quais seriam as técnicas e os métodos mais adequados, que seriam empregados para construí-la? Definir um exercício de projeto num atelier de arquitetura nessa ordem é, atualmente, inverter o *eros* e o *ethos* pedagógicos dominantes no ensino de arquitetura, como diria MARTINI (1996), sob aquelas condições de *laissez-faire*.

Na medida em que uma pedagogia da arquitetura se propõe a fazer essa aproximação, ela só pode ser dialógica. Pelas dimensões da reconstrução, ela procura a compreensão das produções da tradição, que se complementa pela crítica; seu momento de interpretação se dá por meio do desenho, que busca uma expressão compartilhada, pela produção atual e pela produção da tradição. A crítica tem por objetivo desconstruir aqueles pressupostos que marcaram as referências estilísticas fundadoras da tradição, permitindo que se encontrem novas possibilidades figurativas. O diálogo, não

necessariamente de enunciados de teoria da arquitetura (mas que também estão dentro do processo), precisa ser por meio do DESENHO, pela recuperação do seu *logos optikos* (VITRÚVIO, 1987, p. 15), entendido agora como princípio de inteligibilidade e significação do mundo visual. Um diálogo assim “desenhado” procura encontrar possibilidades de fusões de horizontes entre a tradição e os projetistas contemporâneos.

Essa idéia me leva a propor uma prática de atelier que inverta os sentidos das ações do modelo pedagógico de *laissez-faire*, bem como a procurar um reencontro com práticas preexistentes na tradição da profissão, que já experimentaram ensinar de forma semelhante.

Vejo na teoria da arquitetura que se baseia nem estudos morfotipológicos, elaborada de modo mais ou menos fragmentado no século XVIII, uma possibilidade de reinventar, ou de reavivar as intenções formadoras de novos arquitetos, com vistas a uma ultrapassagem daqueles reducionismos provocados pela adesão irrefletida a uma racionalidade técnico-instrumental no campo da arquitetura.

RASTEAMENTO:

Este é o capítulo em que me é mais difícil fazer um rasteamento de autores e assuntos, porque ele é doutrinário: penso minha própria prática pedagógica aqui e procuro equacioná-la com a proposta que é apresentada no capítulo oitavo. Algumas idéias intermediárias do processo de RECONSTRUÇÃO que eu mesmo procuro fazer aqui, que por acaso tenham escapado do relato desta reflexão, serão apresentadas nas conclusões.

Os quatro pensadores “da reconstrução”, como os denomino, retornam aqui, no momento em que preciso encontrar e expor também minha interpretação do vínculo entre filosofia e pedagogia. São eles: ARISTÓTELES (1982), KANT (1781, 1793/1795), PIAGET (1932, 1977, 1994) e GADAMER (1960/1990). As idéias de HABERMAS (1982) que são trazidas para esse assunto são também tributárias daqueles quatro pensadores. Os vínculos entre pedagogia e filosofia, abordados numa perspectiva histórica de ambas, estão apresentados em HÜGLI (1999).

O problema da dialogicidade, assim como o das racionalidades de fundo (uma filosofia prática), que estão indissociados de uma prática pedagógica reconstrutiva, são

trazidos aqui através de GADAMER (1960/1990), APEL (1989), MARTINI (1999) e FREIRE; SHOR (1986). Dialogicidade e crítica das racionalidades filosóficas são assuntos complexos, e esses autores trabalham em interfaces com outras áreas, como a crítica cultural, a qual se estendeu até a arquitetura, inclusive. Por isso, aparecem idéias de ADORNO (1951, 1965) neste capítulo. Foi-me possível pensar o problema da estética poder ser (ou não poder ser) uma forma de racionalidade mais alargada, a partir de FRICKE (1990), APEL (1989), e KANT (1790). Só que nenhum leitor encontrará nesses autores essa matéria, da forma como eu a elaborei aqui. É que idéias de outras leituras, que não aparecem no capítulo, tais como MARX (1857), por exemplo, e a “abstração reflexionante” de PIAGET (1977), as orientações de tese e o confronto com minha própria prática pedagógica, interferiram nas minhas reflexões, para que eu pudesse racionalizar aquilo que eu antes sentia que deveria ser uma reconstrução pedagógica.

Questões de estética de arquitetura, que se encontram neste capítulo, foram retiradas de MUKAROVSKY (1932-47), KANT (1790), HILL (1999), principalmente. Crítica de arquitetura, problemas de elaboração de projeto arquitetônico, transformações nos enfoques do projeto arquitetônico a partir da Pós-Modernidade e outros assuntos com que se defronta hoje uma pedagogia da arquitetura, foram discutidos com base nas seguintes leituras: (autores teóricos) RISEBERO (1992), MONEO (1978), JENCKS (1977), TAFURI (1979; 1972), NESBITT (1996) e SILVA (1998); autores que abordam a arquitetura e o projeto com um enfoque teórico-prático são: SPRECHMANN 1994, JOHNSON (1996).

Autores de cultura arquitetônica geral, que, na verdade, acompanham sempre minha prática pedagógica, aparecem neste capítulo também: o léxico de PEVSNER, HONOUR; FLEMING (1992) é um exemplo.

ADVERTÊNCIA E PANORAMA DA QUESTÃO:

ADVERTÊNCIA

Do ponto de vista genético, ..., podemos afirmar que a pressão de um adulto sobre uma criança basta para provocar, na consciência desta, o aparecimento do sentimento do dever, isto independentemente das pressões que sofre o adulto por parte da sociedade inteira. (PIAGET, 1932, p. 260)

Parece-nos evidente ... que os fenômenos sociais elementares seriam radicalmente distintos do que são, se as sociedades sempre tivessem sido formadas de indivíduos da mesma idade, ignorando a pressão das gerações umas sobre as outras. (PIAGET, 1932, p. 259)

Cada um tem liberdade de inovar, mas na medida em que consegue fazer-se compreender pelos outros e compreendê-los. (PIAGET, 1932, p. 258)

O título do capítulo — “a reconstrução pedagógica da arquitetura e o reencontro com a tradição” — procura relatar um processo de descoberta.

Em síntese, o encontro com a tradição quer dizer aqui, recuperar o sentido de uma disciplina extinta no século XIX, chamada “composição arquitetônica”. Essa recuperação não seria mais como uma prática cartorial de produzir projetos em planta baixa, que consignou a degenerescência da disciplina, ainda no século XIX, mas sim como uma prática de “desenho de estilização”.

A reconstrução da composição implica reconhecer um sistema de operações de projeto, por meio do desenho, que retire do plano de uma técnica mecânica aqueles conteúdos (configuração física e técnico-construtiva dos edifícios e assentamentos) e reorganize-os num patamar propriamente arquitetônico, que, por definição, está submetido a problematizações éticas e estéticas. Um processo de composição reconstruído desse modo, precisa estar informado por uma prática de estudos morfotipológicos da arquitetura. Essa questão está mais desenvolvida no capítulo 6 e nas conclusões. Neste capítulo apresento uma parte das reflexões que me possibilitaram chegar a tal idéia. Na verdade, o que exponho aqui são possibilidades de mudar a conduta da prática de ensino, que me ocorreram enquanto eu pensava a prática pedagógica que estou habituado a exercer, mas agora, auxiliado pelos conceitos da filosofia. Por isso, insisto, tudo o que se segue narra uma descoberta.

Este capítulo 4 não é científico no sentido convencional do termo no meio acadêmico, que muitas vezes congela conceitos, numa espécie de neo-nominalismo. Ele trata de “coordenações de valores”, usando uma expressão de Piaget. Não conheço nenhuma modalidade de relato de experimento que possa demonstrar com exatidão a maleabilidade dos sentidos que essas coordenações, que emergem da vida prática (assim como do meu próprio nível intelectual), podem adquirir na própria vida prática, quando se pensa no sentido das ações. Se isso fosse tentado de modo mais próximo do

positivista, adequado ao que muitas pessoas nas universidades estão mais habituadas, não seria adequado para esta tese, porque não tenho em mente uma receita pedagógica.

Não que isso já não tenha sido empreendido: muitos, a partir de uma leitura enviesada de Platão, consideram a política uma técnica, por exemplo, e atualmente fala-se em “antropotécnica” (SLOTERDIJK, 1999), outros ainda vêem na teoria da ação comunicativa de Habermas um “terror prático-procedural”, em que um processo de domesticação humana poderia ser posto em prática, desde que se seguisse a “técnica comunicativa” (e de certo modo “pedagógica”) corretamente. Estou consciente de vários riscos como esses, numa discussão sobre pedagogia, pois qualquer desvio que saia do território precariamente apaziguado da exatidão técnica (tanto nas ciências humanas como nas exatas) é perigosa. Porque isso envolveria crítica, e a crítica sempre desestabiliza qualquer poder, e hoje, como na época de Platão, o poder continua fundamentado na diferença entre os que “sabem” e os que “não sabem”, como nota PIAGET (1932), ou então, simplesmente é estabelecido pela força. Mas, faço minha própria exortação lembrando-me de Gadamer, advertindo que compreender uma FORMAÇÃO é o substituto, nas ciências do espírito, para o que nas ciências da natureza é o experimento. A demonstração de uma FORMAÇÃO só é possível na vida prática, e a ela nos dirigimos, sem dela nunca termos saído, diga-se de passagem, com maior ou menor consciência disso. Emprego aqui, contudo, todos os saberes teóricos que me ocorreram. De acordo com KANT (1793/1795), não há sujeito prático (no ensino, na arquitetura, ou no que for) que não tenha uma teoria, conscientizada ou não, explicitada ou oculta.

Assim, repito, este capítulo é DOUTRINÁRIO. Ficarão decepcionados todos os que procurarem aqui técnicas de reconstrução pedagógica, para resolver seus problemas de ensino, nos ateliers, de Pelotas, do Rio de Janeiro, da França, ou de qualquer outro lugar. Se eu usasse a palavra técnica, ela teria que ser traduzida mais próxima do grego antigo: um fazer. Porque o ensino é uma prática que lida com uma coisa viva. Se um educador recusa o papel de “treinador”, como o de um tratador de zoológico temático antropológico, do “*humanitas-park*” (SLOTERDIJK, 1999), ele vai ter que se defrontar com a questão do que é feito da animalidade do homem quando este vai para as escolas. Assim como da sua própria. Esse educador vai ter que ser crítico, vai ele mesmo ter que colocar em questão a racionalidade que o vincula com seus alunos e acertar suas contas com quem ele se associa, com que estruturas se associa, se com aquelas que

domesticam, ou se com aquelas que acenam possibilidades de libertação. Por isso, no seu diálogo com a tradição (que mais domesticou que libertou, é preciso reconhecer), o educador estará na incômoda, até certo ponto, posição de COMPREENDER e INTERPRETAR, porque essa é uma posição exigente e crítica. Se, no capítulo 1, apresentei com certa frieza, e em abstrato, os movimentos de uma RECONSTRUÇÃO (= COMPREENSÃO \cap INTERPRETAÇÃO), aqui é diferente. Agora mostro que a “constituição de uma situação hermenêutica” (STEIN, 1983/1984), a antecipação, é uma operação acompanhada de muitos sentimentos. No mínimo, é com “medo e ousadia”, usando uma expressão de FREIRE; SHOR (1986), que um educador vai ter que procurar as razões e as justificativas de suas ações, ao mesmo tempo que inevitavelmente precisa antecipar o alcance no mundo da vida que ele mesmo consegue enxergar. Propor uma reconstrução é lidar com incertezas e indeterminações, que circunscrevem aquele sujeito que trabalha com o conceito de liberdade, na acepção kantiana.

Em síntese, “se é doutrinário quando se parte do critério da prática”, como sentenciou meu colega Gomercindo Ghiggi, com quem procurei reforçar esses meus posicionamentos durante uma conversa.

Se procuro interpretar a gênese, ou a formação das próprias coordenações de valores que *PODEM* (não me atrevo a afirmar *DEVEM*, apenas sugerir, porque não quero a última palavra), orientar uma prática de ensino crítica para a arquitetura, então trato de apresentar argumentos que justifiquem, em termos de possibilidades antecipadas de atualização de uma doutrina, as tomadas de posição (teses) que apresento aqui. E é isso que a hermenêutica, a partir do pouco que conheço dela, me autoriza também.

PANORAMA DA QUESTÃO — RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA: RECUPERANDO A ARQUITETURA COMO DISCIPLINA (ALGO QUE SE ENSINA E SE APRENDE)

... enquanto uma prática não é elaborada pela consciência autônoma, permanecendo, por assim dizer, exterior aos indivíduos, essa exterioridade se simboliza sob a forma de transcendência. (PIAGET, 1994, p. 82)

O retrocesso ao conservadorismo da referência histórica, o neo-vernacular e toda a pressão da arquitetura comunitária (...) é uma resposta à consternação subjacente de que ainda não tenha surgido um movimento tão poderoso como o modernismo (em suas ambições imperiais). Isso não mudará até que surja algo para tomar o lugar da função como uma *nova* substanciação para a arquitetura e que ao mesmo tempo assegure um lugar natural para os arquitetos no seu desempenho. É por isso que a arquitetura assinada e as deliberações idiossincráticas de teóricos da arquitetura são desorientadoras enquanto

modelos para o futuro da profissão — estudantes, tomem nota! (JOHNSON, 1994, p. 306, grifos do autor)

A idéia de RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA que apresento neste capítulo é fundamental para a compreensão desta tese como um todo, assim como dos capítulos finais, propositivos. Utilizo aqui o que entendo a partir da expressão “pensamento arquitetônico”, empregada por ARISTÓTELES (1982, *Ética a Nicômaco*, I, 1094a, VI, 1141b, pp. 272 e 410 da edição castelhana, respectivamente): pretendo expor a construção <tekon> segundo princípios reguladores <arché>, os mais inteligíveis que consigo expressar, de um conceito mais geral, que combina conceitos mais particulares, também construídos a partir de experiências precedentes.

Nos capítulos precedentes, fiz uma exposição do entrelaçamento da imagem de arquiteto-urbanista técnico com algumas propostas de formação profissional usadas na arquitetura ocidental. Procurei mostrar que os déficits do ensino e que a autorepresentação do arquiteto como técnico têm uma gênese. Dentro e fora do Brasil.

O resultado brasileiro foi um modo de proceder *laissez-faire*, basicamente acrítico, o que tem muitos desdobramentos e conseqüências. A principal delas é a opacidade do fazer arquitetônico (especialmente o projetar) e a assimilação desse fazer acadêmico à produção de uma arquitetura VERNACULAR, feita com CONSCIÊNCIA DE LEIGO, como dizem os alunos, contaminada facilmente por qualquer tendência ou modismo. Estes últimos grifos são falas de alunos.

Caracterizei o *laissez-faire* do ensino da arquitetura como um instrumento de não-ensinar, voltado (inconscientemente, em grande parte) para um não-aprender. As aprendizagens que se conseguem por meio dele são colonizadas pelo modo com que o sistema encontra melhores oportunidades de reproduzir-se, especialmente em matérias éticas e estéticas (também deformadas, em certo grau), que circunscrevem a arquitetura e o urbanismo. Essas oportunidades são abertas pelo prolongamento de uma espécie de infância mental das pessoas, por meio de práticas como o *laissez-faire*, por exemplo, ou mesmo por meio de orientações de prática de atelier baseadas numa tutela exercida através de procedimentos de projeto aplicados ao modo de receituário. O tecnicismo das

práticas reprodutivas, e não criativas, tem a ver com esse prolongamento da imaturidade dos estudantes. A retirada da crítica está associada a isso.

A autorepresentação de arquiteto-técnico pretendeu ser uma das figuras profissionais principais do progresso técnico-industrial, do mundo administrado, do assenhoreamento do mundo por uma civilização materialista.

A história dessas concepções precisa ser mostrada, para que se saiba que não precisa ser necessariamente assim, isto é, que as representações MUDAM, ou PODEM MUDAR. Também é interessante revelar os entrelaçamentos dessas ideologias com o Romantismo, e as conseqüentes justificativas para o irracionalismo na arquitetura, na crítica e no ensino, que já analisei brevemente nos capítulos precedentes. Esse irracionalismo nada mais faz que contribuir para a permanência de uma espécie de infantilidade cultural e profissional.

A seguir, proponho-me a apresentar as racionalidades que penso serem maleáveis para o trabalho numa proposta pedagógica crítica. Aplicadas no campo pedagógico da arquitetura, isso significa que a formação do arquiteto-técnico poderá ser repensada e convertida numa formação mais próxima das áreas de comunicação, onde o perfil profissional do arquiteto, especialmente o pedagogo, poderia também aproximar-se de um INTÉRPRETE DE TRADIÇÕES.

A relevância dessa proposta poderá ser avaliada com resultados obtidos num atelier experimental, que será abordado mais adiante. A questão, agora, é procurar a contribuição e as possibilidades de aplicação de uma racionalidade hermenêutica e crítica, e deixando em aberto a questão se é esse o melhor, ou o único, caminho para o ensino de arquitetura.

4.2. Reconstrução pedagógica pressupõe exame epistemológico dos conteúdos da arquitetura. Esse exame é ético e reduplica uma parte da epistemologia do projeto

Poderia alguém se perguntar por que uma criança é capaz de aprender as matemáticas, enquanto que é incapaz de ser filósofo ou físico. Acaso não se deve isso a que as matemáticas procedem de uma abstração, enquanto os primeiros princípios de outras ciências procedem da experiência, e a que os jovens não têm nenhuma convicção a respeito desses últimos, mas só empregam a linguagem que lhes corresponde, enquanto que a essência dos objetos matemáticos é evidente para eles? Adicionemos a isso que na

deliberação o erro pode recair sobre a proposição geral ou sobre o caso particular (...) (ARISTÓTELES, 1982, *Ética a Nicômaco*, 1142a; edição castelhana de 1982, pp. 411-412)

No caso da arquitetura, e mais especificamente, na prática de projeto, uma reconstrução significa recuperar os sentidos de decisões de projeto, as quais podem ser encontradas em precedentes da tradição da profissão. Os sentidos, e até mesmo formas, podem ser traduzidos novamente para situações do presente (MONEO, 1978). Isso está detalhado nas conclusões.

Essa é uma formulação simples, aparentemente, mas ela envolve muitos aspectos diferenciados, se desdobra tanto no campo pedagógico como arquitetônico.

A capacidade de IMAGINAÇÃO, no sentido em que Kant dava a essa faculdade, produtora de sínteses, desempenha um papel fundamental no processo de aproximar uma racionalidade hermenêutica com uma prática pedagógica da arquitetura, com a qual se pretendam conseqüências mais amplas do que o mero emprego de técnicas pedagógicas em atelier.

Venho insistindo que RECONSTRUÇÃO inclui os movimentos de COMPREENSÃO e INTERPRETAÇÃO.

Assumindo-se uma situação de projeto num atelier, na qual os alunos tenham que partir de um “programa de necessidades” e traduzir esse programa em “projeto”, isto é, no desenho de espaços e elementos construtivos, basicamente, como se essa situação fosse um paradigma simplificado, temos o seguinte:

Os alunos partem de “dados de realidade”, como eles próprios costumam dizer, ao investigarem as características do terreno, condições climáticas e sociais, antes de desenhar alguma “solução” para o projeto.

A compreensão que têm do problema é sempre limitada aos seus horizontes, ou à extensão de seu campo de significações até aquele momento. Não importa que o professor possa querer que os alunos já estivessem num patamar mais avançado do que aquele em que estão. O patamar em que estão é o que vai tornar possível sua captação e transposição para o território da arquitetura daqueles dados, ou seja, a tal solução vai

depender do que já lhes foi possível construir com o auxílio de um entendimento arquitetônico.

A experiência anterior, a começar pela prática de desenho (quanto melhor desenharem, melhor será sua compreensão) é determinante no processo de interpretação. O desenho é captação e representação ao mesmo tempo.

De modo simplificado, pode-se dizer, e confirmar na prática pedagógica, que os alunos só compreendem o que conseguem desenhar (e vice-versa).

Mas há outra interpretação, que precisa ser disparada nesse processo, que é aquela que entra no nível da arquitetura propriamente dita. Esse nível não é mais aquele da mera representação pelo desenho, ou que expressa a compreensão dos objetos arquitetônicos pelo desenho. A reconstrução da edificação em patamares extra-arquitetônicos, como apresentarei adiante, é que FORMA a arquitetura.

Mesmo que pareça óbvio demais, isso é importante ser lembrado aqui, porque não apenas alunos, mas também professores, costumam concluir que um projeto como um todo já está bom, quando o mesmo apenas está desenhado corretamente.

Assim, é preciso reforçar que INTERPRETAÇÃO em arquitetura refere-se também a uma possibilidade de RECONSTRUÇÃO do que já foi compreendido (assimilado), pelos passos precedentes do processo, num outro patamar mais alargado. E de onde saem as possibilidades de construção desse outro patamar?

Elas têm que ser construídas a partir de problematizações estéticas e éticas com respeito à própria arquitetura. A partir da crítica ao que já foi desenhado, portanto.

Daí a importância de um estudo sistematizado de exemplos precedentes. Os alunos e professores, que não nasceram sabendo, precisam dar-se conta de que são (ou foram) regramentos estéticos e atendimento a normatizações éticas (que englobam também questões de economia técnico-construtiva), de convívio humano, os aspectos que podem auxiliar a decidir se um projeto, mesmo que desenhado corretamente, está bom ou não.

A pesquisa de GUTIERREZ; PINTADO; SILVA (1997), que compilou as atas de avaliação dos projetos do “Concurso Opera Prima 1989-1995 e FADEMAC-ABEA 1996-1997”, ou seja, projetos de graduação feitos em todo o Brasil, deixa entrever que os critérios de avaliação dos projetos estão longe de serem conscientizados por grande parte dos avaliadores, pois as atas mais descrevem o procedimento de avaliação do que revelam as intenções e operações da mesma. Dizer, numa ata de avaliação de concurso de projeto, que este ou aquele projeto está bem desenhado, é, digamos, uma tautologia. Mas, além disso, tem que se ver aí como é difícil COMPARTILHAR CRITÉRIOS, nessas situações. Isso está relacionado, conforme pude entender mais recentemente, com aquela pulverização da teoria da arquitetura do século XIX em disciplinas especializadas. Sem REFERÊNCIAS TEÓRICAS RECONSTRUTORAS, as pessoas ficaram baratinadas por gerações, em termos de epistemologia do seu próprio campo. Não compartilham mais, portanto, uma linguagem comum, ou um repertório de referências, que permita delinear os contornos do campo em que se fazem as apreciações dos projetos.

Vejo alunos e professores, nessas situações, mergulhados numa questão kantiano-aristotélica, pedagógica por excelência.

O problema de diferenciar o êxito num desenho de projeto de um êxito na realização de uma obra arquitetônica é fácil de enunciar, como acabo de fazer, mas difícil de ser atendido na prática. Por encerrar vários tipos de aprendizagem, essa questão é, de certa forma, central nesta tese.

Podem ser vistos aí três níveis de interpretação: técnico-instrumental (cognitivo, porque fundado em saberes teóricos e suas respectivas aplicações práticas), ético e estético.

A classificação desses níveis parte de Aristóteles (**Ética a Nicômaco**, Livro VI), que é, de certo modo reconstruída por Kant desdobrada nas três críticas desse último. O fato de se terem feito classificações formalizadas em nomenclaturas, desses níveis de interpretação, não implica nenhum esquematismo, ou também sugerir que Aristóteles e Kant tenham pensado isso de forma estanque também. Aprender com os clássicos, como diz freqüentemente Gadamer, não é fazer leituras mecânicas dos mesmos, confundindo a sua didática com coisas da realidade. Essa confusão atrapalha a maleabilidade que se exige do pensamento em novas situações práticas.

Voltando aos níveis: a interpretação em arquitetura é uma transposição e uma TRANSFORMAÇÃO, por assim dizer, daqueles dados da percepção do problema. Ela é feita por meio do desenho (JANTZEN, 1997a; OLIVEIRA, 1992), de deliberações tematizadas por conhecimentos teóricos e práticos prévios, ou seja, pré-endereçados a decisões arquitetônicas, com os quais um estudante de meio de curso já deveria estar familiarizado, se aprendeu o que está prescrito na maioria dos currículos. Estas são decisões que dizem respeito à configuração das edificações, dos seus espaços e sistemas construtivos. O nível de saber profissional para onde essas interpretações convergem está codificado previamente, pela tradição da profissão, de modo bem mais amplo que a situação particular do aluno de atelier. Esse nível pode estar contribuindo na formação de uma outra tradição (estilo ou tendência), caso seja conscientizado, bem como suas operações interpretativas.

Nada há nisso, que para Aristóteles, na sua **Ética a Nicômaco**, por exemplo, não lhe tivesse sido possível pensar, repito. Ou mesmo para Kant, nas suas críticas. Ou seja, essas coisas não são novidades, nem invenções da ciência moderna ou mesmo inovações pedagógicas. Refiro-me a conhecimentos teóricos e a SABERES RECONSTRUTORES (saberes que transitam entre o mundo técnico-prático e o comunicativo-prático). Interpretações redutoras da época da ciência moderna aprisionaram os saberes que se projetavam na vida prática, mais totalizantes, dentro dos cânones da mesma ciência moderna. Assim, a organicidade de um Aristóteles, ou de um Kant, ou era (e ainda é) ignorada, ou aquilo que eles produziram de saber “arquitetônico”, usando uma expressão do próprio Aristóteles, era (e é) interpretado de modo reduzido, com sentido completamente diferente.

Além disso, o problema da CRIAÇÃO ARQUITETÔNICA, que tanto perturba vários professores de atelier, visto através desse prisma de reconstrução pedagógica, também pode receber um outro aporte, por meio de alguns detalhamentos que partem da estética kantiana, especialmente. Mas isso será apontado noutra parte, e esta tese não é sobre estética da arquitetura.

Voltando ao tensionamento recíproco entre COMPREENSÃO e INTEPRETAÇÃO, que formam uma reconstrução (HABERMAS, 1982, p. 594), apresentado no item 4.1.: a compreensão refere-se a inclusão de uma particularidade numa generalidade, e pode

contribuir para formar essa generalidade. A interpretação é o encontro de uma linguagem comum entre a particularidade e a generalidade, em que uma se torna inteligível com respeito à outra, podendo conformar uma unidade e uma identidade de significado (GADAMER, 1994, p. 153).

Há ainda duas coisas a se pensar a partir disso: I) esse processo é análogo à atividade das ABSTRAÇÕES REFLEXIONANTES, observadas por Piaget, podendo-se encontrar fortes correspondências entre alguns PROCESSOS DE PROJETO e as abstrações reflexionantes; II) compreensão e interpretação, já tematizadas no plano do desenho e da arquitetura, promovem um ALARGAMENTO DE RACIONALIDADE: mais ampla será a compreensão de um problema de projeto, quanto mais amplas forem as possibilidades de interpretação dos dados da sensibilidade no nível da arquitetura (mediante o emprego da ferramenta desenho), e reciprocamente, mais compreensivo será o nível arquitetônico, quanto mais puder ser alargada a RACIONALIZAÇÃO, quero dizer, o transporte dos dados à razão. O desenho é esse instrumento de racionalização, pela visualização das imagens mentais que ele proporciona e pela significação no campo arquitetônico (no caso) que ele encaminha. O desenho transporta do observado, ou do imaginado, para o entendimento arquitetônico, aquilo que esse entendimento pode retirar dos objetos, ou imputar neles; a crítica é que pode alargar e reorganizar internamente as imagens que o entendimento da arquitetura processa. Por isso, o desenho e crítica FORMAM a imaginação arquitetônica. Racionalizar, em arquitetura, depende do entendimento do que se vê. A sensibilidade estética da arquitetura (que precisa ser formada) é que vai determinar o VALOR que poderá ser atribuído às imagens desenhadas.

É importante recordar, também, que a ferramenta desenho está e esteve historicamente subordinada aos saberes práticos da composição arquitetônica. Nessa disciplina (em que os estudantes aprendiam a retirar do mundo da técnica e da função os elementos que precisavam ser reconstruídos em patamares estilísticos e éticos) era necessário DESENHAR. Hoje, as disciplinas de projeto, por ignorarem a necessidade de um reencontro com uma epistemologia prática da arquitetura, estão viradas em cartórios de aprovar plantas-baixas, repetindo, de modo bizarro, o mesmo comportamento técnico-instrumental que Gottfried Semper (1803-1879) vira e ironizara no livro de

Jean-Nicolas Durand, no século XIX (KRUFT, 1991, p. 312): “uma ‘Secretaria em Xadrez’ para Idéias Faltantes”.

Conscientização (reflexão combinada com “tomada de consciência”, no sentido de Piaget) e reflexionamento são também descrições viáveis para objetivar os processos engendrados no raciocínio projetual, que encontram eco no binômio compreensão- interpretação (reconstrução), mas que somente mediante a interferência do professor podem ser adaptados a exercícios específicos com operações projetuais, ou de objetivação dessas operações nos níveis de crítica arquitetônica.

Postulo isso, porque, por experiência, com alunos de teoria e história e de projeto, o que se verifica é que os alunos têm a tendência a ficar numa circularidade mecânica, e o modo com que o professor trabalha é o que pode assegurar (ou atrapalhar) o êxito das aprendizagens.

A reconstrução pedagógica, assim, reduplica no nível pedagógico, operações que podem ser conscientizadas pelos próprios alunos no nível do projeto arquitetônico. Isso é feito no nível das operações sociais com os alunos — a comunicação, *latu sensu* —, instaladas numa possibilidade de diálogo objetivante, tendo os objetos arquitetônicos desenhados como referências.

É que entendo por RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA um saber prático, como se fosse uma ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE, reduplicada socialmente, nas interações do atelier. Esse saber prático precisa retirar aquilo que é compreendido num patamar e formar outro patamar mais alargado, no qual VALORES ARQUITETÔNICOS possam ser atribuídos às decisões de projeto que são elaboradas pelos alunos. Na dimensão pedagógica dessas operações sociais, de convívio, é criado um campo, que poderia ser representado pela imagem de um campo magnético, no qual as linhas de força seriam os “trânsitos das aprendizagens”, partindo de um patamar técnico/teórico para um patamar crítico/reflexivo, ético-estético da arquitetura.

Podem-se encontrar vários disparadores para o processo. Esses “gatilhos da imaginação”, como dizem os uruguaios (SPRECHMANN, 1994), podem até partir de campos extra-arquitetônicos, mas precisam ser avaliados pelo campo pedagógico, ou

seja, as intenções do professor têm que estar suficientemente claras. É à faculdade que cabe fornecer os desafios de projeto, bem como propor os termos do desafio.

Meu interesse é mostrar que alguns conceitos da filosofia, abstratos na sua forma de apresentação, ao serem testados nas situações práticas têm um poder explicativo muito grande dessas situações de projeto práticas de atelier, e que o resultado disso pode ser reaplicado nessas mesmas situações, oportunizando aprendizagens. Isso se dá porque esses conceitos mesmos foram elaborados a partir de reflexões sobre experiências. Se a procura de uma compreensão mais aprofundada dos processos pedagógicos pode parecer, num primeiro momento, uma defesa da filosofia, há que se perguntar por que ela seria atacada, senão por uma leitura inadequada de teorias e conceitos, os quais foram elaborados a partir de situações práticas. A obra de Piaget mostra isso muito bem, por exemplo.

O importante disso tudo neste capítulo é poder afirmar que uma RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA pode estar fundada sobre um processo de REDUPLICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA (MARTINI, 1985) e que essa reduplicação é INTERSUBJETIVA, isto é, o nível relacionamento pedagógico que a promove ESTÁ PARA o patamar do sujeito aluno às voltas do seu desenho de projeto, ASSIM COMO o saber arquitetônico (teórico e prático) ESTÁ PARA o projeto que o aluno tem que elaborar. É o mesmo velhíssimo problema (aristotélico, conforme está na *Ética a Nicômaco*, especialmente nas passagens 1142a e b e 1143a e b) da reciprocidade entre geral e particular, colocado tanto no nível das operações arquitetônicas, quanto no nível das operações pedagógicas que um professor tem que fazer em atelier, ou noutra matéria. Se essa reciprocidade foi interpretada durante milênios como se fosse feita de gavetas num móvel de escritório, só há o que lamentar, mas não é necessário prolongar isso até os dias de hoje.

Assim, compreendida a ancoragem, na epistemologia, daquilo que é objeto da aprendizagem (isto é, o próprio projeto, no caso), a DIRETIVIDADE e a DIALOGICIDADE, por exemplo, operações (sociais) que possibilitam a aprendizagem, deixam de ser palavras vazias de um “pedagogês”, muitas vezes incompreensível para arquitetos que têm que lecionar, e que sentem isso mais como uma pressão, que os faz procurar por “técnicas pedagógicas”, como quem faz “*upgradings*” em computador. Não há técnica pedagógica alguma disponível que resolva os problemas práticos, desde Aristóteles a

Piaget, e até os dias de hoje. Educação é um processo vivido que lida com o inesperado, não há técnica, ou habilidade, que dê conta disso, alerta Aristóteles há mais de dois mil anos.

Para mim, pelo menos (a despeito dos dicionários), EPISTEMOLOGIA são as transformações numa área conhecimento, quando tornadas inteligíveis no seu sentido, e não codificações congeladas de uma ciência. Creio que Piaget concordaria comigo em que essas transformações são geradas pelas próprias pressões dos enfrentamentos com as práticas (científicas, por certo) que exigem emprego de conhecimentos, e adaptações recíprocas desses conhecimentos com a prática. Senão, nem teríamos saído da Idade da Pedra.

O sentido de ensinar arquitetura, portanto, rompendo com o *laissez-faire*, precisa ser buscado na discussão ética (que está longe de ter sido concluída) de incluir ou não incluir os mais jovens numa tradição. É uma volta à pergunta de Schleiermacher, a respeito do que uma geração DESEJA com a seguinte (HÜGLI, 1999, p. 40). As condições dessa inclusão precisam de tanta deliberação quanto a matéria, o fazer arquitetônico, que é objeto da aprendizagem.

E há pressões éticas fora do atelier que se poderiam ainda agregar a esses problemas, que podem ser exemplificadas com os questionamentos (simples): qual o sentido da universidade (pública, por exemplo) fomentar um processo educativo que acaba produzindo uma “consciência de leigo” em arquitetura, e, após cinco ou mais anos de curso, formar profissionais alheios ao próprio campo profissional? O ensino de arquitetura, por ser menos controlado tecnicamente como um curso de medicina — os sociólogos explicam os porquês — merece então descontrole, principalmente epistemológico (CORADINI, 1993)? Por que parece impensável que estudantes de medicina não estudem o corpo humano anatomicamente no primeiro ano, mas é admissível que estudantes de arquitetura estudem outra coisa que não “anatomia de edifícios” no mesmo ano?

Assim, observa-se que a indeterminação com que se comportam as abordagens pedagógicas na arquitetura (aparentemente pode-se ensinar como se queira, independente dos materiais prescritivos das associações profissionais), reproduz a imprecisão com que se projeta a imagem do arquiteto, ou técnico ou mestre, mas que

faz projetos de modo ignorante e mecânico. Somente aos mestres é legítimo, no campo profissional e acadêmico, atribuir um componente de irracionalidade aos seus processos de projetar, o que a literatura mais divulgada no próprio campo às vezes chama de “intuição”, “talento” ou “dom”.

E, se as reflexões são levadas ao modo procedural, como se fossem reuniões de departamentos das universidades que conhecemos, tudo tende a ficar como está, conforme observou Lampedusa.

Por essas razões, creio que é pertinente o que chamei aqui de racionalidade hermenêutica para a reconstrução pedagógica do conhecimento da arquitetura. Pois a hermenêutica a que estou me reportando está ancorada numa ética (Aristóteles, Kant, Piaget, Gadamer e Habermas viram isso muito bem), e é uma discussão ética, ou é nesse nível, que é possível fazer uma reconstrução pedagógica, pois é ética a procura por referências à epistemologia, do átomo, do projeto arquitetônico, de circuitos que disparam mísseis ou de qualquer outra coisa que se queira.

Que, na arquitetura, ainda seja o caso de buscar uma compreensão estética das epistemologias internas da profissão, isso não cancela a afirmação precedente nem um pouco.

Se Piaget convida os filósofos, com quem dialoga em **Sabedoria e ilusões da filosofia**, a fazerem um auto-exame epistemológico de seus conhecimentos, quero entender como ética essa sua posição. Habermas compreendeu isso, e do início ao fim de sua **Consciência moral e agir comunicativo** é em Piaget que ele se apóia para, mostrar como os níveis de problematização epistemológica (cognitiva, se se quiser) vão sendo reduplicados, precedendo a construção de problematizações éticas cada vez mais complexas. Acho difícil não ver um processo de natureza pedagógica ali. Mas, insisto, a racionalidade que faz tudo isso é hermenêutica. Aprendi, com GADAMER (1960/1990, pp. 469 e ss.), que essa racionalidade tem uma dialética dentro, ou seja, um trânsito reflexivo que atravessa a linguagem, e que é atravessado por ela.

Assim, refaço para mim mesmo a pergunta aristotélico-kantiana: que uso é possível fazer dessa conclusão?

4.3. Reconstrução: o retorno à sensibilidade pelo diálogo com a tradição

É comum a arquitetura emprestar termos e conceitos a outras áreas do conhecimento. Construir e reconstruir são aparentados com o termo estrutura, uma componente de um edifício, que vem do latim, *struire*, que queria dizer edificar, ir contra a natureza e desafiar, entre várias coisas, a gravidade terrestre, por exemplo. Esses termos são empregados pela filosofia, por exemplo, para significar que no nível do pensamento as elaborações atuais também são resultados de organizações que desafiam o imediatismo com que pensamos no nível do senso comum.

Construir (essa atividade humana bem primitiva e prosaica) significa sair do ambiente imediato tornar o mundo adaptável a propósitos humanos. O edificar começa assim. O HABITAR de HEIDEGGER (1954, p. 127 e ss.) é isso, não outra coisa, é um habitar na inteligibilidade do mundo.

Desde o Neolítico (e até antes), produzir uma estrutura é manipular os objetos da natureza, desafiando sua imediaticidade, para produzir artefatos que atendem às necessidades humanas. Isso foi feito com maior ou menor consciência, em qualquer horizonte histórico em que se queira examinar.

As obras de Piaget podem demonstrar perfeitamente como as pressões da natureza, humanizadas nas interações homem-natureza, e como as pressões endógenas da própria espécie, socializadas e na sucessão de gerações, vêm levando o ser humano a agir antes de conceituar, e como o conceituar potencializou o agir.

Nesse sentido, o método hermenêutico reconstrutivo, ao qual tentei aproximar este estudo, não é mais que uma metáfora, ela mesma uma reconstrução, de processos já bem conhecidos e banais do que a humanidade já vem fazendo nos últimos cinquenta anos, pelo menos no campo da arquitetura. Pelo que estudei até agora, não tenho razões para pensar diferente. Nem isso significa tampouco que eu tenha rebaixado o conhecimento filosófico, ou da arquitetura, a uma metáfora. Só acho que tem muitos exageros nas literaturas disponíveis e que a cultura de consumo, das sociedades desiguais que conhecemos, provoca um certo enfoque ao conhecimento que ele não merece. As práticas de competição e de apropriação privada dos saberes estão também nos debates epistemológicos, como mostra BOURDIEU (1983, 1989), e isso cria um

clima psicológico de duplicidade moral no cumprimento de regras de reciprocidade, nos momentos em que seria de se esperar honestidade. Talvez uma certa conservação da infância, no adulto, como insinua (PIAGET, 1932, p. 243), mesmo nas sociedades que tendem a ser democráticas, possa explicar por que a reciprocidade precisa sempre ser reinventada, a cada geração.

Repetindo que uma crítica se começa e se efetua pelo confronto com outra possibilidade, e evitando, de uma vez por todas, criar confusão acerca do termo crítica, se vê bem que não se trata de uma operação mecânica de detecção de defeitos. O confronto com outra possibilidade pressupõe uma consciência um pouco mais alargada, ou em processo de formação, que possa reconstruir, por sua vez, aquilo que foi detectado com um sentido, para apoiar decisões práticas.

De modo análogo como se faz um projeto arquitetônico criticamente, pode-se elaborar uma proposta crítica para ensinar projeto.

Esses assuntos aparecem aqui, porque a reconstrução é uma possibilidade de se refazer a FORMAÇÃO. Eu poderia pensar numa outra alternativa, ainda, a de voltar a um ensino escolástico, por exemplo.

O objetivo de uma reconstrução é deslocar o mecanismo/automatismo reprodutivista e irrefletido da formação para um patamar em que a fâsca da pergunta “PODE SER DIFERENTE?” possa detonar uma pluralidade de possibilidades.

Refletindo a partir do entrelaçamento entre a dialética-hermenêutica gadameriana e a epistemologia genética piagetiana, foi-me possível intuir que os alunos de arquitetura e urbanismo têm a possibilidade de saírem do mecanismo positivista irrefletido, na medida em que são desafiados por um ensino crítico.

A crítica começa pela epistemologia. A extensão da crítica a outros níveis situados além do patamar epistemológico é o que MARTINI (1985) chamou de “reduplicação epistemológica”.

O diagrama apresentado na próxima página ilustra essa idéia.

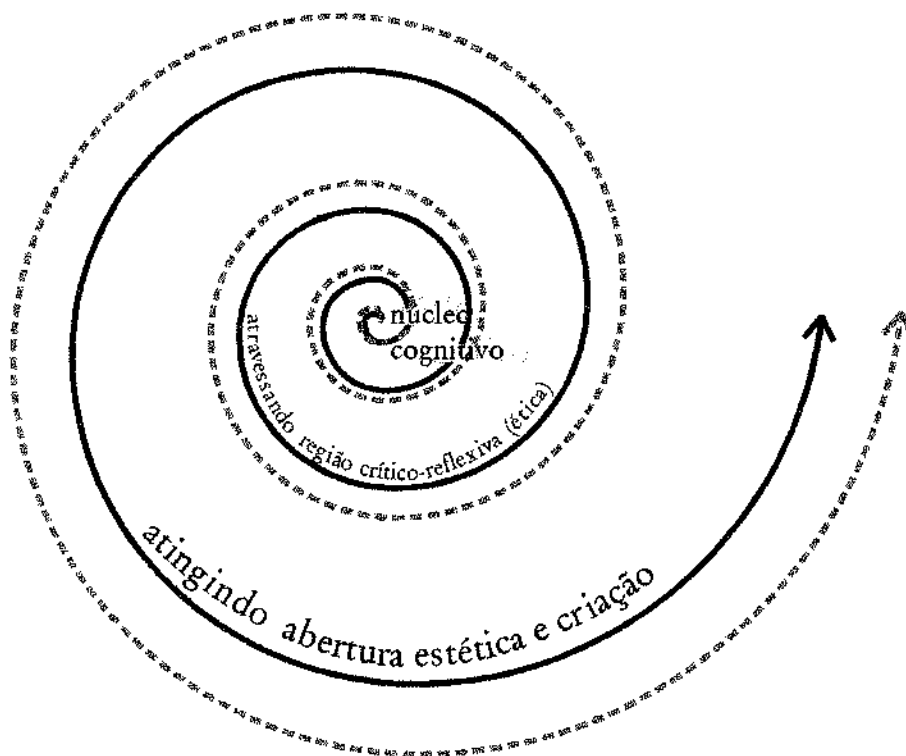


Diagrama 1: REDUPLICAÇÃO EPISTEMOLÓGICA — A LINHA CHEIA REPRESENTA A TRAJETÓRIA ORGÂNICA E EVOLUTIVA DAS APRENDIZAGENS DA ARQUITETURA; A LINHA TRACEJADA, NO MESMO CAMPO, MOSTRA A REDUPLICAÇÃO (EPISTEMOLÓGICA) DA ESPIRAL PEDAGÓGICA, ACOMPANHANDO A ARQUITETÔNICA.

4.3.1. Reconstrução na arquitetura

A idéia de unidade, numa obra de arte, responde a uma lei que domina o conjunto: sentimos a existência dessa lei, ainda que ignoremos sua fórmula; fora de toda teoria, um falso acorde de música, ou uma falta de proporção em arquitetura nos chocam como transgressão a uma lei de harmonia, cujo sentimento instintivo trazemos em nós mesmos. Que em arquitetura essa lei seja geométrica ou numérica, pouco importa; o que conta é que exista. (CHOISY, 1899, ed. argentina de 1970, p. 30)

Continuo nesta seção a discussão dos princípios que podem fundamentar uma proposta de ensino crítico e reconstrutivo para a arquitetura e urbanismo. Mas agora, mais especificamente, trato da questão de se o ensino pode mesmo RECONSTRUIR um campo de conhecimento e práticas profissionais.

Para se ir da teoria (antecipação, ou idéia) à prática, é necessário considerar duas coisas: I) que esse é um movimento de retorno; II) que esse retorno só é possível por intermédio de algum diálogo, não importando muito a forma com que esse diálogo se apresente nesse retorno. Para se retornar, é preciso ter ido.

Uma questão polêmica na arquitetura estará sempre presente, implicitamente: o problema da superação da arquitetura funcionalista. O funcionalismo arquitetônico é um problema para uma pedagogia crítica e reconstrutiva, porque essa orientação representa e simboliza, a grosso modo, especificamente no campo da arquitetura, aquela primazia da ciência e da técnica modernas atingida na cultura em geral. Além disso, privilegia um nível empírico da captação do artefato arquitetônico, por causa da aparente imediatividade deste artefato (na verdade é a forclusão, e até o sepultamento, das próprias condições de captação estética, arquitetônica propriamente dita), que consome boa parte das energias do entendimento dos alunos, demandando outro tanto, por parte do professor, para que se saia desse nível. Ensinar a entender uma obra ou um projeto “além da função” e do nível alucinatório dos significantes das funções, que é justamente o que institui a apreciação do artefato arquitetônico enquanto arte, é talvez o maior desafio de qualquer pedagogia da arquitetura, hoje em dia. O ensino de estética deveria abrir as portas para isso.

Se pensarmos uma FORMAÇÃO como um sistema de PRECONCEITOS OBJETIVADOS, ela só pode ser realizada na prática por meio de operações de RECONSTRUÇÃO, isto é, por recuperação de sentidos.

A reconstrução é o inverso de simplesmente deixar o sistema como um conjunto de regras transcendentais, ou não realizáveis no mundo da experiência, entendidas como fora do alcance da processualidade mental dos sujeitos (SCHMID, 1978, pp. 524-25).

Por isso que foi possível aproximar desta orientação hermenêutica a epistemologia genética de Jean Piaget. A lógica processual-conseqüente (ou “arquitetônica”, no sentido de Aristóteles e também de Kant) da ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE é a que mais se adapta para propor um ensino reconstrutivo. Mas aqui, quero registrar um particular: o modo como PIAGET (1977) a apresenta faculta o leitor a pensar nessa lógica como REVERSÍVEL, o que não estaria nem um pouco distante das possibilidades abertas por essa sua obra.

Só que essa reconstrução se faz, em termos de projeto de arquitetura, transportando de planos realistas (empíricos, se assim se quiser) situados no nível do cliente, ou usuário, os elementos que precisam e podem ser reconstruídos num nível arquitetônico (que já é formado por planos de reflexão) para a elaboração de soluções refletidas.

Fazer isso é retomar, ao mesmo tempo, uma postura crítica, embora isso não apareça à primeira vista. O confronto com outras possibilidades se abre pela simples pergunta: o que tem o saber da arquitetura a ver com esses objetos que ele está captando? É como repetir para o saber arquitetônico as três perguntas kantianas: “*Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar?*” (KANT, 1781, p. 693).

No nível da prática do ensino, é propor que se faça o contrário do *laissez-faire* e o contrário do projetar pela “dedução funcional” (“se funciona, está bom”). O *laissez-faire* e funcionalismo, então, não aparecem mais como as únicas possibilidades de se fazer um projeto.

Mostrando que nem tudo o que funciona têm valor arquitetônico, mas que tudo ao que se atribui valor arquitetônico funciona (nem que seja mal), o projeto, então, deixa de sair do nada. Pois aquele vazio deixado pela pergunta sobre o que tem valor,

então, precisa ser preenchido por algum desenho, digamos, na imaginação dos sujeitos. A crítica tem que juntar as coisas: a estética, a ética e a construção.

Para os alunos de hoje em dia, que não sabem “ver” um canteiro de obra, a forma é aparentemente a expressão da função, *à la Choisy* (mencionado também no capítulo 3), ficando a “lei” que compõe essa forma, geométrica ou numérica, ou a função sentimento que permite a valoração da forma numa sensibilidade arquitetônica amoldada por algum gosto, completamente ignoradas. Trata-se de um Choisy, positivista, por certo, mas mal compreendido, porque ele conhecia bem a técnica e estava dentro da estética do Ecletismo, mesmo que cientificista, mas que era uma estética, e ele ainda sabia disso. A visão funcionalista do projeto que critico, aqui, é anômica, um modo com que Choisy jamais abordaria a arquitetura.

No movimento de retorno e crítica, começa a aparecer uma AUTOCONTRADIÇÃO PERFORMATIVA, que não vou explorar agora (só vou exemplificar), que diz respeito à concepção positivista da forma como expressão da função.

A justificativa de Choisy para as escolhas formais é uma justificativa atalhada. Pois para exprimir a função é necessário recorrer a elementos precedentes que têm forma, e essas formas dependem, ou estão intrincadas a êxitos funcionais simples (são seus significantes mais imediatos), assim como as convenções que dão sentido às performances dos elementos em termos de êxito. Uma janela precisa ter uma forma, por exemplo, o retângulo. Contudo, esse retângulo não é a única alternativa possível, tanto que existem janelas redondas. Mas essa forma retangular foi uma das mais usadas não apenas porque é adequada para essa função, mas também por outras razões: seu encontro com as possibilidades disponíveis de ser construída em circunstâncias particulares e o atendimento de exigências convencionais e estilísticas. Outro exemplo: por que construir um arco ogival (Gótico), quando já se sabia construir um arco pleno (Romano e Românico) e este funcionava tão bem, e poderia suportar vitrais, do mesmo modo? Sem uma intencionalidade expressiva particular, a arquitetura Gótica não seria compreensível, e ela o foi. Contudo, ela o foi, principalmente na época da construção das grandes catedrais, adequando-se ao gosto e ao modo de vida uma sociedade feudal e não democrática.

Essa mesma autocontradição performativa, isto é, o não-reconhecimento de que qualquer decisão arquitetônica tem forma e vai funcionar só depois, pode ser observada no nível do ensino modernista, reduzido às distribuições em planta-baixa.

Ela se dá pelo não-reconhecimento de que a profissão vem evoluindo e vem sendo ensinada a partir dos encontros com a tradição. Instaurou-se uma cegueira não reflexiva, usando uma expressão de Gadamer. Essa cegueira reduziu até mesmo as abordagens positivistas da arquitetura. Normas, convenções e regras para escolhas formais de equipamentos que funcionam de um modo ou de outro vêm sendo aprendidas e ensinadas há milênios na arquitetura e no urbanismo. Apesar disso, construiu-se a ilusão, apoiada por procedimentos do campo profissional, de que é possível produzir obras novas, e mesmo inéditas, SEM RECORRER À HISTÓRIA DA PROFISSÃO. O ensino de história precisa ser esvaziado de seus conteúdos críticos, para que essa contradição se instaure.

4.3.2. Reconstrução: compreensão e interpretação — tudo tem limites

O Vignola foi solenemente queimado e suas cinzas espalhadas pelas praias do Rio. (SOUZA, 1978, apud XAVIER, 1987, p. 61)

*Did you walk cool in the sixties daddy?
Did you fight in the war?
Did you break all the laws that were ready to crumble?*

MICK JAGGER, 1987, de "*Primitive Cool*"

Já apresentei nos capítulos precedentes as vinculações entre a representação do arquiteto técnico com um certo *status quo* do campo profissional, mostrando que isso não apenas está espelhado na prática do ensino, mas também pode apontar para o conhecimento da gênese de muitos comportamentos que se observam nas faculdades, mais especificamente, dos professores com relação aos alunos e ao tratamento dos conteúdos.

Nesta seção, ainda muito pouco de arquitetura vai ser mencionado, do ponto de vista do projeto da edificação. Pretendo expor, isso sim, o campo de operações mentais, mais no nível da discussão dos tipos de racionalidade (APEL, 1989), as quais podem instrumentar uma pedagogia reconstrutiva para a arquitetura.

Também já fiz bastante críticas nos capítulos precedentes, de modo que uma tal proposta, agora, não deverá mais perder tempo em fazer denúncias e mais críticas a comportamentos e práticas de colegas e a departamentos. Ou a ficar proferindo que a história e a tradição estão comprometidas com o poder, e que tudo é linguagem (até a arquitetura), e dessa forma repetir um comportamento positivista, até.

Teóricos como TAFURI (1979), e mesmo HABERMAS (1982), sendo o segundo mais conseqüente, não são muito relevantes na hora de se raciocinar sobre a prática do ensino. O primeiro parece um adolescente revoltado com a descoberta de que as instituições se aproveitam da linguagem para manter poder, o segundo quer pegar Gadamer numa autocontradição performativa a respeito da razão (HABERMAS, 1982, pp. 363-366). É sabido que as sociedades de massas mantêm-se graças à infantilização e à DOMESTICAÇÃO de uns pelos outros (se pensada na sua etimologia, essa palavra é a mais adequada para designar esses processos sociais). A incompatibilidade entre aprendizagem e estruturas de poder também foi denunciada por ADORNO (1951), mostrando que a primeira tende a corroer as bases das segundas.

Por isso tomei como referência a filosofia hermenêutica de Gadamer. Mediante uma leitura adequada, e levada a sério, ela equaciona uma multidão de contradições, e permite tornar transparentes alguns problemas mais “adolescentes” do século XX, mas é meu o otimismo com que insisto em colorir essas reflexões todas.

Na arquitetura, esse debate ocorreu por volta de 1968 até início dos anos oitenta. Os arquitetos norte-americanos descobriram as obras de Michel Foucault e uma tendência intelectual chamada PÓS-ESTRUTURALISMO, que um dicionário de filosofia como o de FERRATER MORA (1998, pp. 569-570) encontra dificuldades em explicar, e que era dada como compreendida tacitamente nas publicações da época. É bem provável que eles tomassem as críticas literárias de Roland Barthes por uma corrente filosófico-literária autônoma. Barthes é muito citado na literatura de arquitetura, nessa época, e suas obras foram bastante consumidas (mais fora da arquitetura, obviamente). Essas polêmicas contra o Modernismo e contra o chamado Estilo Internacional ficaram registradas, em parte, na revista *Oppositions* (1973-1984), vinculada ao *LAUS (Institute for Architecture and Urban Studies*, de Manhattan, Nova Iorque), influenciando, a partir daí, outros meios intelectuais do campo da arquitetura (NESBITT, 1996, pp. 22 e 67),

inclusive o brasileiro, mesmo que não se tenha publicado muito aqui. Sobre a ausência de uma teoria da arquitetura brasileira no século XX, há uma passagem significativa em SILVA (1998, p. 11), o que, de resto, se coaduna bem com a prática de ensino *laissez-faire*.

Se esse tipo de discussão, trinta anos depois, deve retornar aos ateliers brasileiros, não me perderei criticando o Modernismo Brasileiro, da mesma maneira alguns de seus representantes eminentes queimaram livros de Vignola (1507-1573), nos anos quarenta.

Creio que isso não adianta nada (e nem adiantou àquela época), e as pessoas, hoje em dia, nem estão interessadas em quebrar “regras que já estão prontas para desmoronar”, se é que já não desmoronaram por completo. Compartilho com o mesmo SILVA (1998, pp. 10-11) a convicção de que a pesquisa teórica em arquitetura é incipiente no Brasil. A ausência de uma crítica consistente aos discos-voadores formalistas-modernistas de Niemeyer atesta isso. Também não seria de se comprometer uma tese fazendo cruzadas e proselitismo contra os vícios do sistema corporativo dos arquitetos-brasileiros, porque há mais interesses extra-arquitetônicos em jogo aí, e eu não daria conta de tal empreitada.

Meu interesse é recuperar as dimensões pedagógicas que ainda estão presentes nesse contexto, sem isso também possa dissolver esta tese num documento de iniciação de seita, como diria BOURDIEU (1983).

É necessário reconhecer, isso sim, como faz JOHNSON (1996), o peso do Modernismo na arquitetura contemporânea e apontar nele uma estação teleonômica. Isto é, todo o desenvolvimento precedente desembocou nele, e isto, uma vez consolidado o Modernismo, configurou-se um estado de coisas irreversível. Não é mais possível desmanchar o Modernismo e empreender outra direção do desenvolvimento da arquitetura do ocidente.

Mesmo assim, sempre terá que ser mostrado que o Modernismo não implicou a ruptura com a tradição que foi tão divulgada ao longo do século XX, especialmente pelas publicações após 1968, a que me referi. Essa é uma tarefa que se impõe, hoje, posso afirmar, no dia-a-dia do atelier. Trata-se de expor a arquitetura de modo evolutivo,

novamente. O ocultamento desse encontro com a tradição, que marcou algumas abordagens do Modernismo como se ele estivesse fora da história, foi necessário para que se pudesse alimentar a ilusão do seu ineditismo completo. O texto de ADORNO (1965), publicado em *Oppositions* (17):31-41, *summer* 1979, mostra isso claramente. Aconteceu que alguns arquitetos acreditaram mais na magia desse ocultamento do que o público.

Se o objetivo deste trabalho, como um todo, como já foi dito, é elaborar uma proposta dentro dos limites que as instituições suportam, e dentro das territorialidades liberais-privadas de cada atelier e de cada professor, pois é ali, nessas instâncias, que o ensino de fato acontece, então só é possível propor o contrário do que as orientações em atelier explicitadas e não explicitadas recomendam. Não consigo ver outra maneira. E isso já é muito, porque os professores, em geral, jamais pensariam, e não vão nem pensar, em mudar suas condutas práticas a partir de uma tese como esta. Boa parte só o faria se pudesse encaixar-se numa nova corrente *fashion*, reproduzindo numa faculdade de arquitetura aqueles comportamentos dos “sabidos” nas universidades, de que fala GIANOTTI (1986). E esta tese não pretende inaugurar nenhuma tendência arquitetônica inédita, nem propor algum tipo de atelier em que se faça outra coisa, senão ensinar projeto. É que ensinar projeto, hoje em dia, é que se tornou uma prática alternativa.

É para a escala do atelier que pretendo transpor o radicalismo de RISEBERO (1992, pp. 180 e ss.), que se apóia em Rosa Luxemburgo e William Morris. Ele propõe desmanchar o inadequado com uma das mãos e iniciar o adequado com a outra. Não se tratam de modificações superficiais, ainda que restritas ao atelier. Mesmo um professor que deseje uma revolução precisa estar consciente de que seu trabalho num atelier dura um semestre letivo e bem que poderá continuar por mais tempo, e até ser mais necessário, caso aparecesse uma situação revolucionária. Um professor precisa estar consciente de que está quase sempre agindo numa “complementaridade conflitiva” (na expressão do meu colega João Rovatti) entre diversas situações concorrentes.

Um atelier pode ter as práticas mais extravagantes com a desculpa de serem “técnicas pedagógicas”: colocar galinhas vivas em cima das mesas de atelier, para dar aulas de desenho e projeto, como na Espanha, ou fazer exercícios de visualização da forma com malha de fardo (como eu mesmo já fiz). Mas se não refletir sobre sua

própria epistemologia, uma prática assim, apesar de divertida, pode até estar fomentando mais conservadorismo do que um atelier “tradicional”, onde os alunos desenham edifícios em vez de animais.

Uma proposta pedagógica precisa AINDA ser diretiva e moderna-iluminista. Tais são os tempos de hoje, uma vez que se dialoga é com a inconsciência, o imediatismo e a irracionalidade. Numa prática social em que a vida real é experimentada sob uma condição quase anômica, e percebida de modo alucinatório, todas e quaisquer as regras estão sempre prontas a desmoronar, talvez nem mesmo chegando a constituir-se. Por essa razão, creio que uma proposta pedagógica precisa explicitar e tornar inteligíveis suas lógicas, suas CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM (BECKER, 1999). Para que se comece a entender o que é o quê.

4.3.3. Reduplicação epistemológica e alargamento de racionalidade

A reciprocidade se impõe (...) à razão prática, como os princípios lógicos se impõem, moralmente, à razão teórica. (PIAGET, 1932, ed. bras. de 1994, p. 238)

A possibilidade de uma pedagogia crítica se dá pela reduplicação epistemológica: a passagem das reflexões de um plano a outro mais generalizante e que possa tornar objetivo o plano precedente. Enquanto isso, a consciência que vai fazendo essas operações vai tomando consciência de si.

É a dialogicidade na operações sociais que pode garantir essa reduplicação.

Isso poderia significar algo mais, tal como o saber de fundo do Movimento Moderno, por exemplo, poder ser compartilhado e articulado nos horizontes da tradição. Esse tipo de tarefa do ensino, dentro das reflexões teóricas possíveis nas disciplinas de teoria e história da arquitetura, podem ser recuperadas no atelier por meio de exercícios específicos, como está sugerido no capítulo 8 e nas conclusões.

4.4. As possibilidades de reconstrução da arquitetura na prática pedagógica

Se eu comesse pela população, seria isso uma representação caótica do todo, e por intermédio de determinações aproximadoras eu chegaria cada vez mais perto, de modo analítico, a conceitos mais simples; do concreto pensado para abstrações cada vez mais sutis, até que eu chegasse nas determinações mais simples. De lá, agora, SERIA DE SE

EMPREENDER A VIAGEM DE VOLTA, até que eu novamente abordasse a população, mas dessa vez não mais como uma representação caótica do todo, mas sim como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 1857, p. 35, grifos meus)

Com o que já escrevi antes, pode parecer paradoxal que nesta tese eu postule uma certa ORDENAÇÃO, e até mesmo me aproxime de uma SEQÜÊNCIA METÓDICA para uma RECONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DA ARQUITETURA.

É que afirmar que o conhecimento não está pré-determinado, ou predestinado a alguma situação histórica, não significa espontaneísmo imediatista. O espontâneo da natureza aparece-nos como cego. Na arquitetura, pelo menos, habitar e edificar, significam, até certo ponto, um rompimento com a natureza. Não há vestígios de configurações naturais como as pirâmides, a Torre Eiffel, ou os incontáveis artefatos que o homem produz. Esses artefatos não são produzidos naturalmente. Nem a pirâmide, nem a lâmina de barbear que se pode tentar fazer passar por entre as juntas das suas pedras são objetos espontâneos, mesmo que a teleologia da razão que os produz fique transcendente para o produtor.

Mas o olhar técnico, que mencionei no capítulo 2, vê o humano sempre contra a natureza, e esta como algo a explorar.

Para entender a epistemologia de uma área, é preciso reconhecer que a formação dos conhecimentos torna necessária uma seqüência, também muito pouco natural na aparência, embora seja da natureza, porque muito simplesmente umas coisas têm que ser aprendidas e reconstruídas antes, outras depois. Piaget é quem melhor exemplifica isso. Mas a “ótica do nadador” e “ótica do aviador” (ELIAS, 1994) são requeridas para uma crítica epistemológica. Chama a atenção que o problema de incluir o particular no geral, antes dos aviadores, já houvesse sido equacionado por Aristóteles, num livro sobre ética. A epistemologia pode ser muito bem uma matéria da ética. A ética é a generalidade que inclui a particularidade da epistemologia. É isso que querem dizer ADORNO (1951), ou HABERMAS (1996, p. 11), na linguagem dos seus respectivos leitores.

Quando se quer realizar alguma coisa, normalmente não é possível fazê-la no seu todo, de uma vez. Em termos de projeto, por exemplo, arquitetônico isso é uma

verdade. Ninguém consegue fazer projeto por meio de “ahá” ou lampejo, e se fosse para imitar a natureza, ninguém saberia demonstrar quanto durou o “big-bang”, ou se ainda não estamos todos dentro dele. É necessário fazer muitas coisas pouco a pouco, parte a parte.

Do mesmo modo, é o ensinar. Não é possível ensinar uma coisa de uma vez só. O modo de conversar, perguntar, expor, exemplificar, exercitar, sempre impõe, de muitos modos, algumas alterações sobre o que é ensinado. E o que é apreendido, fica mais alterado ainda, e nunca é uma cópia do que foi ensinado. Mesmo sabendo que meus leitores serão, na sua maioria, professores, não é inconveniente recordar isso.

Assim, em vez de buscar uma receita abstrata de como ensinar melhor (já que os déficits de racionalidade do ensino já haviam sido detectados no Projeto de Tese, pelo menos de acordo com meu horizonte de então), voltei-me novamente para minha situação concreta e refleti mais uma vez sobre o modo como estou ensinando, e como esse meu modo de ensinar, pretendido, INTERFERE NO CONTEÚDO DO QUE É ENSINADO, não necessariamente do que é aprendido, pois já sei que isso depende de como os alunos reconstróem suas ações dentro da matéria que se está trabalhando.

Por experiência, aprendi que, se eu perguntar aos alunos o que eles aprenderam após cada ensinamento, qualquer resposta excluirá a resposta exata quanto ao que foi aprendido. Gente não é papagaio. Os alunos aprendem sempre OUTRA COISA do que lhes foi ensinado. Ou reduzem, ou transformam o que foi ensinado, e esquecem o que não ATUALIZAM, isto é, aplicam em ato. Por isso, sempre procuro trabalhar com exercícios, pormenorizados, às vezes, para que algumas passagens mais intrincadas do processo de projeto (principalmente) possam ser apreendidas.

A aprendizagem sempre pressupõe um certo patamar ou horizonte. Os dados da realidade, no nível em que são aprendidos pelos arquitetos-urbanistas, são sempre os mesmos, no sentido de que terão que lidar com coisas do planeta Terra (sociedade, natureza, tecnologia e concepções artísticas, de convívio, etc.). Os modos de trabalhar e o alcance do que é trabalhado é que se alteram de acordo com os horizontes.

Também dirigi um olhar ao modo como alguns colegas ensinam e como a profissão vem sendo ensinada. Privilegiei o conteúdo. Com todas as transformações e

atualizações, contudo, há um *corpus* que vem sendo transportado e transformado a cada geração, à semelhança daqueles fermentos que existiam antes do fermento químico. Muita coisa sai fora e vai parar nas notas de rodapé da erudição de muitos autores, só o que tem sentido para cada geração é que vem sendo reconstruído e que consegue ser atualizado, de alguma forma. Vitruvius não foi completamente ignorado na Idade Média, mas foi recriado de um modo diferente de Roma Antiga e da própria Idade Média, a partir do século XVI.

Também, por experiência, aprendi a importância de retomar com os alunos certas discussões de teoria e história, vivificando-as por meio de simulações e dramatizações, para que, por meio da sensibilidade com o estranho, o passado, por exemplo, pudessemos começar a sentir que fazemos parte de um processo. Somos precedidos e engendramos um “nós”. Ainda que nos escapem à consciência, num primeiro momento, muitos vínculos entre esse “nós” do presente também nos ligam com aqueles do passado. Resultados que obtive mostraram-me que um dos déficits do ensino, que é a separação entre teoria e projeto, teoria e prática, pode ser diminuído dependendo do MODO DE ENSINAR.

O endereço desta reflexão é vincular e objetivar a necessidade de aproximação dos trabalhos de projeto dos alunos a tendências arquitetônicas identificáveis e comunicáveis. Com os alunos, e especialmente nas avaliações de projeto. E depois, questionar: quem/o que/ de quem é essa consciência recuada que classifica tendências e épocas históricas inteiras? Ela pode ser compartilhada? Isso é matéria de estética de arquitetura, numa disciplina que também já lecionei.

Voltando ao atelier, não se trata de copiar o exemplo certo, mas de decidir a coisa certa (JOHNSON, 1994, p. 224). A questão é ensinar, ou deixar-aprender, a anteciper.

Isso implica: desafios, estabelecimento de diálogo com a tradição da profissão (o que significa ir contra ela em muitos momentos, pois qualquer um tem seus preconceitos, como mostra GADAMER (1975), um trânsito por dois mundos, uma organização de referências, exemplos e tipos, operações, manipulações e tentativas, antecipações, utopias e reconstruções.

Concluindo esta seção, creio que já é possível expor o que pretendo com a proposta pedagógica que estou elaborando, da forma seguinte: trata-se de formar uma capacidade de trabalhar, especialmente no campo do projeto, com uma INTUIÇÃO ARQUITETÔNICA. No nível das aprendizagens empíricas da arquitetura, mais mecânicas, os alunos precisam reconhecer o que existe, principalmente o que é do campo técnico construtivo. No nível teórico, é necessário formar a capacidade de pensar sobre aquilo que se reconhece como empírico, equacionando os sentidos das decisões arquitetônicas em termos de viabilidade técnico-construtiva e viabilidade sócio-cultural. No nível da formação de uma sensibilidade artística, tratar-se-ia de reconstruir os equacionamentos precedentes com referência aos estilos, gostos e tendências arquitetônicas, com o objetivo de formar aquela “capacidade de julgar o belo”, de que fala Kant (ou o feio, se for o caso). O nível da sensibilidade pressupõe crítica, do mesmo modo que o teórico, mas postulo que é possível mais uma descentração, a partir desse nível, que objetiva justamente aqueles gostos e tendências, a que se remontam as operações de valorização que a sensibilidade atribui ao que pode ser objeto de uma descrição teórica, ou mesmo sua realização empírica.

Chamei de INTUIÇÃO ARQUITETÔNICA a capacidade mais alargada dessa formação, que circunscreve as precedentes, mas que é formada por elas. Pela intuição formada, pelo exercício teórico e crítico, é possível antecipar possibilidades, ou deixar uma margem de indeterminação entre soluções possíveis e alternativas de projeto. Nessa indeterminação é que a criação pode ocorrer. Sei que estou mencionando tudo isso em abstrato. Mais adiante, nos capítulos subseqüentes, mostro que os estudos morfotipológicos, que já pertenceram à antiga teoria da arquitetura, ofereceram e ainda oferecem o embasamento concreto para que eu possa fazer tais afirmações.

Ao trazer esse conceito de intuição, aqui, faço minha crítica a autores usados na arquitetura, ou do próprio campo, que trazem o conceito para a discussão arquitetônica, mas de forma obscura e imprecisa. O conceito de intuição de CROCE (1913), usado pelos autores de língua castelhana (a teoria da arquitetura de TEDESCHI, 1976, refere-se muitas vezes à estética croceana), é impreciso quanto às operações mentais que ele deveria elucidar. Já MONTANER (1997, p. 83) menciona uma “intuição essencial”, sem explicar o que isso significa, e acrescenta: “todo o pensamento deve incluir a razão e a intuição como processos básicos e complementares”. Para CROCE (1913, p. 24),

“intuição quer dizer precisamente indistinção de realidade e irrealidade, a imagem em seu valor de mera imagem, a pura idealidade da imagem”. A ressonância kantiana é audível neste último, mas a imprecisão predomina. Por essas e outras indefinições, retirei o conceito de JUNG (1971, p. 79): “a intuição é ... a percepção das possibilidades inerentes a uma dada situação”. Isso complementa bem a definição de CROCE (cit.), porque aqui a irrealidade aparece como antecipação de possibilidades, que não precisam ser mesmo reais. Mesmo que esta antecipação esteja colocada como “percepção”, em JUNG (cit.), ela permite pensar num patamar mais alargado da consciência em que “operações da intuição” possam ser efetuadas. E isso já está ótimo, para mim. Creio que a psicologia de JUNG (cit.) é mais compatível com as concepções de evolutividade e de formação dos processos mentais, o que o aproxima de Piaget em muitos pontos, e, o que é mais importante, permite dizer que a intuição precisa ser formada, que se podem elaborar processos de aprendizagem que levam até ela. Essa idéia de uma APRENDIZAGEM DE UMA INTUIÇÃO (aplicada ou não à arquitetura) não está presente naqueles outros autores que mencionei. Postulo que essa aprendizagem se dê através de reconstruções progressivas em planos cada vez mais alargados da consciência, desde a experiência empírica com as edificações e com o espaço, ao entendimento dos processos técnico-construtivos, à crítica ética e estética, e que essa progressão não ocorra apenas na esfera individual, mas sim que, à medida que o sujeito vai alargando esse processo de consciência, vai adentrando em campos cada vez mais compartilhados pelo convívio, uma vez que esses são campos atravessados e formados por várias formas de comunicação.

4.4.1. O sentido ético-pedagógico de uma reconstrução

Se a pedagogia é um “cuidado com o mundo”, como me afirmou MARTINI (1999), então é sob esse olhar, ético, que pode ser antecipada e organizada uma reconstrução da arquitetura.

Os cuidados com o mundo que ele pressupõe precisam mostrar que vale o esforço de ensinar, que vale procurar uma arquitetura mais qualificada (tecnologicamente, eticamente e esteticamente), que vale empenhar-se pela possibilidade de pensar e viver num mundo diferente, com projetos e com um ambiente construído mais bem adaptado ao homem, à natureza, e que represente valores humanos

construídos no convívio e na reciprocidade. Este é um desafio a que uma humanidade de seis bilhões vai ter que encarar (HOBSBAWM, 2000). E vai depender do modo de encarar isso, para que os resultados possam adquirir o nome de “*Humanitas-park*” ou de “vida ‘normal’ no planeta”.

O olhar pedagógico tem que ser capaz de examinar o detalhe e antecipar uma totalidade que só poderá existir a partir da construção dos detalhes. E a construção desse olhar pressupõe que se pense uma FORMAÇÃO, assim como intérpretes com uma intenção menos pessimista quanto ao ensino e à profissão de arquiteto.

4.4.2. Reconstrução e aprendizagem — discutindo o bode expiatório

Deve ter-se um bode expiatório. O meu é o positivismo lógico. (PIAGET, apud KESSELRING, 1993, p. 48)

... aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados. (CUNHA., 1989, p. 46)

No nível de abordagem deste capítulo, posso adiantar que um trabalho de reconstrução para a arquitetura envolve, pelo menos, três aspectos: o problema da objetividade científica nas ciências humanas, a verificabilidade das teses (com ou sem verificação empírica e causal) e os rituais de legitimação dos resultados das análises.

Uma reconstrução, feita dentro de uma universidade, também acaba sempre objetivando os rituais de legitimação científica. Essa objetivação é, ela mesma, um processo de aprendizagem. Os processos de aprendizagem iniciam pela objetivação da instância em que se encontra o sujeito que aprende. A objetivação é o primeiro passo da descentração. Esta última só se completa pelo delineamento de um novo patamar de objetivação PIAGET (1937).

Trata-se aqui de compreender que os alunos precisam sair da ingenuidade e automatismo — o mundo, a arquitetura e os seus vínculos não são, a partir das vivências de senso comum, necessariamente, o que eles acham que é. Se não é assim para ninguém, por que haveria de sê-lo para os alunos? Romper esse senso comum é deixar aprender (HEIDEGGER, 1964). O professor também não precisa achar que o mundo é isso ou aquilo. Seu trabalho é tornar os alunos disponíveis para aprender O QUE PODEM

do mundo com alegria, se possível for, sendo um “simples companheiro”, como exemplifica PIAGET (1932, p. 271).

A verificabilidade das aprendizagens depende da compreensão, por parte do professor, do que está ocorrendo. O assunto “aprendizagens” está discutido noutro capítulo.

Aqui, trata-se apenas de indicar que as verdades em arquitetura precisam atravessar certos níveis de negociação. Isso está francamente inspirado em GADAMER (1975) e PIAGET (1932). Para o primeiro a negociação da verdade se dá pelo processo que ele chama de fusão de horizontes, entre intérpretes e tradição. Para o segundo, pela construção da RECIPROCIDADE nas relações sociais, agindo sobre um conteúdo e aprendendo-o. Por isso, em se partindo do Piaget do **Juízo moral na criança**, creio ser possível falar sempre de APRENDIZAGENS SOCIAIS, mesmo que isso pareça redundante à primeira vista, porque ali ele indica a GÊNESE SOCIAL DA APRENDIZAGEM, não enfatizando tanto as operações dos sujeito, como noutras obras. Quem buscar o conceito de FORMAÇÃO, na genealogia feita por Gadamer, a partir da qual elaborei o primeiro capítulo desta tese, verá que ela inclui justamente processos de APRENDIZAGEM SOCIAL. Poder-se-ia dizer, até, que a grosso modo, uma formação é um conjunto reconstrutivo de processos de aprendizagem social, operando numa expansão, ou num alargamento da racionalidade.

A descentração, por parte de um professor é tão necessária como a de um cientista para com seu objeto. Muitas vezes, quando se pensa estar sendo esperto e metódico, se está sendo tão engraçado como as crianças de Piaget. Para a centração epistemológica e técnico-prática, Gadamer usa o termo cegueira. E Bourdieu tenta usar uma linguagem de desmascaramento, para enfrentar o problema equivalente do sociólogo centrado no método.

No Projeto de Tese, apresentei meu bode expiatório como a unidimensionalidade.

Depois, fui compreendendo que a cegueira epistemológica quanto aos processos epistemológicos do projeto, da teoria da arquitetura e dos seus processos de ensinar é parte daquela unidimensionalidade.

Uma epistemologia do projeto inconscientemente deformada por olhares funcionalistas, ou então racionalistas, românticos, pela pedagogia do *laissez-faire*, acaba por configurar uma unidimensionalidade, um reducionismo, que se estende para a própria arquitetura e sua aprendizagem.

Assim, impede-se um diálogo com a tradição. Pois o projeto, hoje em dia, é feito sob o signo de uma espécie de paranóia utilitarista, que não deixa nenhuma possibilidade para que se capte outras de suas dimensões possíveis.

APRENDIZAGEM E DIALOGICIDADE. Retornando ao aspecto da aprendizagem em geral e da aprendizagem social (tratado no capítulo 8). Se a aprendizagem é sempre social, a DIALOGICIDADE é a possibilidade de atravessar COM ARGUMENTOS o território das dúvidas que ainda podem persistir. Os pressupostos habermasianos de ética da comunicação (do discurso) seriam um modo civilizado de aceitar esse convite. Não é o diálogo como se ele fosse um *hobby*, ou nos seus aspectos procedurais, mas sim pelo resultado que ele promete: um melhor convívio num mundo de diferenças.

Mas não sei se o diálogo pode eliminar diferenças, ou mesmo se deve, e quais. Aqui voltam alguns problemas levantados por ADORNO (1951): o problema do sujeito, do indivíduo numa sociedade aparentemente sem diferenças. É bom lembrar a teoria crítica de Adorno, para que não se embarque na mitologia de uma dialogicidade ingênua ou piegas, que por vezes aparece nas práticas pedagógicas que usam teorias críticas como autojustificativas.

O professor-intérprete pode assumir uma postura de quem transita mesmo por dois mundos, o da arquitetura, o dos alunos. Isso é arriscar os preconceitos dos quais ele se conscientiza, ou deixá-los de lado por um certo tempo, porque eles representam um excesso de bagagem naqueles trânsitos. A cobrança moral que recai sobre o professor, depende de como este, aqui sim, COMPREENDE as pressões que sofre por parte da sociedade inteira, interpretando o que diz PIAGET (1932, p. 260), num sentido kantiano. A postura reconstrutiva é uma postura recuada — que eu gostaria de reivindicar como a mais PRUDENTE para qualquer professor. Essa postura também é objetivante (ver o estudo sobre o intérprete no Projeto de Tese), mas que nem sempre é suportável em todas as circunstâncias em que o professor precisa se envolver. Não desconsidero aqui a importância do nível de organização dos professores numa

instituição, bem como as pressões e possibilidades dessa organização na objetivação do TRABALHO CONCRETO de cada professor.

4.4.3. O conhecimento arquitetônico — a consciência que se faz da e por meio da arquitetura

— Muitos pensam que ensinar é “passar” conhecimentos para os alunos, mas o conhecimento não existe dessa forma na realidade, isso é fraude. Não se passa conhecimento como se envia um *email*, como quem emite uma informação. Um professor muito pretensioso deveria esperar no máximo, que seus alunos RECONSTRUÍSSEM alguma coisa a partir do ensinamento e da disciplina que lhes é aplicada. Mas esse reconstruir, por sua vez vai depender de como os alunos compreendem e como interpretam, no plano de suas propostas, aquilo que compreendem, como vim mostrando até aqui. O questionamento crítico do professor, abrindo caminho para confrontações das produções dos alunos com outras possibilidades, é que pode romper essa circularidade num mesmo plano e oportunizar seu alargamento e expansão, o que seria uma “boa circularidade” (v. STEIN, 1983/1984).

A antecipação pedagógica é poder esperar pelo aluno num patamar em que ele efetivamente dê sinais de ser capaz de atingir. Este patamar pode ser antecipado por meio de um diálogo. E ESSE DIÁLOGO, EM TERMOS DE ARQUITETURA E URBANISMO, PODE TER MUITAS FORMAS, NÃO PRECISA TER SEMPRE UMA REFERÊNCIA VERBAL. O caráter icônico da arquitetura admite, em exercícios de atelier, uma exploração de imagens (da tradição, ou que possam configurar uma) como se fosse um diálogo, com características diferentes do habitual. É bom lembrar que “uma imagem eqüivale a mil palavras”, como diz o senso comum. Por isso, minha insistência na revisão do valor epistemológico do desenho de arquitetura, na construção do conhecimento da arquitetura e seu saber-fazer, especialmente numa tradição de estudo de teoria e história da arquitetura que praticamente descarta o desenho.

Os meios de representação, os posicionamentos sobre os regramentos e as convenções de projeto PODEM estabelecer regras pressupostas ao diálogo.

Se fosse ao contrário, a arquitetura já estaria pronta desde o Egito Antigo. Ou então, se nós vivêssemos em ambientes tipo colmeia, até que uma mutação genética nos ensinasse a construir diferente. No campo da arquitetura dizer que se passa conhecimento contraria uma evidência banal: a de que a arquitetura evoluiu com a espécie. Se essa evolução é pensada como aperfeiçoamento ou melhora, se existe ou não existe progresso na realidade, se o progresso é uma forma de pensar, e outras aporias, este não é o tema deste estudo. Pode-se constatar, isso sim, muito simplesmente, que não se faz mais arquitetura como antigamente. As obras de arquitetura são um ótimo testemunho de que a história não parou, independente de os edifícios durarem muitas gerações, séculos e milênios.

Tanto não se passa conhecimento, que as gerações que se seguem umas às outras não o conservam, e se assim fosse, o conhecimento deveria ficar igual, ou quase. Isso foi o que desafiou Kant e Schleiermacher. Que coisa é essa que se passa e que se transforma? A concepção da passagem de conhecimento não explica suas transformações.

Quanto a essa questão, às vezes aparece o argumento de que os jovens são muito conservadores politicamente (FELDENKRAIS, 1985). Na minha avaliação, acontece uma assimilação recíproca de esquemas: aspectos regressivos (que não puderam seguir um percurso de aprendizagens sociais, no convívio) acabam por controlar a assimilação de idéias sobre a sociedade, o convívio humano, o próprio ensino a que são submetidos, fazendo-os permanecer em níveis pré-criticos. Feldenkreis fala daqueles “adultos que continuam crianças toda sua vida” (a expressão é de PIAGET 1932, p. 243). Contudo, não há uma predominância de professores “promotores” no ensino superior: professores que tenham disponibilidade de assumir os riscos de apresentar direções e objetivos nas aprendizagens, e que não permitam atalhos, e que, ao mesmo tempo não se detenham em procedimentos de tutoria. As subjetividades só vão amadurecer se seu confronto com convenções da tradição for experimentado e descentrado. Creio ser temerário indicar que o ensino superior possa dar um credenciamento profissional e ser legitimador de uma maioria intelectual, sem que certos processos de amadurecimento tenham ocorrido. Sem atalhos, portanto.

Atualmente, numa contraposição à realidade reduzida e redutora dos meios acadêmicos, o problema arquitetônico nem é saber se a arquitetura é pós-moderna, deconstrutivista ou de outro estilo, mas sim, o que ela pode contar a favor da espécie, para que a adaptação da mesma no planeta seja amiga do ambiente e não ameace a vida. Uma ameaça nuclear é, hoje, menor, se comparada com uma ameaça de desequilíbrio ecológico causado por assentamentos humanos mal planejados, podem-se achar argumentos contra e a favor, mas também é preciso que se comecem a procurá-los (v. HOBSBAWM, 2000).

Para não terem que se enfrentar com essas questões, muitos professores ficam “passando conhecimento”.

O paradoxo talvez seja esse: tudo muda (introduzem-se técnicas pedagógicas, instrumentos, computadores e softwares, por exemplo) para ficar tudo exatamente como está. Insisto, ainda que discretamente, que os projetos não melhoraram, e os alunos não projetam melhor, e nem com mais facilidade, no que depender da introdução não refletida dessas novidades. Pode-se comprovar isso, conforme já indiquei, pelas revistas (inclusive as melhores) e pelas premiações de projetos acadêmicos, para não ter que detalhar as conseqüências trágicas, manifestas nos projetos, da substituição irracional do desenho à mão pelo desenho “a mouse”. Mas também esse paradoxo está nos olhos de quem o vê. Ou seja, não quero ficar com a última palavra.

TEORIA. Sendo a arquitetura a mais tardia das artes (SALVADORI, 1990, p. 17), e, por isso, quem sabe, a mais difícil (Hegel-Lukács, v. LUKÁCS, 1965), o aprendizado da arquitetura tem que se dar através de uma pedagogia crítica, ou não se dá.

O problema das funções em arquitetura (abordado por LUKÁCS, 1965; MUKAROVSKY, 1932/47) pode explicar por que a arquitetura é a mais difícil e a mais tardia das artes. A abordagem de FRICKE (1990), também pela estética kantiana, do problema da inteligibilidade do mundo pela adequação a fins <*Zweckmäßigkeit*>, promete uma renovação nos modos de ver a questão estética da arquitetura DENTRO da sua teoria. Do mesmo modo, o capítulo kantiano de HILL (1999; cap. 7), que trata da inteligibilidade do artefato arquitetônico pela função. E é isso que pode ser respondido a um teórico como JOHNSON (1994), ou seja, em vez de atirar a solução de problemas para uma prática, ainda que esta se diga reflexiva, porque “conversa sobre o projeto”

(conversaria sobre o quê, dentística?), mas sem atentar que essa prática produz efeitos sobre o conteúdo. Creio que não se faz prática sem uma teoria subjacente (que pressupõe a prática).

No caso, proponho a introdução da estética kantiana nos estudos de teoria, pela objetivação das escolhas de gosto e da pressuposição de uma formação que ela deixa em aberto. Se me fosse contra-argumentado que eu estaria propondo mais um modismo, eu responderia que, modismo por modismo, que tal este? Pelo menos, é crítico e reflexivo.

A teoria da arquitetura dos dias atuais, que se tornou caótica, por escorregar em fundamentações éticas e estéticas da arquitetura, sem poder reconhecê-las com mais precisão, precisa, portanto, uma revisão crítica, para poder ser trabalhada numa reconstrução pedagógica.

HISTÓRIA. A leitura da história proporciona uma objetivação e um distanciamento crítico, especialmente das produções culturais. Ela mostra que as coisas com que as pessoas e grupos se empenham tenazmente, uns mais, outros menos, muitas vezes são como poeira no caminho maior que o processo social traçou, sem que essas pessoas e grupos se tivessem dado conta de que a finitude humana é que procura arrancar sentido para a vida. Nesse sentido, as pessoas são logradas pela história. De um jeito até parecido com o de TAFURI (1972), que parece acreditar que história é uma musa com poderes de fazer coisas. Por outro lado, é justamente esse o paradoxo mais interessante da história: o acúmulo dessa poeira de pequenas experiências é que forma os desenhos curiosos sobre os quais a própria história caminha. O efeito da sociedade pode ser metaforizado como a umidade e o peso próprio da areia, seu grau de agregação ou mobilidade, do que dependem as distâncias para onde os grãos são soprados. As datas e eventos são como depósitos de poeira soprada, que torna a agregação, ou a desagregação, inteligível para o historiador pela interpretação de seu desenho.

A história da arquitetura pode tornar possível um desocultamento das autocontradições da experiência, a objetivação, e servir de base para o rompimento com o automatismo. A história da arquitetura pode ser então lida com o sinal contrário, como quem faz uma “viagem de volta”, como escreveu Marx. Mas isso, dependendo da orientação do professor.

Na história da arquitetura, e mais especificamente, na história das teorias da arquitetura, houve momentos em que se trabalhou reconstitivamente. De certa forma, alguns desses momentos já foram apontados neste trabalho: não há como errar apontando o Renascimento como exemplo. Aquela época foi a de uma grande reconstrução, tanto que a arquitetura que se faz até hoje está presa a ela. Só a invenção da perspectiva e a captura do infinito nas representações desenhadas no plano bidimensional que ela proporcionou, representando numa imagem naturalizada, o que só era possível teoricamente, juntando a geometria com a matemática, é um exemplo de que a humanidade é capaz de fazer reconstruções e socializá-las.

O PROJETO. Uma metodologia hermenêutica de aprender/ensinar projeto, malgrado o uso da expressão metodologia, faz parte de um proposta reconstitutiva. Ela envolve compreensão e interpretação. Sem um mínimo de disciplina metódica não se faz nada, e se cai no mecanismo da natureza, ou automatismo, no sentido de Kant. Não é preciso, aqui, que eu faça mais citações de filósofos, professores e apresente mais depoimentos e denúncias de arquitetos para apoiar essa idéia. Uma hermenêutica do projeto, pode, no mínimo, dar indicações quanto ao entendimento do que se está fazendo, em termos do alcance cognitivo, ético e estético do projeto. Parece-me um bom começo.

Não há reconstrução, das que vi e li, que não tenha que passar por uma seqüência metódica análoga.

4.4.4. O retorno aos estudos morfotipológicos — a linguagem da tradição

Esta é uma questão mais complexa, que também será abordada mais adiante, nas conclusões, mas precisa ser lembrada aqui.

Quero apenas lembrar que os setores mais conseqüentes da crítica arquitetônica pós-moderna retomaram, não por acaso, a teoria dos tipos de Quatremère de Quincy (1755-1849) para recuperar o sentido da arquitetura como uma tradição em produzir artefatos, recolocando o seu valor cognitivo como uma disciplina que pode, e deve, ser ensinada e aprendida (MONEO, 1978). Isso é suficiente aqui para apontar o valor reconstutivo de uma retomada dos estudos tipológicos.

4.5. Prática pedagógica e alargamento da racionalidade em arquitetura

A idéia de alargamento da racionalidade, pensada como uma saída da racionalidade instrumental, dentro do projeto filosófico de Habermas e Apel, se transposta para o campo do ensino da arquitetura, implica colocar questões à produção da arquitetura e ao seu ensino, que o estudo das tecnologias não tem como responder. O signo estético em arquitetura tem seu início no esgotamento do signo epistêmico, assim como no esgotamento das questões éticas da arquitetura.

Com isso, quero advertir que é bem possível que os alunos estejam aprendendo OUTRA COISA nos cursos de arquitetura, e há muito mais tempo do que se imagina. Essa OUTRA COISA não se encaixa nas definições convencionais de arquitetura, ao mesmo tempo que se utiliza de fragmentos dessas definições para instaurar-se, ou conseguir legitimidade, nas discussões do campo profissional e na prática de construir, comprar e vender edificações, assim como expandir as áreas ocupadas das cidades ou densificar as que já estão ocupadas.

Resultados (obras construídas e projetos) que se conhecem a partir da história da arquitetura, que manifestam e representam a materialização de ideais estéticos, estão longe de ser equiparados — no seu grau de qualidade construtiva (com relação aos meios disponíveis), na sua representatividade social (dentro dos limites históricos de cada época) e na qualidade estética (no prazer da contemplação desinteressada) — pelos exemplos incipientes produzidos após longos cinco anos de estudos nas faculdades. Se é verdade que obras de mestres não são produzidas com as habilidades acadêmicas, também é verdade que os acadêmicos ignoram as obras dos mestres, essa é a questão.

Uma apreciação das premiações brasileiras de projetos acadêmicos mostra claramente que não é somente pela ignorância a respeito de obras de mestres, que a produção brasileira não é de boa qualidade. É que durante os cursos de arquitetura as problematizações dos projetos não abordam objetivamente problemas estéticos, éticos e técnicos de forma sistematizada. Sem essa sistematização (que se chamou teoria, um dia), os alunos não sabem ver as obras dos mestres. As premiações mostram alguns projetos que não podem ser construídos (mesmo que não se tratassem de simulações) e que não funcionam direito.

Por que deveria a produção acadêmica atingir esse grau de qualidade? A resposta pode ser obtida por meio de outra pergunta:

O Brasil, e especialmente as universidades públicas, pode dar-se ao luxo de desperdiçar a vida das pessoas desta maneira: fazê-las crer que estão aprendendo, quando elas não estão aprendendo? É ético (politicamente correto, ou outra adjetivação de moda que se queira) fabricar um ensino que forma profissionais com competências e horizontes limitados? Que um estudante consiga chegar num 8º semestre sem saber o que é uma marquise ou uma platibanda?

O sentido desses questionamentos: recuperar o que as reduções do Iluminismo pela racionalidade técnico-instrumental foram descartando: a riqueza das determinações. A idéia é recuperar uma pluridimensionalidade no mundo da vida, para promover uma atualização/adaptação das competências profissionais a uma realidade cambiante.

Seria discutível e muito pouco justificável afirmar que, uma vez que o Brasil é recordista em desigualdade social (basta um exame dos indicadores sociais dos anuários da *Encyclopaedia Britannica*, por exemplo, para ver isso), existiriam outras prioridades mais importantes que o planejamento territorial, ou a qualidade da arquitetura urbana, etc. Creio que há, mesmo. Por sorte, a arquitetura não é a coisa mais importante do mundo. Mas isso não justifica manter sistemas (como o de ensino de arquitetura e urbanismo, por exemplo) que indiretamente reforçam a convivência na caotização e na feiúra dos assentamentos, excluindo a possibilidade de melhorias de sua qualidade das prioridades estabelecidas pelo sensacionalismo político, promovido em torno das estatísticas. Na verdade, os setores que têm se encarregado de formular políticas públicas adequadas para a superação dessas dificuldades, ou são apáticos, ou perseguem outros objetivos. Em resumo: sou contra ao argumento de que, se está ruim, então pode ficar pior, pois creio que uma mudança de sinal em estruturas que já existem poderia melhorar muita coisa.

ABORDAGENS DA ARQUITETURA QUE FUNDAMENTAM UMA VIRADA HERMENÊUTICA NA ARQUITETURA

PÓS-MODERNIDADE EM ARQUITETURA E RECONSTRUÇÕES. O termo Pós-Moderno vem da crítica literária: Frederico De Onis foi quem o empregou primeiro, em 1934, e depois Irving

Howe 1963 (PEVSNER; HONOUR; FLEMING, 1992, p. 506). Na arquitetura, Charles Jencks foi o primeiro a usar o termo, no seu livro, já clássico, **A linguagem da Arquitetura Pós-Moderna**, de 1977. O trabalho de Robert Venturi, publicado pela primeira vez em 1966, **Complexidade e contradição na arquitetura**, foi também muito influente para que fossem abandonados dogmas modernistas que moldavam decisões projetuais, e que encaravam unidimensionalmente o problema das funções na arquitetura. A crise da Arquitetura Moderna experimentada no século XX, é o melhor indicador de que a renovação da arquitetura só poderia emergir de novos encontros com a tradição da profissão. A tal crise foi principalmente estética, pois foi na estética mesma que começou a própria Arquitetura Modernista (o problema do modernismo como estilo, ou como causa, está em KOPP, 1990). Mas a esfera de divulgação da Arquitetura Pós-Moderna, principalmente nos Estados Unidos, foi ética, pois foi nesse plano onde também ficara mais fácil divulgar os déficits do Movimento Moderno. E isso aliviou a Arquitetura Pós-Moderna de ter que propor uma estilística que, uma vez contraposta à herança do racional-funcionalismo, fosse capaz de invalidá-la, do mesmo modo como o Movimento Moderno derrotara o Ecletismo. Tentou-se desmontar a causa modernista para permitir uma renovação estilística, e não se mexeu no estilo na mesma medida. O que quero enfatizar aqui, apenas, é que a arquitetura já estava sendo mergulhada num debate em que uma racionalidade alargada, pós razão instrumental, é que determinava as regras. E que essa racionalidade já seria, reconstrutiva, ainda que parcialmente. E daquele momento em diante, o termo INTERPRETAÇÃO passou a ter um significado na arquitetura que não tinha antes, tendo encontrado expressões variadas nas várias tendências “Neo-...”, que se seguiram a partir de então. E, por fim, que isso tenha tido suas dificuldades de chegar à compreensão dos brasileiros, àquele época, como menciona SILVA (1998), pode ser tributado, em grande parte, ao clima cultural que o país experimentou sob a ditadura militar 1964-1985.

A Pós-Modernidade possibilitou uma certa volta ao Proto-Modernismo, determinou que Charles R. McIntosh (1868-1928), por exemplo, e alguns arquitetos do Art-Nouveau e do Jungstil, que trabalhavam com formas intrincadas, comessem a fazer sucesso, dos anos setenta em diante. Foi a época dos “revivals”. Isso foi importante, porque, num segundo momento, o confronto dessas tendências pré-modernistas com o Construtivismo soviético do início do século e com algumas tendências *high-tech*

herdeiras do Modernismo, engendrassem manifestações que se tornaram populares sob o nome de Deconstrutivismo. Isso teria acontecido com ou sem a participação de Jacques Derrida, a cujo nome a expressão deconstrutivismo acabou por ficar associada. Num primeiro momento, rompeu-se com a limpeza do Modernismo, e num segundo, adotou-se a sujeira da máquina, que foi contemporânea disso tudo, mas retomando a complexidade (em planta-baixa e em níveis) que já tinha sido experimentada no início do século.

ESTRUTURALISMO.

Arquitetura é linguagem para os arquitetos que pensam que arquitetura é linguagem! (JOHNSON, 1994, p. 422).

A lingüística de Ferdinand de Saussure, publicada em 1916, como é sabido, deixou influências por todas as áreas. Lévi-Strauss, Michel Foucault e mesmo Pierre Bourdieu são tributários do estruturalismo. Mas foi na Holanda que começou uma tendência arquitetônica estruturalista, nos anos cinqüenta, ainda, que procurou desprender-se do Funcionalismo dominante. A teoria estruturalista em arquitetura, contudo, deve-se a Lüchtiger, que definiu ESTRUTURA como: “um todo de relações, onde os elementos podem se alterar, mas de modo que permaneçam dependentes do todo e que preservem seu sentido” (PEVSNER; HONOUR; FLEMING 1992, p. 790). Aqui houve uma diferenciação entre estruturalistas e pós-modernos, porque os segundos preferiram elementos arquitetônicos historicamente condicionados, em vez de elementos universais. Evidentemente, a orientação estruturalista-pós-moderna é a que tem mais chances de escapar de um abstracionismo, ainda preso ao Modernismo, e de acomodar reconstruções que fazem referências a tradições da profissão. O estruturalismo lingüístico foi também um fenômeno de moda, no final dos anos sessenta e setenta, marcando com uma certa ética epistemológica a orientação de se ter que estudar tudo como se fosse linguagem. Daí que as abordagens da arquitetura pela SEMIÓTICA e pela SEMIOLOGIA (dicotomizando grosseiramente as influências de Charles Sanders Peirce e Ferdinand de Saussure, respectivamente), tivessem ganhado destaque nos meios acadêmicos, até mesmo brasileiros. Isso foi até certo ponto desproporcional com relação ao que conseguiam e conseguem propriamente RECONSTRUIR (compreender e interpretar) em termos de conhecimento arquitetônico. Assim, o estruturalismo e suas

assistentes (a semiologia e a semiótica) são parada obrigatória, hoje em dia para a discussão da arquitetura, mas eu reconheço que isso é muito mais por causa do academicismo: da permissividade, dentro das faculdades de arquitetura, quanto a poder se dizer que se “conhecem” coisas, sem precisar saber desenhar ou ir ao canteiro de obras. As abordagens semiótica e semiológica da arquitetura fracassam, principalmente porque não conseguiram nenhum adepto que conseguisse elaborar uma teoria que pudesse dar conta de uma SEMÂNTICA ARQUITETÔNICA conseqüente, para que se pudesse dar uma aula de projeto, ou que, mesmo profissionalmente, alguém tivesse conseguido fazer um projeto “como linguagem”, sem forçar a expressão. A prática de projeto precisa do apoio de SABERES QUE TRANSITEM ENTRE MUNDOS, e não de conhecimentos que descrevam e expliquem. Essa foi a razão do fracasso teórico do estruturalismo, pelo menos para a arquitetura.

Quero fazer uma ressalva quanto ao estruturalismo de Piaget, que não é lá muito compatível com aquelas orientações, devida a discordância deste com o positivismo lógico e com o empirismo, que são marcantes no estruturalismo, de Saussure a Foucault. Os trabalhos de Piaget, contudo, são de difícil compreensão para serem usados por essas correntes arquitetônicas e suas respectivas fundamentações teóricas. O problema, como já aponte, é que elas eram refratárias a problematizações epistemológicas. Pelo contrário, uma das preocupações centrais da obra piagetiana é justamente a problematização epistemológica.

4.6. Uma breve tomada de consciência da reconstrução pedagógica pretendida e de seu alcance

O bem é um produto da cooperação. (PIAGET, 1932, ed. bras. 1994, p. 155)

... não há reciprocidade possível senão no bem. (PIAGET, 1932, ed. bras. 1994, p. 212)

A preocupação com uma reconstrução pedagógica da arquitetura tem por objetivo dirigir a atenção, dentro do campo das discussões sobre ensino, para questões de aprendizagem, e não de técnicas de treinamento, ou outros aspectos procedurais desse mesmo problema.

Por isso, postulei aqui uma problematização epistemológica da arquitetura, do projeto, e, recuando mais um pouco, do *ethos* da própria prática do ensino. Ao fazer esses recuos, procurando as racionalidades subjacentes às práticas convencionais, comecei a conscientizar-me de que estava entrando num outro campo, o da discussão ética, principalmente. No caso da arquitetura e do seu ensino, há ainda a dimensão estética a considerar. Não quero dizer com isso, que uma dimensão estética não possa estar presente nas discussões de medicina, engenharia, ou outra área. Esse seria um debate filosófico muito mais amplo que esta tese, só isso.

A teoria dos tipos de racionalidade de APEL (1989) foi fundamental para que eu conseguisse me dar conta da abrangência da dimensão estética da consciência, no sentido de poder incluir as demais (ética e cognitiva). Daquele texto de APEL (1989) é que cheguei em Gadamer, cuja hermenêutica funcionou, para mim, como uma espécie de sistema operacional, com as aproximações que consegui fazer com a epistemologia genética de Piaget, pois constituiu um campo em que fui reconstruindo as reflexões que fiz. O título da primeira parte de **Verdade e Método**, “elucidação da questão da verdade desde a experiência da arte”, diz tudo, de certo modo. De resto, isso não era novidade nem para Kant, ou Aristóteles, assim como para outros pensadores que mencionei aqui. Na **Crítica da faculdade de julgar** aparece a tentativa de Kant de reorganizar organicamente, mediante o juízo estético reflexionante, portanto, as separações entre ser e dever ser, anteriormente instauradas nas dimensões cognitiva e prático-moral. Eu é que não sabia isso.

Os trânsitos reconstrotores, que podem ser aplicados na prática do ensino, podem ser descritos como movimentos do intérprete entre esses três planos da cultura reconstruídos em sistemas (cognitivo, ético e estético) e o chamado mundo da vida. Esses trânsitos são realizados por operações de compreensão e de interpretação. Nas quais o intérprete precisa tomar certas precauções. Aparentemente eu estaria tentando propor uma didática, expondo essas matérias de modo tão esquemático. Mas não creio que, na prática, uma didática (da arquitetura, no caso) seja possível a partir dessas orientações, porque essa hermenêutica com uma dialética dentro, como eu a chamo, pode justamente servir de preparação para o intérprete TRABALHAR com o inesperado. As didáticas, por outro lado, têm uma certa propensão ao mecanismo. E a expressão trabalho precisa mesmo aparecer aí, porque não se trata de preservar-se do inesperado,

mas sim construir alguma coisa com ele. E esse é um dos dilemas da pedagogia, segundo HÜGLI (1999): ela não consegue desprender-se completamente da filosofia, sob pena de cair num mecanismo. Por isso, evitei uma proposta didática, ou com configuração curricular, conforme o que ocorreu depois da Reforma Universitária de 1968/1969 no Brasil, calcada nos reducionismos tecnicistas (tecnocráticos) do acordo MEC/USAID.

Neste capítulo, procurei registrar, portanto, minha tentativa de síntese (provisória) de várias leituras e avaliações de minha prática, e de outros, a partir delas, como já falei. Com tudo isso, descobri que os estudos morfotipológicos, abandonados pela pulverização da teoria da arquitetura, e que a composição do século XIX, que era um saber reconstrutivo, mas que foi interpretado apenas na sua dimensão instrumental, têm ainda possibilidades de serem reconstruídos para uma pedagogia da arquitetura que acene para a superação dos déficits daquela combinação de sistema *laissez-faire* e racionalidade técnico instrumental.

O que um professor de arquitetura precisa compreender, é o que precisa ser interpretado em dois planos: no nível da arquitetura, do encontro com a tradição, e no nível das operações (e esse termo parece horroroso pela objetivação na prática que ele conota) de deixar-aprender, ou seja, de oportunizar a inclusão, de si e do outro, dentro da própria tradição. É possível apresentar uma receita para isso? Creio que não.

Com tudo isso, quero ainda observar por que não proponho uma técnica de elaborar currículos, mesmo que a discussão desses temas seja proceduralmente participativa na maioria das faculdades. Participação não é técnica para atingir-se uma finalidade. Participação e reciprocidade só existem em ato. E elas precisariam, hoje em dia, contar com um extra dessa espécie de benevolência social, ou de tolerância, como pré-requisito. Essas orientações éticas, em última análise, não são o hábito dominante da sociedade e da universidade. Não há professor, por maior que seja sua influência sobre seus alunos, que consiga decretar num atelier, ou sala de aula, um estado de reciprocidade e participação, e no momento que alguém conseguisse tal coisa, sérias dúvidas estariam pesando sobre sua pedagogia.

Uma racionalidade hermenêutica pode antecipar muitas coisas, entretanto, a regra fundamental do método hermenêutico desenhado por Gadamer, é a de não se ficar com a última palavra. É a finitude de toda e qualquer técnica que se evidencia aí.

A idéia de reconstrução pedagógica da arquitetura propõe que no trabalho com os alunos, nas salas de aula e principalmente no atelier de projeto, possa ser feito um exame epistemológico da arquitetura, voltado a uma tomada de consciência epistemológica, propriamente dita. Isso implica numa retomada da discussão estética da arquitetura, um diálogo com as tradições e o esforço para que se realize uma reduplicação epistemológica da arquitetura nessa própria prática pedagógica. A aproximação da abordagem da arquitetura com a hermenêutica deverá, portanto, abrir a possibilidade de um alargamento de racionalidade na arquitetura e no seu ensino, por dentro da prática pedagógica. Esse empreendimento exige uma revalorização da tradição, recuperando-se o valor cognitivo dos estudos morfotipológicos e reforçando a idéia de uma reconstrução também da teoria da arquitetura, que são assuntos do próximo capítulo.

5. A tradição e o valor cognitivo dos estudos morfotipológicos para uma pedagogia da arquitetura: reconstruindo a teoria da arquitetura

... a arquitetura é a arte de apresentar os conceitos das coisas, os quais *somente são possíveis pela arte*, e cuja forma não tem a natureza, mas sim um fim arbitrário como princípio determinante, e segundo essa intenção ela deve representá-la de uma maneira esteticamente final. Nesta última arte é um certo uso do objeto que é a coisa principal, e ele constitui para as Idéias estéticas uma condição restritiva. (KANT, 1790, edição francesa de 1986, p. 151, grifos do autor)

... a beleza, como a verdade, só vale quando recriada pelo sujeito que a conquista. (PIAGET, 1954, ed. bras. 1998, p. 190)

RASTEAMENTO:

Uma nova historiografia, nos tempos pós-modernos mais recentes, procurou reencontrar fragmentos de história da arquitetura que haviam sido esquecidos pela

época em que o Movimento Moderno esteve no auge, aproximadamente dos anos trinta aos anos setenta, dependendo do país. Houve uma renovação do interesse pelas tradições da profissão. E os novos trabalhos que começam a ser publicados a partir dos anos setenta, principalmente, complementam-se em muitos aspectos. O livro de WIEBENSON (1982), que faz um fichamento dos tratados de arquitetura mais importantes, desde Vitruvius, complementa a obra de TZONIS; LEFAIVRE (1983), sobre a retórica arquitetônica, especialmente do Maneirismo, a qual, por sua vez, complementa a abrangente (e única) **História da teoria da arquitetura** de KRUFIT (1991). Uma fusão de historiografia com crítica, com vertentes diferentes, mas que chegam no mesmo assunto, o das tipologias arquitetônicas, é feita por OECHSLIN (1986) e MONEO (1978). São “arqueólogos”, PFAMMATTER (1997) e LAVIN (1992), um no campo da gênese do ensino de arquitetura após a Revolução Francesa, a outra no campo da teoria e da historiografia, com seu trabalho sobre Quatremère de Quincy. Fontes historiográficas importantes para esta tese, também traz GUTIERREZ (1999). Os trabalhos de sociologia marxista do projeto, de FERRO (1982) e BICCA (1984) são sempre relevantes, pelo encontro entre teoria e prática que descrevem, embora sua crítica seja ingênua em muitos pontos. Mas são os únicos autores que conheço que expuseram a iniquidade das sociedades ocidentais como um processo também representado na prática de projetos arquitetônicos e nos seus vínculos com a construção. Muitos outros autores críticos (como o conhecido Kenneth Frampton, por exemplo, FRAMPTON, 1987) nem sonham em expor essas coisas. Alguns problemas de descentração epistemológica da história encontrei em HOBBSAWM (1997), e esse foi o meu interesse em história da arquitetura no que diz respeito a esta tese, especificamente. A monumental **História da Arquitetura Moderna** de BENEVOLO (1976), que me acompanha desde 1976, continua, na minha opinião, tendo quase tudo que um professor precisa para enfrentar dúvidas em aulas de teoria e história, sobre o século que está terminando. Sua outra obra, a também monumental **História da Arquitetura do Renascimento** (BENEVOLO, 1981), foi igualmente imprescindível na elaboração desta tese como um todo.

Sobre as questões dos vínculos entre teoria e prática, na prática, tomei como referências a pesquisa de CEZAR (1999), feita na Argentina, sobre os modos de ensinar

projeto preocupados com criatividade, e a resenha de TAPIE (1993), às voltas com as perplexidades francesas nesse mesmo campo.

O restante das obras usadas é o mesmo que já veio servindo de base para minhas reflexões até aqui.

PANORAMA DA QUESTÃO:

A questão deste capítulo é sobre as possibilidades de abordar a teoria da arquitetura e a teoria de projeto atuais, para reconstruí-las numa prática de ensino crítica. Essa pergunta foi formulada de diversos modos. Não me foi possível escolher o melhor deles, porque trata-se de um assunto atravessado por uma infinidade de debates, dentro e fora do campo da arquitetura. Além disso, nos dias atuais, talvez fosse até mais adequado falar em TEORIAS da arquitetura e TEORIAS do projeto, no plural. Essa situação tem já uma história, mesmo que dentro da tradição arquitetônica a divisão entre teoria e prática tenha começado a adquirir uma configuração próxima da atual há pouco mais de duzentos anos, apenas. Coloco a fundação da primeira Academia, no século XVII, na França de Luís XIV, como uma data de referência importante.

Neste capítulo, portanto, é tentada uma reconstrução dessas duas importantes matérias (teoria da arquitetura e do projeto) que compõem o núcleo da formação do arquiteto contemporâneo, não importando o nome que recebam nos diferentes currículos, ou sob que orientação pedagógica e de qual ideologia ou doutrina arquitetônica. É uma reconstrução incompleta e parcial, que, pelas circunstâncias que cercam minha própria prática, prefiro chamar de emergencial.

Mesmo que se reconheça que o nível em que se reconstrói a epistemologia possível da arquitetura é ético, expandindo-se para o estético, uma reconstrução pedagógica, que pode ter seus delineamentos como apresentei no capítulo anterior, precisa assumir como tarefa esse corte entre teoria e prática, que atravessa a tradição da profissão de arquiteto, e muitos outros saberes, inclusive.

As possibilidades de reconstrução da teoria da arquitetura e daquele seu desmembramento, que, hoje em dia, alguns chamam “teoria do projeto” exigem uma conscientização de que não há uma teoria de arquitetura sistematizada, pronta, esperando para servir de referência ao professor que precisa lecionar. A área de

arquitetura não é como a medicina, em que os termos e conceitos são homogêneos, limpos de ruído comunicativo, significando situações e coisas bem determinadas. Uma proposta de ensino reconstrutiva em arquitetura, que não pretenda ser um conjunto de regramentos de intervenção curricular, precisa mapear a situação da teoria.

5.1. O problema da teoria da arquitetura e a dissociação teoria e prática

A idéia de uma teoria da arquitetura já está contida na tradição do Renascimento. Os “tratadistas”, dos quais Leon Battista Alberti (1404-1472) foi o primeiro, ao recuperarem Vitruvius, estabeleceram as bases teóricas e práticas da arquitetura que são, de alguma forma ou de outra, válidas até os dias de hoje (WIEBENSON, 1982). O arquiteto, DIFERENCIADO DOS DEMAIS ARTESÃOS PELO SEU SABER TEÓRICO, apareceu nos inícios do Renascimento Italiano, na época de Alberti, ou um pouco antes, na época de Filippo Brunelleschi (1377-1446). Mas a divisão entre teoria da arquitetura e prática, e, mais especificamente, prática de projetos, é muito mais recente. Ela é do século XIX, resultado da evolução dos métodos de ensino da *École des Beaux-Arts* e da *École Polytechnique* francesas, principalmente, mesmo que outras escolas e teorias de outros países tenham participado dessa evolução e adaptado os princípios pedagógicos gerados aí.

O ensino “acadêmico”, como ficaram conhecidas as práticas derivadas principalmente da *ENBA (École Nationale des Beaux-Arts)* francesa, em vários países (Alemanha, Itália, Espanha, Estados Unidos, Inglaterra, Argentina e o Brasil, por exemplo) estabeleceu uma divisão entre “Teoria dos Edifícios” e “Teoria da Composição” (SILVA 1998, p. 8), deixando a prática de projetos separada da teoria.

O sistema de ensino da *ENBA*, e também o da *Polytechnique*, no início do século XIX, podia propor essa separação, porque conseguia juntar teoria e prática, não somente no atelier, mas também porque as circunstâncias sociais em que se exercia a profissão requeriam uma prática profissional sintetizadora. Contudo, já naquela época, o DESENHO perdia a primazia de DISCIPLINA RECONSTRUTORA, na hierarquização das matérias dentro do próprio sistema de ensino, ou seja, o desenho passava a não compreender e não interpretar mais as ações e as representações necessárias às decisões de projeto. As ciências é que começam a fazer isso: a matemática e geometria, obviamente, e a física,

convertidas em matérias autônomas, tais como “resistência dos materiais”, “cálculo estrutural”, “mecânica”, etc. O posicionamento de Choisy, por exemplo, citado no capítulo anterior, é um exemplo disso: a arquitetura poderia vir de uma lei, matemática ou geométrica.

O desenho, que recebeu algumas subdivisões (geometria descritiva, perspectiva e sombras, desenho de observação, técnicas de apresentação de trabalhos, etc.), foi convertido em disciplina instrumental, e durante algum tempo, e em alguns currículos, ficou até fora do ciclo profissionalizante.

Olhando a história do desenho de arquitetura, retrospectivamente, pode-se entender que esse destino já estava também pré-traçado, desde o avanço teórico detonado pelo Renascimento. As teorias de composição arquitetônica dos séculos XVI e XVII foram deslocando a atenção da formação do arquiteto, retirando-a do desenho e dirigindo-a para o conteúdo que deveria ser desenhado.

A possibilidade da captura do infinito, em termos de representação visual, no plano bidimensional, pela perspectiva do século XIV-XV, transformara de modo radical as artes visuais. A atenção dos arquitetos vai voltar-se, até a Revolução Francesa, mais ou menos, para: I) questões de coordenação modular e sistemas de tramas geométricas em plantas-baixas e fachadas, II) regras de distribuição de “elementos de composição” (espaços, ou compartimentos, se bem que essa denominação já seja do século XIX) e de “elementos de arquitetura” (derivados dos “gêneros”, que às vezes aparecem com a denominação de “ordens”), III) regras de proporção na construção de cada elemento e dos edifícios como um todo, IV) iconografia dos elementos arquitetônicos (nas colunas, balaústres, arquivoltas e suas múltiplas combinações), que funcionará como uma espécie de “semântica” da arquitetura, V) estudos de tropos figurativos com efeitos de coordenação modular, iconografia, ornamentação e regramentos geométricos do edifício, tanto na volumetria como em planos de fachada. Até a reforma da *ENBA* (em 1819) e a fundação da *Polytechnique* (em 1794/95) os conhecimentos requeridos para um projeto eram a geometria, a matemática e uma leitura de algum tratado.

Os tratados italianos do século XVI, de Serlio, Scamozzi e Palladio foram os mais conhecidos, mereceriam um tratamento em separado. A *Académie Royale d'Architecture* francesa, fundada por Colbert em 1671, que fundiu-se na *ENBA* em 1793,

produzira importantes tratados e obras-síntese, tais como o *Cours d'Architecture* de François Nicolas Blondel (1617-1686) e muitos outros. Nesses tratados o desenho já era um pré-requisito, mas os conhecimentos de arquitetura, tanto do projeto como da prática de construção, e especialmente o tratamento estético da arquitetura, ainda encontram uma unidade significativamente maior do que tudo que se produzirá após a Revolução Francesa.

Já quero observar aqui, que a influência de Aristóteles, especialmente da Retórica, foi enorme, senão determinante, sobre os tratadistas, especialmente do século XVI (KRUFT 1991; TZONIS, LEFAIVRE, 1987).

Dou ênfase, neste trabalho, à tradição francesa, e não estou equivocado em universalizá-la. Os princípios de arquitetura do Renascimento italiano universalizaram-se por intermédio da expansão da cultura arquitetônica francesa. Apenas a título de exemplo, menciono GUTIERREZ (1999, p. 23), mostrando que os princípios de arquitetura do Renascimento (os quais, para BENEVOLO, 1981, perduraram na Europa até o século XVIII), começaram a ser transportados para Portugal desde 1526, quando foram criadas bolsas para estudantes portugueses estudarem no Colégio de Santa Bárbara em Paris. PEDREIRINHO (1994) também mostra como a cultura arquitetônica francesa foi importante em Portugal. Quero dizer com isso, que a colonização lusitana no Brasil começou reconstruindo o Renascimento italiano, interpretado à francesa. Somente no século XIX a cultura arquitetônica francesa (ecclética, então) vai influenciar diretamente a cultura brasileira, sem intermediações. Uma ressalva: no século XVI os tratados mais usados pelos franceses ainda são tratados italianos: o de Sebastiano Serlio (1475-1553/54) e o de Vincenzo Scamozzi (1548-1616), principalmente, e são esses que serão estudados pelos portugueses, também. Cesare Cesariano (1483-1543) exerceu uma influência muito grande na cultura arquitetônica européia, por ter sido editor, tradutor e comentador de Vitruvius (KRUFT, 1991).

A separação entre teoria e prática na arquitetura, que já havia começado no Egito e na Mesopotâmia, pela intermediação do desenho entre decisão e construção, foi não apenas aumentando, como também tornando-se mais necessária para o método de projetar e construir, após a Revolução Francesa. Lembrar isso talvez pudesse aplacar um pouco da indignação que perpassa os trabalhos de BICCA (1984) e FERRO (1982).

Mesmo que PFAMMATTER (1997) demonstre que a Revolução Industrial na França só tenha começado na década de trinta do século XIX, a ciência do Iluminismo já antecipava, na arquitetura, o que seria a era da técnica, ou da máquina. Esse mesmo autor demonstra que a própria fundação da *Polytechnique* foi um pré-requisito da Revolução Industrial, se não um dos principais componentes da estratégia francesa para promovê-la.

A aproximação da arquitetura com essa “era da técnica” vai sendo feita com a fragmentação e conseqüente especialização dos seus saberes. Começava-se a perder aquele fundo de saber totalizante, que assegurava a própria continuidade da tradição, num processo análogo ao desmembramento das ciências autônomas a partir da filosofia (GADAMER, 1976).

Considerando essa ínfima história da teoria da arquitetura, retomo a pergunta do capítulo, já de outro modo, indagando a possibilidade de reencontrar essa unidade de saberes e práticas, não de forma nostálgica, mas na realidade da fragmentação dos dias atuais. Pergunto-me pelos saberes que uma pedagogia da arquitetura teria que reconstruir. Pois atualmente o problema de perda de unidade não é mais uma fragmentação dos conteúdos de arquitetura num currículo. Isso, qualquer pessoa de qualquer área de conhecimento pode comprovar. A questão é tomar consciência, creio eu, dos processos que obrigaram a tradição dos últimos duzentos anos da arquitetura ocidental a ter que repetir, numa espécie de trabalho de Sísifo, que a arquitetura é síntese. O objetivo é conseguir, na sala de aula e no atelier, inverter o sinal daquela “análise” que foi sendo produzida historicamente, e que impossibilita a ultrapassagem do mecanismo com os conhecimentos do campo profissional.

Se é possível compreender por que a arquitetura deixou de ser ensinada e aprendida como síntese, pelo compromisso dos arquitetos e das práticas profissionais (sociais) com a era da técnica, terá que ser também possível compreender por que o Movimento Moderno, já no século XX, consegue negar a história, a tradição da profissão, retomando-a apenas fragmentariamente, também, apostando em princípios arquitetônicos científicos, com pretensão de trans-históricos, aí sim. Isso se inclui dentro do movimento mais amplo, social, estudado por GADAMER (1976), de esquecer que

algum dia havia sido possível um saber unitário que reunira arte e técnica, numa concepção (ética) de mundo.

Portanto, se tenho em mente um ensino de arquitetura crítico e reconstrutivo, que pretenda incluir sujeitos numa tradição transformando essa mesma tradição, a discussão do papel das teorias da arquitetura e do projeto precisa ser fundamentada. A realidade, hoje, é a separação e a fragmentação.

Além disso, a reflexão epistemológica da arquitetura reflete a inclusão da profissão na sociedade. Com isso quero insinuar que os processos de hierarquização experimentados no campo profissional também aparecem reduplicados na hierarquização que se dá, no senso comum acadêmico, às disciplinas do currículo. Grosseiramente, afirmo que é a elite dos alunos de uma faculdade (no Brasil e noutros países) que costuma a interessar-se por teoria, ou estética da arquitetura, ou teoria do projeto. As matérias mais práticas (incluindo nelas as práticas de atelier) e as matérias técnicas costumam interessar mais à “classe média” dos alunos. Os sociólogos explicam as razões disso (BOURDIEU, 1983; CORADINI, 1997; DURAND, 1972), mas creio que cabe ao professor compreender e trabalhar com essa situação, procurando invertê-la, até, quando for o caso.

Espero conseguir demonstrar que a recuperação do desenho e da crítica torne possível I) refutar teses e orientações do ensino de arquitetura (e projeto) que o abordam de forma tecnificada, aproximando-se de sistemas “PERT” (*Program Evaluation Review Technique*), por exemplo, ou outras técnicas de planificação; II) insistir na idéia de que a preocupação do ensino de arquitetura deve ser a de tornar possível que os alunos construam sínteses, pessoais e fundamentadas na experiência com a tradição da profissão.

Como já observei, essa dissociação entre teoria e prática é uma realidade no ensino de arquitetura, permeando todas as suas práticas. Até onde posso especular, essa dissociação é possível por não se estudar, hoje em dia, a inclusão da produção contemporânea da arquitetura na tradição. E, em certos casos, por permanecer-se com uma crença ingênua de que é possível produzir obras fora da tradição, insistindo-se em conferir um grau de excepcionalidade a cada obra que se produz, ou que deve ser produzida.

A dissociação dá a impressão de se estar criando fora da história, ou que o nível de particularidade de cada projeto não pode ser classificado em tendências ou ser objeto de apreciação dentro de uma teoria estética ou de gosto. O Movimento Moderno reforçou muito isso, assim como as orientações que dele derivaram.

Portanto, é necessário que a justificativa do projeto recorra freqüentemente, ou pondere como mais relevante, argumentos apoiados em conhecimentos interpretados como “científicos”. Mas, de modo contraditório, a prática arquitetônica e a prática de elaboração do projeto têm muito pouco de cientificidade, tal como esta é compreendida no senso comum acadêmico e dos profissionais.

Se, por “ciência” esse senso comum entende a correspondência entre enunciados e descrições de certos (não de todos) fatos e estados da natureza e da realidade social (não privilegiando a descrição de processualidades), baseado em verificações empíricas, combinada com a crença de que a realidade é o que essas descrições confirmam, então a teoria da arquitetura e sua prática estariam longe de poder postular um estatuto científico.

As operações de projeto e de interpretação da teoria da arquitetura empregam conhecimentos obtidos cientificamente, mas a prática do sujeito do projeto envolve um caminho de ida e volta, num processo análogo aos descritos por Piaget como ABSTRAÇÕES REFLEXIONANTES. No caminho de ida se constróem patamares de reflexão que regulam, no caminho de volta, as compreensões e as interpretações de novos objetos dos recortes de realidade que são incorporados pelas operações dos sujeitos.

As reflexões são tematizadas em termos de arquitetura. O projeto de arquitetura, genericamente, seria o conjunto dessas operações de tematização, registrado na sua representação gráfica, que aparece para o projetista como conjunto de decisões a respeito de vários aspectos que o projeto deverá atingir.

O processo de projeto é muito mais racional do que muitos teóricos da arquitetura estão acostumados, ou gostariam de pensar. Os patamares de reconstrução daqueles dados empíricos, que os alunos costumam entender como “levantamentos” (terreno, dados sobre clima, relevo, etc.), precisam ter sido um dia formados, pois não se nasce sabendo interpretar “arquiteticamente” a realidade.

Ou seja, para reconstruir um tal conjunto de “dados” em termos de projeto arquitetônico, e em termos de arquitetura, são necessárias aprendizagens precedentes mínimas, tanto de teoria dos edifícios como de estética da arquitetura, e não exclusivamente de resistência de materiais ou de procedimentos de instalação de pára-raios, por exemplo.

Essas aprendizagens começam pelo concurso de duas atividades básicas que o projetista precisa exercitar. Elas são: I) o DESENHO (de observação e arquitetônico), que pode ser potencializado até a elaboração de maquetes tridimensionais, que são, em qualquer caso, PRECEDIDAS OU ACOMPANHADAS por processos de desenho; II) uma CRÍTICA SISTEMATIZADA das produções elaboradas pelo desenho. Por crítica sistematizada quero designar uma avaliação baseada num sistema categorial internamente coerente, que estabeleça e explicita no nível do próprio projetista/aluno os nexos entre o produto representado (desenhado) e os alcances dos resultados em termos tecnológicos (emprego ADEQUADO dos sistemas construtivos e instalações do projeto), éticos (sociais e ambientais) e estéticos (com vistas a receptividade e a apreciação dos aspectos expressivos daquele produto em termos de sistemas de gosto e ideais estéticos).

Mesmo as aprendizagens mais elementares em termos de arquitetura precisam começar por DESENHO e CRÍTICA.

Considero que os maiores desencontros entre teoria e prática no ensino de arquitetura devem-se ao não reconhecimento de uma certa progressividade, ou evolutividade nas aprendizagens do desenho e da crítica.

O abandono do desenho como instrumento de representação do mundo e sua substituição pela crença de que o desenho do projeto, hoje em dia já cartorializado por computador, vai atalhar a compreensão do projeto, assim como a não inclusão dos projetos nos sistemas de gosto arquitetônico, por intermédio de uma crítica orientada arquitetonicamente (que faça referências aos edifícios e aos modos de produzi-los) são, no meu entender, os maiores desafios que uma aprendizagem de arquitetura propriamente dita tem que enfrentar hoje em dia.

Pois a compartimentação das aprendizagens em domínios que a prática corrente de ensino de projeto não mais reconstrói (o desenho e a crítica referenciada pela

tradição), acabam por produzir assimilações deformantes de novos objetos, sob o ponto de vista arquitetônico. Além disso, trabalhar, como se faz em vários lugares do mundo, em atelier, com conceitos abstratos, como o de “espaço”, por exemplo (que nem sempre é um conceito propriamente arquitetônico, mesmo que empregado por arquitetos), não tendo respeitado as possibilidades de reconstrução desses conceitos pelos alunos, MEDIANTE AS ATIVIDADES DE DESENHO E CRÍTICA, é absurdo. Muitas distorções na compreensão dos projetos, do ensino de arquitetura, e de tantas outras polêmicas que são levadas a debates e discussões em torno da arquitetura seriam evitadas se a evolutividade das aprendizagens fosse compreendida como um processo que precisa ser respeitado, e não confundida com o grau de complexidade dos projetos que os alunos têm que elaborar a cada semestre. Ter que fazer um projeto complexo com uma capacidade de assimilação incompatível com o problema de projeto, ou construída de modo deformado, leva a distorções grotescas, lamentavelmente. A persistência nesses fracassos é o que completa e fundamenta as credices que estruturam a hierarquia do campo profissional, bem como as idéias elitizantes de que arquitetura é uma arte que apenas poucos conseguem fazer e apreciar, pois não se está olhando como o modo de não a ensinar adequadamente contribui para isso.

5.2. O que é teoria da arquitetura hoje em dia

As coisas só caem no esquecimento quando subiram muito alto no entendimento.
(LEMINSKI, 1989, p. 75)

O aparecimento da teoria da arquitetura, no século XIX, na Escola de Belas Artes francesa, está ligado ao avanço da racionalidade técnica em todas as áreas do conhecimento, que aconteceu naquele século. Segundo TEDESCHI (1976, pp. 15 e ss.), a idéia dos franceses era criar uma “teoria geral” da arquitetura SEPARADA da prática de atelier. A obra de Guadet é apontada como um texto básico contendo essa idéia:

Nela figuram, em igualdade de tratamento, os conhecimentos técnicos de construção ao lado de notícias de história de arquitetura, normas e exemplos para a construção monumental, dados sobre legislação e prática profissional. Enfim, tudo o que se supunha necessário para formar a bagagem cultural do arquiteto. (TEDESCHI, 1976, pp. 15)

Haveria também outra razão para a institucionalização da teoria da arquitetura: a concorrência com os engenheiros. A formação do engenheiro estava fundada na matemática e na física, a do arquiteto no desenho e na prática de obra. Os arquitetos procuraram trazer os conhecimentos científicos dos engenheiros para sua área, completando sua formação (TEDESCHI, 1976, pp. 16).

Os institutos e escolas franceses passaram a ser vinculados às universidades, nas duas primeiras décadas do século XX. Para TEDESCHI (1976) essa mudança não teria sido apenas nos nomes das instituições, mas teria sido, também, uma mudança na autorepresentação dos profissionais. De “homens expertos em disciplinas de caráter prático, transformam-se em universitários” (TEDESCHI, 1976, p. 16). O arquiteto não se apresenta mais como um artista, a partir de então, mas procura integrar-se no processo cultural mais amplo e passa a contemplar objetivos sociais no escopo de sua profissão.

A formação do arquiteto (francês), que vai ser modelar em outros países, ao fazer parte do saber universitário, dividiu aquela teoria da arquitetura geral em diversas matérias. Retiraram-se da teoria a parte de técnica da construção, a parte de estudo histórico, as noções gerais sobre composição plástica, as matérias legais e profissionais e a urbanística. Restou um pequeno corpo de informações a respeito de distribuição funcional, dimensionamento e particularidades de edifícios e estudo de edifícios excepcionais, “que só um arquiteto em mil tem ocasião de projetar uma vez em sua vida” (TEDESCHI, 1976, p. 16).

Esta outra ínfima história da teoria permite entender por que essa matéria, no currículo da UFRGS nos anos setenta, por exemplo, era ministrada em dois semestres, com quatro horas semanais, e encarada como supérflua pela maioria dos estudantes, mesmo que fosse disciplina obrigatória e pré-requisito para disciplinas de projeto. História da arquitetura fundada em estudo de edifícios não era ministrada naquele currículo. Alguns estilos arquitetônicos eram apresentados nas matérias de “estudos de arte” (durante três semestres), que tinham enfoque historicista, no sentido de que se deveriam memorizar nomes de autores, obras e datas.

Mas é inegável que a teoria da arquitetura perdeu a força como disciplina de coordenação de valores (pois os conteúdos de prática profissional e de arte foram

retirados dela) e de articuladora de sínteses, mediante reflexão sobre as produções práticas, tanto as dos alunos (projetos) como as exemplares (projetos e obras construídas).

Essa idéia de teoria da arquitetura como DISCIPLINA DE COORDENAÇÃO E SÍNTESE, de TEDESCHI (1976), faz da obra desse autor a única referência séria que conheço a respeito dessa matéria, no século XX. Não é surpreendente encontrá-lo citado por autores europeus (MONTANER, 1999). A maior parte dos autores que são usados na teoria da arquitetura tem suas obras vinculadas àquelas especializações da disciplina que TEDESCHI (1976) apontou. Temos, no século XX, bons historiadores da arquitetura, e, a partir dos anos sessenta, reapareceram estudos sobre composição e teoria de edifícios, revivendo o interesse pelo ESTUDO MORFOLÓGICO das edificações.

A teoria da arquitetura deveria fazer a aproximação entre a crítica dos paradigmas arquitetônicos e suas possibilidades de realização.

Isso, ainda hoje, coloca questões para a teoria e é, ao mesmo tempo, problema teórico.

A prática da profissão tem sofrido muitas modificações que reforçaram mais ainda aquela fragmentação. RINGON (1997), mostra bem como essa evolução se deu no caso da França. CUFF (1991) mostra isso com relação aos EUA.

O trabalho de teoria do australiano JOHNSON (1994) procura recuperar algumas dimensões daquela teoria geral do século XIX, mediante a discussão de procedimentos de projeto, principalmente (esse autor, em várias passagens, equipara a teoria a uma “conversa sobre projeto”), incluindo-a em sistemas de valores que correspondem às dimensões da prática profissional, da prática social do arquiteto, dos enfoques e definições de arquitetura, da ética e da estética arquitetônica.

Esse autor menciona várias vezes a obra do inglês Joseph Gwilt (1784-1863), “Enciclopedia de Arquitetura” <*Encyclopedia of Architecture*>, publicada em Londres pela primeira vez em 1842 (GWILT, 1867).

O arquiteto Joseph Gwilt parece ter sido o equivalente de Julien Guadet (1834-1908) na Grã-Bretanha, resguardando-se a diferença de época de atuação. É difícil NÃO

ENCONTRAR alguma informação sobre arquitetura até o século XIX, nessa obra, do ponto de vista de técnicas, materiais, estudo de edifícios e prática profissional (onde está incluída a estética da arquitetura). Das 1364 páginas da obra 256 são de glossário. A obra começa pela história da arquitetura. A teoria, para GWILT (1867) compõe-se de construção, materiais, uso dos materiais ou “edificação prática” e desenho (“*medium of expression*”). A prática da arquitetura tem uma divisão interessante: arquitetura grega, princípios de proporção, arquitetura medieval, proporção medieval e estudo de edifícios públicos e privados. As indicações práticas profissionais (sobre propriedade imobiliária, cálculos de custos, etc.) estão num apêndice. O capítulo sobre beleza em arquitetura está incluído no estudo de arquitetura grega. Mas, em síntese, o objetivo da obra parece ser o de tornar possível para um arquiteto recriar a arquitetura como saber e profissão, caso tivesse que emigrar para uma ilha do Império Britânico (ou para a Austrália, por exemplo), como se fosse um Robinson Crusoe.

No Brasil, a despeito de estudos como os de SEGAWA (1997), de história, pode-se dizer que não existe uma clareza epistemológica quanto ao problema da teoria da arquitetura. SILVA (1998) comenta isso também.

Há estudos que se preocupam com a história da prática. Menos estudos que se preocupam com a crítica da prática: verificar as condições de possibilidade da prática, do ponto de vista epistemológico, técnico, ético e estético.

Portanto, no campo da teoria, tendo em vista aquela fragmentação da teoria geral, aparecem, hoje em dia, estudos orientados aos mais variados assuntos.

A grosso modo, e resumidamente, podem ser apontados diversos horizontes da teoria da arquitetura, hoje em dia:

ESTUDOS DE HISTÓRIA: há uma historiografia da teoria e da prática da arquitetura, também da prática do arquiteto, como esse profissional foi e vem participando do processo de edificação e da produção da cidade.

ESTUDOS SOBRE A GERAÇÃO DA FORMA ARQUITETÔNICA: esses estudos podem ser às vezes confundidos com o que se chama, no cotidiano de algumas faculdades, de “teoria do projeto” (há várias “teorias da composição” e várias “teorias da criação”). Isso não impede alguns arquitetos sem preocupação com reflexão epistemológica, especialmente

nos meios acadêmicos, de considerarem a “sua teoria” como a única, ou “a correta”. A pouca reflexão epistemológica, no meu entender, é o que leva alguns a falarem em “teorias” da arquitetura, como se a pluralidade pudesse acomodar o déficit de autoconsciência.

ESTUDOS DE CRÍTICA ARQUITETÔNICA: estudos que pretendem avaliar as condições de validade, especialmente social, e muito pouco estética, das obras.

No campo da crítica do projeto há um confronto entre teoria *versus* prática, ideal *versus* possibilidade real. Mas, aí também se reflete o pouco conhecimento de estética da arquitetura.

O importante é o estudante aprender que isso tudo, a teoria, no caso, tem gênese e pode mudar.

A arquitetura, entre as tantas definições que admite, pode também incluir a de CONFRONTO/ENCONTRO entre ideal e possibilidade real. Não há arquitetura “virtual” (pois começar a adjetivá-la com novidades é apenas brincar irresponsavelmente com os modos de sua apreensão).

Mas o que é importante é meditar sobre o alcance dessas definições. Pois elas vão contra às aceitações tácitas do que tem que ser assim, porque tem que ser assim, ou porque isso ou aquilo está de acordo com tal ou qual definição do IAB, ou recomendação do MEC, etc. As definições precisam manter uma coerência com os procedimentos, digamos, profissionais. Adaptar o ambiente humano é torná-lo inteligível, mas também adequado para padrões de vida e hábitos. A apreensão estética desse ambiente também se dá com uma racionalidade. É o que LUKÁCS (1965), propõe pela sua estética kantiano-marxista. A apreensão racional inclui a própria apreensão estética.

A produção desse campo (da crítica) parte de um certo pressuposto, mais ou menos implícito, de que a prática da arquitetura é definida pela prática de projetos, ou que a prática de projetos é hegemônica na prática profissional como um todo. Os currículos baseiam-se e reforçam essa idéia. Essa fundamentação tem às vezes levado a discussões curiosas nos meios acadêmicos. Uma delas é quanto ao que é arquitetura. Eu gostaria de colocar a questão assim: o que é MESMO arquitetura? Pois parece que a

situação de professores arquitetos, alienada com relação à prática profissional real (fora da universidade), força-os a querer um reencontro com a profissão. Então começam a surgir idéias de que o projeto (e não a obra construída) já é arquitetura, que qualquer desenho que represente uma intenção de intervenção no espaço terrestre já é arquitetura, etc. Esse já-ser tem uma função: uma equiparação imediata do que ainda não é ao que se desejaria que fosse. Por esse mesmo motivo, JOHNSON (1994) ironiza os arquitetos, praticamente ao longo do livro todo.

ESTUDOS CULTURAIS SOBRE ARQUITETURA, que abrangem tecnologia e história da arquitetura: num certo limite epistemológico, pois fundamentam a arquitetura conceituando-a como “prática cultural”. Esse conceito é demasiado alargado, contudo, para ter uma relevância pedagógica, do ponto de vista de uma pedagogia ou um ensino reconstrutivos. Nesse campo de estudos culturais aparece a discussão de “arquitetura como linguagem”, como “instituição”, a trajetória historicista do Iluminismo francês até o Pós-Estruturalismo, que retomou o “italianismo”, de que fala RINGON (1997).

ESTUDOS DE ARQUITETURA VINCULADOS À ESTÉTICA FILOSÓFICA E ÀS ARTES: estudos críticos, estudos históricos. Abordam a arquitetura num horizonte acadêmico. Baseiam-se na concepção de que arquitetura é arte. Sem pretender rotular a obra de TEDESCHI (1976), pode-se observar, por exemplo, que ele utiliza a divisão kantiana das esferas da cultura, ao organizar sua teoria em três partes: “natureza”, “sociedade” e “arte”. Sua referência estética é Benedetto Croce, como ele mesmo aponta.

OUTRAS TEORIAS: as teorias do modernismo/modernidade. A discussão da arquitetura, nessa campo, utiliza freqüentemente conceitos de outras ciências, especialmente a sociologia, quando não doutrinas (Marxismo, por exemplo), para explicar os problemas da arquitetura (ZEVI, 1977; GIEDION, 1964).

Não vou perseguir as influências da fenomenologia em muitos desses autores.

ARQUITETURA E CIÊNCIA (Norberg-Schulz). Arquitetura e tecnologia (modernistas, e os chamados “engenheiros” dentro do campo profissional), com ênfase na racionalidade técnico-científica, teorias positivistas (a arquitetura sem senso de humor, parafraseando Piaget) e marxistas.

ESTUDOS PÓS-MODERNOS: O Pós-Moderno *versus* Moderno, um preocupado em mostrar os déficits do outro. O Pós-Estruturalismo, já mencionado, a teoria das tipologias, que pretendo reconstruir neste trabalho, o Deconstrutivismo e outras correntes. Por apresentarem-se sempre como resultados, como imagens prontas e classificáveis nas revistas, nas exposições, e menos em realizações (obras construídas), especialmente no Brasil, muitas dessas tendências teóricas e de orientação à prática profissional, ficaram fora do atelier e da própria discussão teórica da profissão. Elas não foram nunca refletidas. Muitos ainda acham que a produção arquitetônica que se constrói não precisa disso. Há um desdém dos profissionais práticos com relação aos acadêmicos. “Quem quer ser feliz não analisa, simplesmente faz” é um chavão muito repetido.

ESTUDOS QUE ANALISAM A ARQUITETURA COMO PRODUÇÃO DE ARTEFATOS DE CONSUMO. São as resenhas que se publicam em jornais e revistas para consumidores.

Enfim, a arquitetura acaba sendo “aquilo que se tem cabeça para estudar”. O mesmo acontece com a teoria da arquitetura.

As intenções com que se estuda tampouco são completamente reconhecidas.

Por tudo isso, a teoria da arquitetura aparece para muitos currículos, senão para muitos arquitetos, como uma forma de conhecimento sem gênese, ou que a gênese está oculta. Por isso não é ensinada, e seus conteúdos estão fora do patamar de síntese da arquitetura, que foi deslocado para as disciplinas de projeto. Mas não se tem clareza a respeito da teoria, porque tampouco se tem a respeito da prática.

A prática de projetos é discutida fora, órfã, de um quadro transcendental-teórico, por isso a discussão sobre o projeto, a análise, a apreciação crítica não têm critérios. O projeto não é incluído numa reflexão sistematizada a partir da prática profissional, de modo que resultados e saberes dessa prática permitam atribuir valores aos projetos. Nos ateliers acadêmicos, os alunos reclamam que não conhecem os critérios com que seus projetos são avaliados. Não sabem por que passam, nem por que rodam, têm apenas uma vaga idéia.

A prática da construção mais ainda. Ou não é bem aceita, por ser considerada degradante por aqueles que se consideram “teóricos”, especialmente aqueles voltados ao

projeto, como se o projeto pudesse esgotar-se a si mesmo. Ou então é desdenhada, porque os próprios arquitetos não a dominam completamente, como os engenheiros civis. A profissão de arquiteto-urbanista parece ter adquirido um certo problema com a prática da construção, mesmo tendo saído dela. Vitruvius já denunciava isso, de certo modo, ao exigir um perfil profissional amplo, de generalista, do arquiteto. É possível que tenha havido artesãos especializados, à sua época, que tomavam sua habilidade específica pela prática da arquitetura como um todo.

O arquiteto não sabe mais nada de construção (e vem sabendo cada vez menos), nos dias atuais. Para qualquer decisão de projeto, precisa recorrer a saberes especializados. Ou então a revistas especializadas em produtos também bastante específicos. Isso se acentuou com o desenvolvimento tecnológico e o aumento de itens que precisam ser considerados numa edificação. No tocante à edificação, o arquiteto é como um “montador”, ou como um aeromodelista, caso se considere que ele ainda possa dar alguma contribuição particularizada quanto à forma, ou inovar alguma coisa na edificação (GREGOTTI, 1996). Isso também é uma realidade no Brasil, mesmo que Gregotti (cit.) esteja referindo-se à realidade europeia.

A teoria da arquitetura, portanto, deixou de ser o referencial dos estudos de edifícios e dos estudos de composição. Ao mesmo tempo, ela não faz mais a crítica aos projetos e das obras construídas, baseando-se nas propriedades dos edifícios e na adequação morfológica dos mesmos à vida prática, nas suas dimensões éticas e estéticas. A prática de projetos, que os estudos de composição deveriam orientar, não considera mais o problema de se desenhar uma edificação mais próxima, ou mais distante, de algum estilo. A crítica arquitetônica tornou-se uma especialização da teoria e, hoje, é informada pela semiótica, estruturalismo, antropologia, psicanálise, etc., mas nada (ou muito pouco) de arquitetura.

A dissolução da teoria, portanto, gerou um quadro de dissolução epistemológica, e isso está reduplicado na prática do ensino.

Contudo, não há como negar que o arquiteto ainda precisa aprender a desenhar, conhecer processos construtivos (estruturas, aplicações de materiais, técnicas construtivas), e bem, e a reconhecer o alcance ético e estético dos artefatos que projeta constrói. Essas são as tarefas mínimas de uma reconstrução pedagógica.

5.3. Sobre o sentido pedagógico de uma reconstrução histórica do projeto

5.3.1. Do projeto na prática social. A representação social do projeto e a sua retroalimentação no sistema de ensino.

... o arquiteto vê-se rodeado por materiais e técnicas rudimentares, que carregam alto grau de subjetividade no seu uso, e que demandam grandes habilidades artesanais. (POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM, 1993, p. 41)

O fraco uso da perspectiva aponta para uma prática projetual predominantemente cartesiana, onde a tridimensionalidade e a percepção visual do espaço não recebem maior importância. O uso acanhado da perspectiva como recurso para a pré-figuração está, seguramente, ligado à ideologia que perpassa os projetos, onde a racionalidade e a cientificidade pretendem ser mais importantes que a subjetividade, a comunicabilidade e a sensibilidade. (POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM, 1993, p. 45)

O texto junto com os desenhos é fracamente utilizado em todas as etapas de projeto ... o resultado dos produtos "textos" revela a pouca importância da linguagem verbal na prática profissional, o que seguramente se reforça pelas características dos destinatários dos projetos e pelo pouco detalhamento que apresentam. O uso fraco de explicações textuais, pelo arquiteto, é adquirido desde as faculdades, onde o ato de registrar idéias escrevendo não é valorizado e desenvolvido. (POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM, 1993, p. 46)

A prática social onde a prática profissional do arquiteto se insere está, no geral, disposta pelos seus hábitos a suportar ou a estruturar-se sobre práticas monológicas, não dialógicas. A pesquisa de POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM, (1993), mostra isso muito bem. Nesse trabalho, a prática profissional do arquiteto e os meios de apresentação do projeto são indicadores para que se perceba o significado do ensino que é o responsável por sua formação. O arquiteto, de acordo com o que se pode depreender dessa pesquisa, vem sendo um sujeito monológico por excelência. A pesquisa mostra que não se está projetando de modo propriamente arcaico, como uma leitura superficial daria a entender, mas sim de modo irrefletido, sem que se conheça o alcance das decisões de projeto.

Independentemente de se isso está ou não na natureza profissional dos arquitetos pesquisados, poder-se-ia perguntar "onde eles APRENDERAM a ser assim"?

Aqui, aparece um pressuposto fundamental da presente tese. As profissões se aprendem, assim como as práticas que envolvem seu exercício. Não há inatismo moral, ou profissional, mas sim uma endogenia acadêmica não reflexiva e acrítica.

Isso reforça a idéia de que a prática profissional, dentro da prática social, precisa de uma revisão, uma RECONSTRUÇÃO. O problema de um profissional que pudesse transitar pela prática social e pela endogenia da profissão requer uma re-aglutinação do conhecimento da arquitetura e um novo encontro, autoconsciente, com a tradição.

Mas a questão de uma aprendizagem social, não necessariamente DO social, mas sim DA e por dentro da pragmática social, que fosse ao encontro daquele NÓS-QUE-NOS-PRECEDE, está ainda longe, penso eu, de ser engendrada no meio da vida acadêmica.

O sujeito monológico é aquele que fica excluído das duas pontas da sociedade: da microfísica, da sua raia de nadador, e da macrofísica: nunca anda de avião e nunca vê para onde vão as raias da piscina, não pode opinar.

Até agora consegui indicadores para as NÃO-APRENDIZAGENS.

A pesquisa de POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM (1993) mostra que está se ensinando e aprendendo de modo a confirmar uma racionalidade técnico-instrumental-funcionalista, dentro e fora do meio acadêmico.

O ensino que se pratica tem que estar adequado a realidade, mas não necessariamente confirmar e reforçar acriticamente todos os aspectos da realidade, porque a prática social fora do meio acadêmico, por ser considerada real por estar fora, não está livre de pontos problemáticos e criticáveis. A qualidade do ensino não pode ser avaliada apenas por critérios provenientes da prática profissional, no sentido de uma reproduzir a outra, porque o ensinar tem suas particularidades, que não estão mais presentes na vida profissional. Uma delas é a tolerância ao erro e a concessão de novas oportunidades para refazer trabalhos. Por outro lado, a prática de ensino pode (e em certos aspectos até tem conseguido) fugir às expectativas estanques da prática profissional e propor alterações nessa prática, com um prazo equivalente às diferenças de mentalidade das gerações que se formam.

No final de contas, a prática acadêmica pode ter um papel transformador que não é plenamente exercido na estruturação da prática profissional, na medida em que esta se congela em procedimentos mecânicos e acrícos. A pesquisa de POLIDORI; PRESTES; SCHRAMM (1993) também revela isso: o pouco uso de textos é indicador

de pouco incentivo a habilidades reflexivas. Pois essas passam por um processo de OBJETIVAÇÃO das idéias.

As operações de projeto não são completamente aprendidas se não são completamente objetivadas.

Tudo isso, como já mencionei, reforça a idéia de que uma reconstrução é urgente no ensino de teoria e de projeto.

5.3.2. Problemas para uma reconstrução histórica do projeto

Não é objeto deste trabalho uma reconstrução histórica completa do projeto arquitetônico. Reconstruções parciais dessa história encontram-se na bibliografia de teoria e de história da arquitetura, embora não do jeito que considero mais adequado para ensinar.

Do ponto de vista pedagógico, creio que o mais importante é demonstrar que o projeto e suas práticas podem (e devem) ser problematizados como PRÁTICAS COMUNICATIVAS. Isso não é completamente estranho à literatura da teoria e da história da arquitetura (já que até uma vez se interessaram por arquitetura e linguagem), mas o assunto recebe aí uma abordagem científica que acaba desviando a atenção do professor e do estudante do que precisa ser trabalhado na realidade do atelier.

As explicações científicas do projeto a que me refiro têm uma preocupação em explicar a causa do “fenômeno projeto”. Questiono é se a descoberta de uma ou várias causas faz com que se projete melhor, por exemplo.

Tomei como ponto de partida o trabalho de SILVA (1998). A prática do projeto, lembra SILVA (1998), e o seu produto (o registro das representações da obra a ser construída) aparecem nas sociedades que desenvolveram um grau de organização tal, que o processo de projeto pode ser “consciente de si mesmo”, como analisa ALEXANDER (1969).

No estudo de SILVA (1998) aparece bem nítida essa preocupação com a “causalidade do projeto”, não só do projeto como da arquitetura. Para o autor, a antropologia e a sociologia poderiam dar conta disso. Esse autor apresenta um

brevíssimo resumo da história do projeto arquitetônico ao longo do século XX, do qual se depreende o aspecto cientificista das abordagens predominantes.

O cientificismo das abordagens do projeto, nos anos sessenta, também estava presente nos trabalhos mais “alternativos” de Christopher Alexander. Ao chamar a atenção para os trabalhos de Christopher Alexander, que foram muito influentes nos debates sobre o assunto, de meados dos anos sessenta até os anos oitenta, fora do Brasil, diga-se de passagem, SILVA (1998, pp. 16-17) toca no que considero mais fundamental, que é a COMUNICABILIDADE DO PROJETO, ou a inscrição do projeto nos processos comunicativos das sociedades em geral. Assim, nos anos sessenta, o projeto de arquitetura também passou a ser encarado como prática comunicativa (embora não se tenha usado essa expressão). Nessa época começou uma espécie de revisionismo das práticas de projeto, em vários países, marcando o ocaso das influências modernistas. Um outro autor PANERAI (1983, pp. 125-126), também observa isso. Ele aponta os anos cinquenta como de crítica ao Movimento Moderno (na América Latina essa teria sido a época de auge), e menciona “contestações e supressão dos CIAMs (Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna), a criação do grupo Team X e o Congresso de Oterloo” (o grupo Team X era formado por Bakema, Candilis, Eyck e Smithson). Eles tentaram libertar os CIAMs das “formas antigas” do modernismo. Segundo LAMPUGNANI (1983, p. 75) o último CIAM teria sido em Oterloo, em 1959, e que a atuação do Team X teria representado a aceitação da “morte definitiva” dos CIAMs. Isso tudo que PANERAI (1983) procura mostrar deveria ter representado uma modificação no modo de encarar o projeto. Mas as abordagens continuam predominantemente funcionalistas, e continuam sendo procuradas “causas” para o projeto, a despeito da dissolução dos CIAMs e de outras críticas.

Mas no Brasil esses questionamentos tampouco apareceram. Aqui, o projeto continuou modernista: pilotis, janela contínua, terraço-jardim, planta-livre e fachada-livre, e seus derivados, sempre que desse para fazer isso. As explicações do “fenômeno projeto” continuaram funcionalistas.

O objetivo de SILVA (1998), por exemplo, não é fazer uma crítica das ideologias que circunscreveram a história do projeto, no século XX, mas sim mostrar que o projeto pode e deve ser uma prática bem tecnificada, mesmo que seja também

uma prática comunicativa, porque sua história pode ser reconstruída cientificamente, enquanto que é parte daquela mesma cientificidade crescente na cultura, a qual estabelece o projeto como uma prática necessária. A ideologia de SILVA (1998) é, ela própria, cientificista. Procura buscar uma causa funcional para o projeto, uma razão de ser pela função, numa abordagem que lembra as explicações funcionalistas em antropologia. Aquilo que ele registra como crítica ao Modernismo, lembrando a experiência crítica, em todo caso, de Alexander, apenas mostra mais uma intensificação do cientificismo nas abordagens do projeto.

Em síntese, reconhecer o aspecto comunicativo de um projeto não significa cancelar o cientificismo com que ele foi sendo progressivamente abordado, desde a metade do século XIX, mais ou menos

Quero dizer que a brevíssima, ou ínfima, história do projeto que faço aqui, não está também isenta desse cientificismo.

Do Antigo Egito (III dinastia, 2778-2723 a. C.) provém o registro mais antigo que se conhece do NOME de um arquiteto: Imotep. Ele foi também sumo sacerdote do faraó. O conjunto arquitetônico de Sacara, ao sul do Cairo foi construído sob sua direção. Trata-se do conjunto mais antigo das chamadas “grandes estruturas em pedra” do Egito. A complexidade da obra, sob qualquer aspecto que se analise (tecnológico, social ou estético), não admitia uma organização do trabalho semelhante à das sociedades “primitivas”. Aquela obra somente poderia ter sido construída por processos intermediados por representações antecipadas e codificadas, desenhadas, isto é, “projetos”. Não é possível saber se Imotep desenhou, ou mandou desenhar, os projetos, mas sabe-se que os egípcios conheciam muito bem o desenho arquitetônico, pois foram encontrados desenhos em papiro procedentes da XVIII dinastia, cujo grau de exatidão e inteligibilidade é compatível com o contemporâneo. Mesmo que os desenhos encontrados sejam mais recentes, não há por que supor que o conjunto de Sacara, aproximadamente 1500 anos mais antigo, tenha sido construído com métodos diferentes, porque não restaram desenhos. Mais antigas que esses papiros do Egito são as tabuletas de argila da Mesopotâmia, do final do terceiro milênio antes de Cristo, com “boas” representações de edifícios em planta-baixa (KOSTOF, 1977; NORBERG-SCHULZ, 1973).

Houve modificações significativas na arquitetura e no seu modo de representação, do Egito à Grécia Antiga, até Vitruvius, em Roma do século I. Mas em qualquer bibliografia que eu possa indicar, nada há que não comprove que o projeto arquitetônico tenha mantido seu caráter de exercer uma comunicação, ainda que dentro dos “discursos despóticos”, como menciona SILVA (1998, p. 11).

O tratado de Vitruvius, com todas suas imprecisões, é uma parada obrigatória em qualquer reconstrução histórica que se possa fazer, tanto da arquitetura, como do projeto. O século XV italiano seria a próxima parada, com Brunelleschi e Alberti, estendendo-se até o Maneirismo italiano do século XVI. Depois, o próximo ponto importante seria a Revolução Francesa, que já foi, de certo modo, reconstruído, por outros motivos, no presente estudo, definido uma linha que se estende até os dias atuais, abrangendo a era dos computadores e incluindo a conseqüente substituição do desenho à mão pelo “desenho a ‘mouse’”.

Em termos de concepção de espaço, ou de intuição do espaço, para falar uma linguagem kantiana, o computador nada acrescentou às representações que já não houvesse sido sistematizado por Gaspar Monge, durante a Revolução Francesa. O que os computadores permitem hoje, em termos de novidade, é a animação do desenho, mas não é possível representar na tela o espaço como é intuído realmente, e é a intuição descrita por Kant e desenhada por Monge a que se usa, no final das contas, e as pesquisas de cérebro que se fazem hoje sempre acabam corroborando a validade daquelas intuições (DAMÁSIO, 1996, 2000; PIAGET 1981). E além disso, ao contrário do que muitos professores pensam, a “geração dos computadores”, como é costume referir-se à geração de alunos da atualidade, não é nada habilidosa no manejo das máquinas, e, no geral, pouco compreende de operações com computação gráfica, porque não aprenderam a desenhar à mão e não sabem nada de geometria descritiva, que não é mais ensinada no segundo grau. O pré-requisito desenho à mão ou geometria descritiva é mais importante para a inteligência espacial da computação gráfica, do que os *video-games* que distraem as crianças e adolescentes de hoje em dia. Basta tentar-lhes ensinar a projetar para ver como foi “útil” a experiência precedente de saber mexer em computador, da qual tantos adolescentes e pais tanto se orgulham. Orgulham-se, na verdade, pelo acesso ao consumo desse tipo de guloseima intelectualóide e visual.

Mas, se passo tão rapidamente por longos períodos históricos, é porque não estou procurando as mesmas explicações para a arquitetura e para o projeto, que já foram tentadas por muitos pesquisadores, e ainda o são. Nem tenho certeza que possam ser obtidas certas explicações que aparecem na bibliografia especializada, seja pela descrição histórica detalhadíssima, seja pela invocação de ciências como a sociologia e antropologia, pois certas obras, independente da veracidade do que apresentam, às vezes servem mais para justificar posições doutrinárias dos autores do que demonstrar a realidade dos fenômenos que estudam. Os trabalhos de FERRO (1982) e BICCA (1984), por exemplo, são muito interessantes e contém informações preciosas sobre a evolução do projeto dentro da complexidade crescente das sociedades capitalistas, mas neles é difícil, como já mencionei, encontrar um foco que sirva de apoio para uma reconstrução pedagógica em atelier.

O próprio SILVA (1998), que já mencionei no início da seção, com quem estou discutindo aqui, a meu ver, cai um pouco numa espécie de sociologismo (ou antropologismo) para demonstrar a “necessidade do projeto” (título do seu primeiro capítulo). Concordo com ele, que a análise da arquitetura e do projeto sob o ponto de vista morfológico e morfográfico, incluindo o estético, o funcional e o construtivo é INCOMPLETA (embora isso possa, dependendo do alargamento da consciência que faz essa análise, abranger tudo o que a arquitetura é). Mas a “complementação”, no meu entender, pode chegar de uma área que ele não suspeitou, que estaria próxima a uma HERMENÊUTICA e de uma TEORIA DA COMUNICAÇÃO, e não tanto da sociologia ou da antropologia.

E, mesmo assim, a objetivação científica que as ciências humanas fazem do projeto, da arquitetura e da cidade, não serve muito bem para ensinar na “hora-h” do atelier. É disso que estou reclamando, desses vários autores. Não se ensina projeto “fazendo ciência”, dentro dos parâmetros que o fazer ciência, dessas mesmas ciências, indica normalmente como válidos ou legítimos. Isso é sempre reducionismo cientificista, que também conseguiu atravessar até mesmo as abordagens “hippie-alternativas” de Alexander, que já mencionei.

E, do mesmo modo que os vínculos entre a computação gráfica e o projeto são confusos para os alunos, as questões do imbricamento de processos de trabalho (como o

projeto ou o canteiro de obras) com a vida social e suas desigualdades também não estão no campo de significações dos estudantes. No geral, essa mesma geração de computadores chega à faculdade com uma visão naturalizada, senão que banalizada, das representações da estratificação social (pobres e ricos por exemplo), assim como de muitos outros aspectos da vida social. No meio acadêmico, especialmente entre estudantes, predomina uma indiferença (e eu diria até falta de curiosidade) a respeito de questões sociais (creio que é pela impossibilidade cognitiva da objetivação desses processos, condicionada à própria idade e modo de vida, como mostram HABERMAS, 1983 e PIAGET, 1932). Há portanto, um verdadeiro abismo entre gerações nessa matéria de crítica social, cultural e arquitetônica. Por essa razão, não é prático trabalhar começando com uma literatura de arquitetura que esteja centrada em crítica social, por que os alunos não têm noção do que isso possa ser, e não dominam nem a linguagem usada. A literatura crítica só pode ser trabalhada, pela minha experiência, DEPOIS que os alunos já estão familiarizados com alguns procedimentos de análise de projetos que eles próprios tenham efetuado. A partir daí é que uma crítica pode fazer-lhes sentido. Mas isso depende de questionamentos que o professor faça. Quando os alunos percebem que não dominam os critérios de avaliação dos projetos e exercícios que elaboram, e isso acontece somente se são confrontados com essa questão, é comum que peçam por literatura. A título de curiosidade, numa certa época, meu indicador de que esse processo estava funcionando, era quando, num momento mais adiantado do semestre, a bibliotecária da faculdade começava a queixar-se de que meus alunos “tumultuavam” a biblioteca.

Os norte-americanos, por outro lado, gostam muito de explicar a arquitetura e o projeto pela antropologia, também. A bibliografia anglo-saxônica nessa área é significativa e tem bom *pedigree* acadêmico. Mas se for para fundamentar exercícios de atelier, ou de fazerem uma discussão estética convincente da arquitetura, seus trabalhos são, a meu ver, insuficientes. Afirmo isso a partir de minhas próprias tentativas de aplicação em exercícios de atelier, também. O aspecto da estética do projeto, por exemplo, no livro de ANTONIADES (1992), é um bom exemplo. Ele consegue propor uma poética da arquitetura sem fazer uma crítica do gosto, assim, a poética que ele propõe torna-se a única possível. O que fala mais nisso tudo é a tradição empirista, combinada com o irracionalismo estético, que Kant já sepultara no final do século XVIII

(BAEUMLER, 1923). Os ingleses e norte americanos parece que atolaram em BURKE (1757), que seria o Kant deles, mas que jamais sonhou em escrever algo equivalente a qualquer uma das três críticas. BURKE (1757) escreveu uma espécie de “estética empirista”, se é que se pode dizer tal coisa. Esse posicionamento anglo-saxão permite descolar a dimensão estética da arquitetura da social e da tecnológica, e assim eles acabam tratando a arquitetura como algo de irracional, ao qual a razão não tem acesso, então a base das decisões “poéticas” da arquitetura fica indevassável, inexplicável e, acima de tudo, “não ensinável”. E isso, por fim, acaba coadunando-se muito bem com o individualismo romântico, privatista e monológico, acerca das decisões de projeto, que são também ressonâncias do empiricismo anglo-saxão.

A moda estruturalista dos anos sessenta foi a que chegou mais perto de encarar o projeto e a arquitetura como processos de comunicação. Creio que o seu déficit foi na demonstração, assim como numa proposta, de aplicabilidade de uma SEMÂNTICA ARQUITETÔNICA, que desse conta de questões específicas do projeto e de questões que circunscrevem a arquitetura, ou suas interfaces com a sociedade e com outras disciplinas. E esse fracasso, no meu entender, se deve à própria concepção monológica (por contraditório que isso possa parecer) daquilo que poderia ser entendido como “linguagem arquitetônica”, nessa acepção. O aspecto icônico próprio da arquitetura não poderia, sob uma orientação daquele tipo, ser compreendido como parte de um *logos* estético compartilhado no convívio (sei que é redundante expressar isso assim). Esse é um aspecto que a estética kantiana já resolvera a seu modo, malgrado as críticas que a concepção de sujeito monológico de Kant recebe. Em suma, o que aconteceu foi que uma teoria estruturalista da linguagem não deu conta da arquitetura como seu objeto. A arquitetura não é linguagem, ela é icônica, como lembra PIGNATARI (1981, p. 111), na sua análise semiótica da arte e da arquitetura. Arquitetura é linguagem somente para aqueles arquitetos que insistem em pensar assim, como sentenciou JOHNSON (1994, p. 422).

Passada a moda da semiologia e da semiótica, surgiu uma certa tendência psicologizante nas abordagens do projeto. De certo modo, também, essa tendência já estava presente há mais tempo, desde o emprego de aplicações da teoria da *Gestalt* em exercícios de estudo da forma. Nos anos setenta, minha própria geração passou por esses estudos, nos dois primeiros semestres do curso. Mas, refiro-me aqui a “técnicas

psicológicas” (não conheço terminologia mais adequada) empregadas para “ativar a criatividade”, aplicadas em ateliers, de diversos países. No Uruguai e na Argentina, empregam-se técnicas de “gatilhos da imaginação” e na França também aplicam-se exercícios semelhantes (TAPIE, 1993). Recentemente fui informado que alguns ateliers na Espanha também empregam técnicas que se aproximam desses “gatilhos”: coloca-se uma galinha viva sobre uma mesa de atelier e pede-se aos estudantes para desenharem “o espírito da galinha” e coisas que tais. Depois os desenhos são transpostos aos projetos, adaptados a decisões arquitetônicas. A pesquisa de CEZAR (1999), realizada na Argentina, contudo, demonstra que tais exercícios não impedem a contaminação dos resultados dos projetos pelos modismos arquitetônicos mais divulgados pela mídia do campo profissional, denunciando que as questões que o processo de projeto abrange não se esgotam na psicologia do mesmo, ou em procedimentos extravagantes ou convencionais de atelier. Longe disso, os processos de projeto e os saberes que ele requer vão bastante além dos limites dessa psicologia da criatividade, à qual faço minha própria crítica: criatividade é encarada apenas como uma HABILIDADE técnica e procedural, no sentido mais aristotélico possível que se pode dar à expressão (ARISTÓTELES, 1982, p. 418, § 1144a). Aqui, a arquitetura seria considerada um saber-fazer.

Assim, uma vez que o SENTIDO ARQUITETÔNICO, ou das decisões propriamente arquitetônicas tomadas a partir de tais exercícios, NÃO É RECONHECIDO no seu alcance, dentro e fora do campo arquitetônico, ou seja, os exercícios são feitos fora de uma perspectiva de CRÍTICA ARQUITETÔNICA, que restabeleceria os nexos com a vida social, e o campo extraprojetual, que dá sentido ao projeto, tendo em vista justamente o CARÁTER ICÔNICO da arquitetura, então é possível compreender por que essas práticas caem no espontaneísmo, assim como na contaminação por modas, de que fala CEZAR (1999). Por outro lado, acho que já se ter chegado nesse ponto representa um progresso: pelo menos já não se pensa mais que criatividade é um dom, ou um “potencial” que é ativado por alguma secreção do próprio corpo, ou pela ingestão de alguma droga.

O aspecto icônico da arquitetura, portanto, a encaminha mais para uma apreensão estética totalizante e “dialógica”, num certo sentido, do que técnico-retórica, no sentido que alguns arquitetos tentaram dar para a abordagem da arquitetura enquanto linguagem. Que a teorização estética da arquitetura tenha empregado, no Maneirismo

principalmente, as categorias da retórica e da poética clássicas para a abordagem do projeto, como mostram TZONIS; LEFAIVRE (1987), isso não autorizaria, hoje em dia, a redução da estética arquitetônica a uma retórica, principalmente no caso de se tomar a retórica por um processo tecnificado de manipulação de entimemas, com a finalidade de persuadir sem argumentação. A amputação (provocada por uma ideologia tecnicista) da dimensão argumentativa da Retórica de Aristóteles, por exemplo, é um dos argumentos que Gadamer emprega contra Habermas, no momento em que este último vê na retórica apenas uma técnica de manipulação (GADAMER, 1986/1993 [vol. 2], “Pós-escrito à 3ª edição”, na edição alemã, ou em GADAMER, 1975, no “Epílogo” da edição espanhola). O mesmo poderia ser dito a respeito daquelas aproximações entre arquitetura e linguagem, portanto. Nas obras que abordam a composição arquitetônica como se esta fosse uma poética, como é o caso do livro de ANTONIADES (1992), pode-se criticar o irracionalismo estético, como já fiz, o qual apresenta dificuldades de aplicação no ensino, porque permite a contaminação dos trabalhos por modismos, de modo irrefletido ou ingênuo.

No estudo de SILVA (1998) os estudos tipológicos redescobertos pelos italianos no final dos anos sessenta, de certa forma concomitantes ao estruturalismo da semiologia francesa, são mencionados apenas de passagem. Ou então, o autor se refere ao estudo de tipos de edifícios, como era praticado a partir de Durand (1760-1834), até a época de Guadet (1834-1908), respectivamente na *École Polytechnique* e na *ENBA* francesas, isto é, o estudo chamado “acadêmico” dos tipos de edificações, como foi praticado ao longo do Ecletismo francês. O que os italianos fizeram (Aldo Rossi, principalmente) foi recuperar a teoria da “arquitetura como linguagem” de Quatremère de Quincy (1755-1749), que a partir de então tornou-se famoso. Esse enfoque de arquitetura como linguagem atribuído ao trabalho de Quatremère é bem examinado no estudo de LAVIN (1992), do *MIT (Massachusetts Institute of Technology)*, bastante contaminado pelo espírito de uma época em que tudo tinha que ser linguagem.

Quatremère foi o secretário permanente da *ENBA*, desde sua criação em 1819 (pela fusão da *Académie Royale d'Architecture* com a *Académie Royale de Peinture et Sculpture*, provenientes do reinado de Luís XIV, ainda) até 1839. Quatremère é apontado por KRUFIT (1991, p. 314) como “o próprio representante do Classicismo acadêmico idealista”. Mas os italianos “tipologistas” não recuperaram classicismo algum. Apenas a

definição de TIPO ARQUITETÔNICO de Quatremère que é reabilitada, pelo seu valor heurístico intra-projetual, justamente porque ela permite aproximar da prática do projeto vínculos históricos com a tradição da profissão, e porque ela consegue acomodar-se a uma teoria da comunicação nesse processo, além de tornar inteligíveis processos de TRANSFORMAÇÃO FORMAL na edificação, que é encarada como um ARTEFATO.

De resto, é bom lembrar que já há uma classificação tipológica, incipiente e de acordo com a ciência da Antigüidade, no próprio tratado de Vitruvius. Os principais textos dessa teorização sobre o projeto (e sobre a arquitetura, por extensão), foram publicados na revista *Oppositions*, nos Estados Unidos, no final dos anos setenta, ganhando mais notoriedade a partir daí, e sendo encarados por alguns como um dos bastiões teóricos da Pós-Modernidade. É possível que o mais pós-moderno disso tudo tenha sido a tentativa de “re-significação”, no presente, de procedimentos e orientações do passado, desde que desafiassem e criticassem o Modernismo.

No seu conhecido texto sobre o assunto, HABERMAS (1981) assustou-se com o que lhe pareceu uma regressão conservadora nesse processo. Na mesma época ele estava sendo criticado por Gadamer por causa de seu tom de “estraga prazeres” e de “Robespierre”, pelo seu projeto de “modernidade total”, vinculado à sua teoria da ação comunicativa. O livro do casal ARANTES (1988) critica a posição “modernista” de Habermas, chamando-o de “retrogrado”, de modo mais contundente do que a sutileza de Gadamer, mas com argumentos bem semelhantes.

O que não se pode esconder mais, contudo, é que os métodos de projeto orientados por tipologias, viessem as críticas do lado que fosse, esquerda ou direita, representaram um encontro da prática do projeto com a tradição da profissão, objetivando-a. E essa objetivação é que desestabilizava posições conquistadas na hierarquia profissional (internacional, também), pelo desocultamento de que a arquitetura era uma DISCIPLINA, algo que se ensina e que se aprende. Esse fenômeno não foi apenas brasileiro. O que aconteceu no Brasil, aliás, é que foi caudatário do processo internacional de “revisionismo arquitetônico”. SALVATORI (1999) comenta isso de passagem. Assim, a arquitetura, o projetar, não são mais de ninguém, e nem precisam mais ser encarados como algo transcendental a que apenas alguns abençoados tinham acesso. O acesso ao conhecimento arquitetônico, pelo menos no meio acadêmico, daí

para a frente, vai depender cada vez mais da RECIPROCIDADE NAS RELAÇÕES ENTRE QUEM ENSINA E QUEM APRENDE, com respeito ao objeto, reestabelecendo a TRADIÇÃO, assim como no desempenho nas tarefas de objetivação, ou desocultamento, daqueles processos que se faziam passar por “segredo corporativo”, ou então dom de gênio, divino ou pessoal.

Em síntese, sujeitos que se pensam monológicos participam e coabitam num “*logos* arquitetônico”, há muito mais tempo do que imaginam, mesmo que não se dêem conta disso. Essa dimensão comunicativa desse seu coabitar é que precisa, no meu entender, ser recuperada na dimensão do ensino, na teoria e no projeto. A recuperação começaria pela objetivação dos reducionismos da racionalidade técnico-instrumental na arquitetura, nos quais a própria dissolução da teoria se inclui.

5.3.3. A necessidade de uma agenda para as aprendizagens de projeto

Parafraseio aqui meus alunos, que depois de alguma preleção sobre o projeto ou alguma tarefa, perguntam sempre: “o que é que precisa entregar, então?”

Para o projeto, refletindo sobre essas questões todas de teoria, é necessário que se aprendam as seguintes habilidades, pelo mínimo:

I) DESENHO DE EDIFÍCIOS E ASSENTAMENTOS URBANOS, que começa pelas aprendizagens de desenho de observação, de memória e de imaginação, que encontram sua codificação no desenho arquitetônico (a combinação da perspectiva com a geometria descritiva). É uma habilidade de desenhar qualquer coisa.

II) REGISTRO DA MORFOLOGIA DAS EDIFICAÇÕES E DE ESPAÇOS (em escala arquitetônica e urbana). As figuras arquitetônicas e seus processos de transformações histórico-culturais precisam ser inteligíveis e objetivadas pelo desenho, senão nunca irão compor decisões de projeto coerentes.

III) APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS DE PROCESSOS CONSTRUTIVOS DE EDIFÍCIOS (estruturas e materiais e técnicas). Essa habilidade está interligada com a anterior.

IV) APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS DOS PROCESSOS SOCIAIS que permitem atribuição de finalidades e funções aos edifícios e que interferem nas decisões morfológicas dos mesmos. Essas aplicações também estão interligadas com II.

V) ENSAIOS DE POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DA EDIFICAÇÃO PROJETADA NUMA PRÁTICA SOCIAL — mediante o emprego de uma análise morfológica conseqüente. Essa prática receberá o projeto e lhe investirá de certos valores que deverão encontrar alguma reciprocidade figurativa no projeto, assim como viabilidade econômica do mesmo.

O conhecimento da MORFOLOGIA das edificações só pode ser completado e operativo para o projeto por meio do conhecimento das práticas sociais que circunscrevem a arquitetura de modo mais direto: a cultura arquitetônica e urbanística de uma comunidade (a práxis humana com o artefato-edifício e artefato-cidade datada e situada, cf. HEIDEGGER, 1954) é um componente essencial da MORFOLOGIA. Essa consiste num CONHECIMENTO-INTERFACE, interpretador, entre as práticas sociais e a prática de projeto.

A MORFOLOGIA poderia ser uma disciplina reconstruída, que teria como ancestrais as teorias de tipos arquitetônicos, o desenho de composição e a avaliação crítica mediante as práticas profissionais e sociais. Isso será trabalhado no final da tese.

5.4. Destaques da teoria e do projeto

Se ele andasse em sapatos dourados,
Esmagaria os fracos.
Teria de fazer o mal,
e rir enquanto o fizesse.
(BRECHT, 1941, ed. alemã 1990, vol. 5, p. 2102)

O importante é destacar aqui alguns aspectos do projeto e da sua prática que permitam inscrevê-los numa abordagem pelo seu aspecto de comunicação.

O projeto é um desenho. Precisa ser uma representação do que vai ser construído/pode ser construído.

Essa possibilidade de abordagem ocorreu-me a partir do estudo de Kant, mais precisamente, da ênfase que ele dá à COMUNICABILIDADE das capacidades de julgar o belo, o gosto, na sua **Crítica da faculdade de julgar** (cf. § 41, p. 394 na ed. alemã, p. 130 na edição francesa). Kant ressalta a sociabilidade, nessas passagens.

Depois, teci argumentos bem simples e pensei o seguinte:

Além da sua base material uma sociedade está constituída por um “economia de trocas simbólicas”, como explica o sociólogo BOURDIEU (1983, 1989). Mas ninguém nasce sabendo tudo em qualquer sociedade. As crianças precisam aprender a ser adultos. A sociedade é uma adaptação coordenada e dirigida de acordo com a cabeça dos adultos (não sei se há exemplos diferentes na história), dependendo do modo como é reprimido o “material infantil”, como diria um FREUD (1929). Numa sociedade de classes esse processo acontece em todas as classes com variações. Nas sociedades capitalistas parece haver uma reduplicação da dicotomia adulto-criança, não apenas no plano material, mas também nas esferas de produção e de consumo (material e simbólico, que encontram instâncias de fusão, uma vez que o material é simbolizado e se podem materializar símbolos, desde o paleolítico). O adulto é o mais forte, a criança é o mais fraco. As diferenças de gênero também são entrelaçadas aí, nesse mesmo processo de desenvolvimento. As dominações dos mais fortes para os mais fracos podem reduzir-se (para efeito de certos estudos, pelo menos) à um esquema básico de adulto-criança, na

medida em que se correspondem, de modo a contrapor adulto e criança, a segurança e a realização do adulto, à desproteção e à fragilização/incertezas da criança. E isso, como demonstrou PIAGET (1932, p. 282), se dá independentemente das pressões que a sociedade exerce sobre os adultos. Mesmo as estratégias e ideologias sobreprotetoras, tutela, machismo, etc., parecem reforçar a desigualdade criança-adulto, que, de tão “natural”, passa despercebida pelos sociólogos e antropólogos em geral, como já notara PIAGET (1932).

Agora, se colocássemos nesses esquemas de desigualdade, as práticas de projeto, desde o Egito e Mesopotâmia, vamos ver que não é apenas a divisão do trabalho desde as sociedades escravocratas que estabelece uma necessidade do projeto, mas sim, àquilo mesmo que estabelece a própria divisão do trabalho, que está muito mais condicionada às condições de dominação dos mais fortes sobre mais fracos, do que às pressões da economia sobre os dominadores, o que os obrigaria a dominar os mais fracos. Seria um equívoco, essa formulação, e, se transposta e aplicada a uma outra espécie de antropóides, ou mesmo a certas sociedades chamadas de primitivas, levaria a conclusões ridículas. Os escravos egípcios obedeciam aos feitores, mas não era porque havia pressão econômica sobre ambos. Isso funciona de modo análogo à dominação dos adultos sobre as crianças, é o que se depreende da discussão de PIAGET (1932) com os sociólogos.

No campo de projeto, o escravo egípcio teria que, no máximo, saber desenhar o suficiente para interpretar um desenho no momento que uma tarefa lhe fosse atribuída. Mas nem todos precisavam ter essa competência. Aí sim, a pressão da escravatura, ou da conveniência desta do ponto de vista dos escravizadores, encontrando nos hábitos de vida e nas práticas comunicativas sua justificativa, retroalimentava a divisão do trabalho, entre os que sabiam e os que não sabiam. Pensar que o projeto é uma malvadeza dos dominadores para com os dominados, como sugere BICCA (1984), é o resultado de um raciocínio tão inadequado como o de SALVADORI (1990), que insinua que o Egito era uma sociedade democrática.

O projeto é um meio de trabalho (BICCA, 1984, sabe isso), e também uma mercadoria, foi isso que aconteceu na Renascença italiana, que modificou a representação do arquiteto: ele deixou de ser um artesão como os pintores e escultores, e

passou a ser o produtor de uma mercadoria nova, intermediária entre idéia e realização material da idéia, chamada projeto, cuja aplicação no canteiro de obras acabava por assegurar ao arquiteto a direção de todos os trabalhos “menores” (de pedreiros, pintores, escultores, carpinteiros, etc.), ou sua inclusão no geral (concepção da totalidade da obra), valendo-se de uma divisão de trabalho pré-existente no sistema das corporações, entre aprendizes e mestres (que copiava a dominação das crianças pelos adultos), potencializando-a e estendendo-a às demais categorias profissionais envolvidas com a construção. Há vários autores, além de BICCA (1984), que abordam o assunto, o qual, além do mais, pode ser confirmado pelo estudo das biografias de artistas do Renascimento, a começar pelo clássico de Giorgio Vasari, escrito ainda no século XVI (VASARI, 1991). O projeto incorporou-se à prática profissional do arquiteto, de Brunelleschi, no século XV, até os dias de hoje, como um meio de trabalho que diferenciou os que sabem dos que não sabem. A profissão de arquiteto, com Revolução Francesa e tudo o mais que se seguiu, constituiu-se nessas condições.

O projeto é, originalmente, uma necessidade numa sociedade desigual, assim como a matemática e a geometria (derivadas da antiga agrimensura), porque numa sociedade desigual não são asseguradas a todas as pessoas as mesmas condições de construir as competências comunicativas, ou interpretativas para programar suas ações (técnicas ou simbólicas). Sejam elas coletivas, sejam essas ações predominantemente cooperativas ou predominantemente competitivas, mais ou menos preservadoras das individualidades, mais ou menos reconhecedoras dos limites individuais e mais ou menos tolerantes às diferenças, uma formação social precisa atingir alguns pontos de referência entre aspectos monológicos e dialógicos, no nível da experiência dos indivíduos. O exemplo do projeto arquitetônico poderia ser usado como uma crítica à idéia de consenso de Habermas, pois um consenso não é possível sem uma igualdade de condições iniciais e de competências comunicativas.

Mas nos dias atuais, numa faculdade, portanto, não há mais o que reclamar do projeto. Ainda mais invocando razões sociais. Trata-se de aprendê-lo, ou não aprendê-lo. Assim como não é possível produzir um eletrodoméstico sem geometria descritiva (e sem um projeto), uma obra de arquitetura (boa ou ruim) não pode ser produzida sem um projeto. Por isso mesmo não se estende o valor de obra de arquitetura a qualquer artefato edificado nos assentamentos humanos (pobres ou ricos), de modo parecido com

que um eletrodoméstico de brinquedo não é confundido (pelo menos por um adulto) com aquele “de verdade”, que é vendido na loja.

Onde há rompimentos nas comunicações com vistas a ações no convívio, é lá mesmo onde elas se tornam necessárias. O projeto pode ser explicado por isso. Isso não torna um projeto um instrumento pacífico, mas também não o transforma num carro de guerra. O entendimento que Brunelleschi tinha dos seus desenhos não era compartilhado com os artesãos que estavam ao seu serviço. Mas foi não apenas por saber matemática e desenho que Brunelleschi conseguiu projetar a cúpula de Florença, mas sim, porque também tinha conhecimento do que era e não era possível fazer no nível do trabalho manual. E não lhe estava facultado poder ou mesmo querer pensar na estrutura de dominação social à sua época com as categorias de um Marx kantiano-hegeliano, e com uma ética correspondente, se ele era contemporâneo de Maquiavel. Portanto, creio que certas interpretações da história da arquitetura e do projeto muitas vezes são falsificadoras da própria história que reconstróem (HOBSBAWM, 1997).

O projeto precisa do desenho e o desenho tem que ser comunicável pelo menos no que precisa atingir os executores, para orientar suas ações.

Um projeto, por mais reforçador que seja da dominação social vigente, que parece não apenas estar fundada na divisão do trabalho, que aparece, mas sim naquilo que funda a própria divisão do trabalho, ou seja, nas diferenças entre competências e possibilidades adaptativas dentro da cultura, bem como o acesso às oportunidades de adquiri-las, o que não aparece com tanta facilidade assim. Projetar usando desenho codificado tem sido a solução possível de realizar a comunicação necessária entre desiguais, tanto na esfera do trabalho intelectual, como no manual, e entre as duas esferas também. Senão, não iam fazer nada, nem projeto nem a construção. Ou então, seria divertido imaginar o que seria a forma de uma pirâmide ou templo, se os escravos (libertos, como sugere SALVADORI, cit.) decidissem em assembléias democráticas e isonômicas, junto com a casta sacerdotal, a posição de cada pedra.

Até que me provem o contrário, creio ser esta a necessidade do projeto nas sociedades complexas: um meio de comunicação de mão dupla, que acentua a desigualdade, ao mesmo tempo que vincula os desiguais nos processos de trabalho, os quais possuem hierarquias compatíveis com a desigualdade social geral. A abolição do

meio não faria a abolição da desigualdade, porque esta foi instalada na sociedade muito antes do meio e requisitou o meio. As idéias de BICCA (1984) e FERRO (1982), contudo, não consideram isso.

Por isso, o projeto tem que ter desenhos e instruções que os acompanhem. É uma antecipação, e como tal precisa ser compreendido. Pelo menos, no nível da sua aplicabilidade na obra, no seu valor de uso.

Tem também a possibilidade de receber um investimento icônico, como qualquer objeto, da natureza ou da cultura. Por isso pode ser convertido em mercadoria pelo seu valor de troca, como diria Marx, e até mesmo nunca ser posto em prática (realizar seu valor de uso). Mas os valores que um produto adquire numa sociedade dependem dos horizontes e das práticas das pessoas que atribuem valor, como mostra o mesmo Marx, chamando isso de “ideologia”, através de uma outra estratégia de demonstração.

O projeto, para mal ou para bem, portanto, é o que o arquiteto precisa aprender a fazer e a interpretar, na hora de construir. E muito da sua competência profissional dependerá disso.

5.5. Ancestrais da morfologia arquitetônica — Jean-Nicolas-Louis Durand e Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy e o problema do vínculo entre teoria e prática na arquitetura e no ensino

Os trabalhos de KRUFIT, 1991; PFAMMATTER, 1997; BENEVOLO, 1976; LAVIN 1992, DURAND, 1817, 1819; DURAND, LEGRAND, 1842, foram as principais fontes bibliográficas desta seção de texto.

5.2.1. Jean-Nicolas-Louis Durand (1760-1834)

Críticas ao método de projetar e ensinar arquitetura de Jean-Nicolas-Louis Durand são freqüentes em algumas obras de teoria e história da arquitetura (CORONA MARTÍNEZ, 1990; OECHSLIN, 1976). Durand teve que ensinar engenheiros na *École Polytechnique*, numa época em que começava a aparecer uma diferenciação crescente entre as duas profissões, a de arquiteto, mais antiga, e a de engenheiro, que apareceu durante a Revolução Francesa.

O esquematismo que KRUFTH (1991, p. 310) vê nas concepções de Durand poderia ser explicado por essas circunstâncias, e pela sua consciência de que não estava formando “arquitetos completos” (PFAMMATTER 1997, p. 54).

Mas a presença e atuação pedagógica de Durand na tradição da profissão é insofismável. Os modelos de ensino que configuraram a profissão do arquiteto moderno na França e no resto do mundo foram inegavelmente marcados pela influência da *École Polytechnique*.

A Arquitetura Moderna como um todo, mantendo a denominação de BENEVOLO (1976) para um processo histórico com início no século XVIII, que se estende até o século XX, depende de acontecimentos e atuações profissionais desse período de Durand até Julien Guadet (1834-1908). É que nesses cem anos são estabelecidos os principais caminhos e orientações da Arquitetura Moderna, os quais delinearão as cinco principais tendências da Arquitetura Modernista e do Movimento Moderno (o construtivismo, o funcionalismo, a arquitetura biomórfica, o racionalismo e a arquitetura escultural) do século XX, até a Segunda Guerra (PAHL, 1999, pp. 54-92).

É claro que no século XX essas orientações experimentaram desvios de acordo com as circunstâncias de diversos países que adotaram paulatinamente a Arquitetura Modernista, ficando o funcionalismo como a corrente mais conhecida e mais receptiva a variações particulares, o que causa, hoje em dia, certo embaraço em vários especialistas: de que modo procurar uma classificação precisa de obras, concepções e práticas de arquitetos? São freqüentes, dada a complexidade de variações, denominações combinadas para essas tendências arquitetônicas, sendo o “racional-funcionalismo” um nome que abarca uma infinidade de obras em diversos países, e em épocas diferentes. De acordo com KRUFTH (1991, p. 311), por exemplo, Durand já seria um funcionalista e teria aberto caminho para um “funcionalismo construtivo”. O significado disso será exposto em seguida.

Durand começou a trabalhar como PROFESSOR DE DESENHO aos quinze anos de idade. Recebera uma educação elementar, mesmo sendo de uma família pobre de Paris. Isso o capacitou, em 1775, a abrir uma escola de desenho particular, para artesãos, em Paris. Era um excelente desenhista, e por isso foi contratado por Etienne-Louis Boullée (1728-1799). Boullée fora pintor, e, como arquiteto, discípulo de Jacques-François

Blondel (1705-1774), “o jovem”, que mantivera uma escola de arquitetura em Paris, a qual influenciou a discussão da arquitetura francesa no Iluminismo, e inglesa também, através de William Chambers (1723-1796). As habilidades de desenho de Durand possibilitaram sua inclusão nos círculos mais importantes da arquitetura da França, pois o atelier de Boullée recebia encargos importantes àquela época. Durand pode ser considerado discípulo de Boullée em todos os sentidos (PFAMMATTER, 1997; KRUF, 1991). Em 1782 Durand concluiu seu curso na *Académie Royale d'Architecture* (fundada em 1671, por Colbert, funcionou até 1793, fundindo-se na *École des Beaux-Arts de Paris*, que foi extinta em 1968), onde lecionava Boullée, tendo obtido o segundo lugar no *Prix de Rome* de 1780. Essa premiação financiava, em Roma, para os primeiros colocados, estudos avançados de arquitetura na sede da Academia francesa naquela cidade. Durand não foi a Roma, portanto.

Em 1793, associou-se a Pierre-Thomas Thibault, e o atelier dos dois participou de 15 dos 120 concursos de projeto que o regime revolucionário instituiu até 1794, não tendo sido construída nenhuma dessas obras após a queda de Robespierre. Mas essa intensa atividade valeu a Durand a recomendação para a *École Polytechnique*, em 1795, e as bases teóricas e didáticas daquele currículo foram elaboradas por ele, em 1797 (PFAMMATTER, 1997).

Os princípios de sua teoria da arquitetura ficaram definidos no “Programa do Curso de Arquitetura”, de 1799. No primeiro ano foram 30 lições e 13 exercícios. Depois, tudo foi reorganizado em três partes, no *Cours Magistral*, no *Travail Graphique* e nos *Concours* (explicados a seguir). Esse programa foi sendo estendido até 1811, ficando no total com 225 lições para o primeiro ano de estudos de arquitetura (entre exposições e blocos de exercícios). O *Précis des Leçons d'Architecture données à l'École Polytechnique*, em dois volumes, publicado de 1802 a 1805, e reeditado até 1840, tendo sua leitura obrigatória a partir de 1810, contém o núcleo das idéias metodológicas e os instrumentos operativos dos processos de projeto usados por Durand. A outra obra importante de Durand foi o *Récueil et Parallèle des édifices de tout genre, anciens et modernes, remarquables par leur beauté, par leur grandeur ou par leur singularité, et dessinés sur une même échelle*.

Detalhando o curso de arquitetura ministrado por Durand: havia o *Cours Magistral* (com aulas teórico-expositivas), o *Travail Graphique* (exercícios de desenho) e os *Concours* (provas, exames e projetos de final de curso). Nos *Concours* verificava-se a compreensão e a aplicação dos conteúdos doutrinários (ou “teóricos”) em novas situações de projeto (PFAMMATTER, 1997). As anotações de um de seus ex-alunos, A. Fransoz, revelam que Durand desenhava num quadro enquanto expunha as matérias nas aulas. Esse método didático, na avaliação de PFAMMATTER (1997), teria sua justificação pelo grande número de alunos e pelo pouco tempo destinado às aulas do *Cours Magistral*. O “ensino de massa”, de certo modo, estava começando. Durand tinha que expor regramentos para situar os problemas de projeto e os saberes teóricos com respeito a ordenações espaciais e a sistemas construtivos. Até hoje se pratica isso em algumas disciplinas de projeto, dependendo do professor, evidentemente, e do tipo de edifício que é exercitado, como, por exemplo, em disciplinas de projeto que estudam edifício em altura (com finalidade residencial ou outra), mas nem sempre os créditos da invenção desse método de ensino TIPIFICADOR vão para Durand.

Os alunos de Durand deveriam trazer para as aulas um caderno de 45x29,5 cm, com páginas quadriculadas com uma trama vermelha de 4x4 cm, que era chamada de “*systeme quadrillage*”. E o processo de ensino completava-se com freqüentes visitas a obras prontas. Durand jamais levava os estudantes a obras em construção, porque partia da configuração ou do efeito final da obra construída, para juntar isso com sua teoria. Mas, nas visitas, os alunos tinham a tarefa de praticar DESENHO DE OBSERVAÇÃO, registrando elementos variados do edifício: escadas, encontros de paredes com tetos, etc. A formação de desenhista de Durand explica isso bem, além dessas práticas de registro serem a única alternativa, porque não existia a fotografia naquela época. Numa excursão com alunos, hoje em dia, as imagens registradas vão parar na tela do computador, assim que se retorna da visita, e isso faz com que os alunos não olhem direito para o que fotografam, nem entendam direito as conversões em escala e outras operações que fazem na tela do computador, e muito menos a relação daquilo que está na tela com a realidade.

Para Durand, as principais questões de arquitetura eram a *utilité* (a adequação à finalidade do edifício, e do ponto de vista construtivo, a resposta adequada das estruturas às solicitações/cargas) e a *économie* (conduzindo o projeto num esquema

geométrico e matemático operativo, isto é, facilitador e simplificador da ordenação construtiva). Por função ele entendia a adequação ao local, ao programa e ao uso do edifício. No século XX é praxe procurar a “concepção de espaço” de qualquer arquiteto (isso é uma influência do Movimento Moderno, de autores como Sigfried Giedion e Bruno Zevi). Pois bem, Durand tinha uma, e ela estava atrelada às noções de composição e volumetria (disposição em planta-baixa e em níveis). A construção tinha definições quanto ao emprego de sistemas construtivos e materiais. O projeto deveria ter tudo isso bem equacionado e resolvido. A noção de ORNAMENTO, para Durand, era a de algo supérfluo, contrariando orientações do Renascimento e do Classicismo, que, de certo modo, não dissociavam a arquitetura de ornamento.

Os procedimentos de projeto (a “*marche a suivre*”) adaptavam noções e práticas aprendidas com Boullée. Havia dois momentos fundamentais: I) o estabelecimento de uma trama, ou suporte geométrico, que permitia desenhar plantas-baixas, cortes e elevações, e estava referida ao lote ou sítio; na trama definiam-se as partes principais da obra e os espaços secundários; II) os desenhos de paredes e da ordenação das colunas, mas agora são as proporções da trama que comandam o desenho e não mais as proporções das colunas, como na prática de projetos dominante no Classicismo. Mencionada assim, essa modificação de orientação de projeto parece coisa sem importância, mas teve uma repercussão que tem seus reflexos até hoje. A edificação passa a ordenar elementos menores, que, se não são propriamente tipificados, são PROTO-tipificados. A arquitetura pode, desde aquele momento, ser um “jogo de armar”, mas isso só vai acontecer no final do século XIX. O artesanato de elementos arquitetônicos menores e precedentes estava com os dias contados, a partir de então. O protótipo arquitetônico, foi, de certo modo, inventado por Durand, porque ele tinha que dar aulas para engenheiros.

Ele também elaborou uma noção de ELEMENTOS DE COMPOSIÇÃO, as suas “*unités*”, unidades construídas que definiam espaços e configuravam a estrutura material e formal do edifício. A noção de ELEMENTO DE ARQUITETURA, que completaria o binômio fundamental da teoria da composição acadêmica ainda não é completa (ou objetivada) em Durand. Nas folhas de estudos tipológicos há apenas noções de “protótipos” adequados de coberturas para o tipo certo de projeto, que é classificado em três gêneros:

“massivo”, “orientado por eixos” e “estruturado” (com partes abertas e cobertas definidas por colunas).

O FUNCIONALISMO, em termos de expressão arquitetônica, que Durand também inventou, consistia na orientação de deixar aparentes as partes estruturais das fachadas, marcando de modo diferenciado as vedações e as molduras das aberturas.

Suas instruções de projeto abrangiam desde escadas até edifícios inteiros e equipamentos urbanos (pontes, por exemplo).

Seu processo de projeto seria INDUTIVO, partindo do particular ao geral, fazendo inclusões para a formação de generalidades crescentes a partir de elementos menores precedentes. Mas na prática profissional, ou nas últimas lições, o processo é invertido, torna-se DEDUTIVO, definindo primeiro o geral e depois o particular. Mas para trabalhar desse modo, como se já se soubesse arquitetura *A PRIORI*, é requerida, obviamente, experiência precedente. Isso significava um conhecimento prévio de TIPOS ARQUITETÔNICOS e como eles se formavam. É fácil perceber o “aristotelismo” de Durand, que não era conscientizado desse modo, mas sim permeado pelo contexto cultural dos inícios do positivismo, que está se formando também àquela época. Durand adotara, segundo PFAMMATTER (1997), as regras do método cartesiano para a arquitetura, procurando sintetizar os percursos dedutivo-indutivo. Com tudo isso, no entanto, ele não funda um estilo, mas sim um método de projeto para vincular teoria e prática. São seus discípulos que vão alterar sua metodologia, obtendo resultados que vão se fundir no Ecletismo classicizante do final do século XIX (KRUFT 1991, pp. 310-330).

Durand INVENTOU um método de ensinar arquitetura, essa é a questão que é importante para esta tese. E a base desse método era o desenho, ainda que se tratasse de desenho já especializado, pela geometria descritiva, no caso. Mesmo que seu método fosse redutor e tecnicista, pois ensinava engenheiros, chama a atenção o vínculo entre teoria e prática tendo o desenho como fundo, como aparelho de assimilação dos saberes do projeto. Lembrar Durand é criticar, nos dias atuais, muitos cursos de arquitetura: confronta-os com “outra possibilidade”.

5.2.2. Antoine-Chrysostome Quatremère de Quincy (1755-1849)

Já mencionei que Quatremère é considerado por KRUFTH (1991, p. 316) “o próprio representante do classicismo acadêmico idealista” da *ENBA*, que fora reformada em 1819. Quatremère era quem organizava os *Prix de Rome* (que custeavam os estudos avançados dos primeiros colocados em Roma), tendo sido “secretário permanente” da *Académie*, de 1816 até 1839. Sua vida foi complicada e sua biografia intelectual o vinculou sempre às elites, tendo sido até acusado de contra-revolucionário, o que lhe valeu a prisão em 1794 e o exílio na Alemanha, de 1797 até 1799. Sua atividade intelectual e política recomeçou com a Restauração de 1814, influenciando os círculos de cultura artística com textos e críticas, até sua eleição para o cargo da *Académie* (LAVIN, 1992).

Sua concepção de arquitetura, contudo, era pautada por uma idéia de evolutividade histórica. A arquitetura européia teria suas origens na Grécia Antiga, de onde teriam evoluído as leis, a teoria e a prática da arquitetura. Isso teria sido ampliado pelos romanos e constituiria um patrimônio comum do mundo civilizado. Suas obras ignoram completamente o Gótico. O seu classicismo está muito orientado contra os arquitetos do Barroco (KRUFTH 1991, p. 316), que teriam, segundo ele, um “gosto perverso”. A justificativa da evolução da arquitetura por processos de imitação (à semelhança da LINGUAGEM) retro-alimentava sua orientação de imitação da arquitetura Antiguidade. Na verdade, ele construiu a primeira TEORIA DA ARQUITETURA COMO LINGUAGEM. O estudo de LAVIN (1992) deixa isso claro e permite que se encontrem paralelismos muito interessantes entre a teoria de Quatremère, as idéias da filologia e da hermenêutica de Schleiermacher e alguns aspectos da filosofia de Hegel, contemporâneos de Quatremère. Isso não será trabalhado aqui.

A teoria dos tipos arquitetônicos de Quatremère cumpria mais ou menos a mesma função, e foi elaborada à mesma época, que a teoria de Durand, embora com outra descendência epistemológica. A distinção social entre arquitetos e engenheiros assimila-se à distinção epistemológica. A arquitetura da *Académie*, ao contrário da *Polytechnique*, esteve muito mais ligada às elites e às representações simbólicas do estado francês, ao passo que os engenheiros da *Polytechnique* dirigiam-se para o interior para promover, por meio de obras públicas também, a ultrapassagem do sistema feudal

e sua modernização capitalista. Ao que parece, a *Polytechnique* teria cumprido outras funções legitimadoras daquele estado, por meio de realizações de obras.

Quatremère foi redescoberto pelos italianos pós-modernos. Aldo Rossi e Argan citam sua definição de tipo, e a partir desses, os próprios franceses o redescobrem e o citam mais ainda. Quatremère tornou-se, no final dos anos sessenta, uma personagem “pós-moderna” quase tão famosa quanto seus comentadores. O seu *Dictionnaire historique d'Architecture comprenant dans son plan les notions historiques, descriptives, archeologiques, biographiques, théoriques, didactiques et pratiques de cet art*, publicado em 1832, mostra, já no título, sua importância. Mas o conceito de tipo aí, aparece de modo coerente com sua teoria evolutivo-lingüística da arquitetura. O tipo, que ele diferencia de modelo, é uma espécie de conceito portador de uma mensagem, a qual é transferida dentro das tradições, de geração em geração, e por ser adaptativo, assegura a introdução de novidades e a composição dentro da finalidade, por meio da imitação da própria arquitetura precedente.

Atualmente, saber projetar através de tipos significa um modo de incluir as produções numa tradição, de modo orgânico-adaptativo. Foi com esse sentido que OECHSLIN (1986) e MONEO (1978) procuraram recuperar o valor cognitivo desse conceito de tipo numa proposta de encontrar a continuidade da tradição arquitetônica, que foi profundamente rompida e alterada com o Movimento Moderno e com o Estilo Internacional, e seus modos particulares de negações da história. Essa é a crítica mais freqüente em quase todos os autores de teoria e história da arquitetura dos anos sessenta em diante. Esse assunto será abordado também nos capítulos subsequentes e nas conclusões. Aqui, o importante é deixar claro a relação entre teoria e prática que o estudo de tipologias no projeto abre como possibilidade: não se trata do emprego de uma técnica pedagógica, mas sim de um alargamento da racionalidade arquitetônica, que permite vislumbrar o alcance das propostas para fora da prancheta, na medida em que são considerados os aspectos da inclusão na história de qualquer projeto feito mediante essa orientação.

É claro que o Movimento Moderno, com seu cientificismo e com seus ideais de arquiteto criador, individualista e romântico (uma teoria do gênio kantiano interpretada de modo mecânico), vai descartar os estudos de tipos e as práticas de imitação da

arquitetura precedente. São inventados novos tipos, é bem verdade, como a fábrica, a estação férrea, pavilhões e outros gêneros de edificações, para atender a novos programas, que a arquitetura do Classicismo não tinha como responder. Mas muitos desses novos tipos manifestam traços que denunciam a presença de precedentes (“edifícios ancestrais”) que remontam até à Grécia Antiga, ironicamente, o que muito divertiria Quatremère.

O sentido de trazer à memória, neste trabalho, o mais das vezes criticado Durand e o pouco compreendido, mas citadíssimo, Quatremère, é o de mostrar que, mesmo na tradição acadêmica, tanto da *Polytechnique* quanto da *ENBA*, numa época em que se enfatizava o praticismo, pois problemas de estado eram resolvidos por meio da ciência e suas aplicações, ambos jamais deixaram de situar-se no vínculo entre teoria e prática na arquitetura. As propostas de ensino fundadas na teoria dos edifícios e na teoria da composição ainda conseguiam manter uma unidade pedagógica e coerência recíprocas com as demais práticas (de projeto e de construção). Além disso, ao trazer essas experiências da tradição da profissão (de arquiteto, e especialmente de PROFESSOR DE ARQUITETURA) ajusta-se muito bem para se fazer uma crítica às práticas atuais, que ainda conservam fragmentos, apesar da distância histórica, de ensinamentos de Durand e Quatremère, com uma pretensão paradoxal: ao depreciar e equiparar essas experiências aos “alfarrábios” de Vinhola ou Palladio, como a eles se refere SILVA (1998, p. 8), como se fossem sem utilidade, deixa-se escapar o sentido unificador dos saberes da arquitetura e seus sentidos numa prática social, que é justamente o que a experiência de Durand e Quatremère inegavelmente comprovam. Por outro lado, ao conservarem conteúdos técnico-práticos (desenhar o projeto numa trama geométrica, por exemplo) e procedurais (“análise de MODELOS”), as práticas atuais, os “monstrinhos pedagógicos” de SILVA (1986, p. 22), reduzem e deslegitimam essas mesmas práticas, no sentido de se atingir aquela compreensão da produção do projeto como uma totalidade, com um sentido estético e social no campo da arquitetura.

É possível fazer uma especulação ainda, sobre se a pressão de ter que ENSINAR, de ter que TRABALHAR DIRETAMENTE COM OS ALUNOS, ACOMPANHANDO SEUS PROGRESSOS, não teria sido maior sobre Durand do que sobre Quatremère, e se não é exatamente isso que dá às idéias de cada um (que compartilham as noções de tipo arquitetônico, por exemplo, mesmo com diferenças) destinos tão divergentes. O compromisso de Durand

com a prática pedagógica parece ter sido muito mais CONSEQÜENTE do que as idéias “teóricas”, e pouco compreensíveis de Quatremère, à medida que o século XIX avançava. Quatremère tem uma preocupação em validar uma teoria, com uma espécie de pensamento “lexical” (assemelhando-se à filologia dos alemães), baseado numa teoria lingüística. Durand desenvolveu seus conceitos na prática de atelier e detona um processo que influenciou quase duzentos anos de arquitetura, a partir de sua PRÁTICA PEDAGÓGICA, aproximando-se da ciência moderna positivista. Esse aspecto “intrigante” da aproximação, que aqui faço dos dois, confirma-se pelos processos diferentes das redescobertas de cada um, na Pós-Modernidade: Durand tem valor no atelier pelo que mostra nas sínteses, nos desenhos, e Quatremère pelo seu valor literário, já que sua teoria aparece sempre sob a forma de citações.

Uma pedagogia da arquitetura, reconstrutiva e crítica, deveria, no meu entender, buscar uma síntese dos dois.

5.6. O valor cognitivo para uma pedagogia da arquitetura da aproximação entre Durand e Quatremère

Os métodos de projeto têm que ser métodos interpretativos e tradutores, na medida em que transfiram a autoridade do professor para as tradições da profissão.

A arquitetura tem uma eticidade (JOHNSON 1994, pp. 191-229) que administra a inteligência cognitiva que decide quais as operações válidas para se projetar e construir edifícios.

Desde Vitruviuso isso tudo já está codificado. Há uma tradição no codificar. Portanto, esta tese não precisa apontar isso como novidade.

Essa eticidade, apontada por JOHNSON (1994), pode começar a ser vislumbrada à medida que se reencontra uma estilística para a arquitetura. Isso, porque o projeto, para ser bom ou ruim tem que encontrar um jeito de traduzir as exigências práticas num gosto. Esse gosto, por sua vez, tem que ser “cultivado”. O gosto sem mediação (sem a consciência das codificações e convenções de representação dos objetos que ele tematiza e reconstrói) não interessa para a arquitetura, pois seria o gosto do sujeito monológico. O gosto do sujeito dialógico é o que interessa. O gosto cultivado não é

imediatista, é mediado e reconhece os meios. Ele tem que ser consciente do ARTIFÍCIO que é necessário para se produzir uma obra. Vitruvius já falava que o arquiteto tinha que ser um *artifex* (VITRÚVIO 1987, p. 7), e já havia incluído isso nas suas categorias estéticas, de acordo com as concepções de sua época.

Um arquiteto, nesse sentido, não pode equiparar-se a um publicitário que acredite na própria propaganda que faz, não reconhecendo que ele investe o produto que anuncia de auras que têm apenas a função de despertar no público uma disposição de consumo. Assim como um *artifex* da publicidade, que faz uma geladeira falar num comercial de televisão, não acredita que uma geladeira possa falar de verdade, um arquiteto tem o estranho desafio de ter que fazer um edifício dizer alguma coisa, sem acreditar que o poder de comunicação está exclusivamente na forma do edifício. Ele tem que entender que os sinais que ele coloca na forma do edifício poderão, ou não, ser captados pelo público, e que essa captação vai depender muito mais da competência cultural do público do que aquilo que está exposto na obra para ser, ou não, assimilado. Somente se a forma do edifício estiver incluída num gosto arquitetônico compartilhado socialmente, é que esse poder de comunicação vai ser atribuído à forma, senão não vai. Uma alegoria bem divertida desse fenômeno foi feita por Roman Polanski (1967), no filme *A dança dos vampiros*: há uma cena em que um vampiro judeu não consegue ser afugentado pela apresentação de um crucifixo. Assim, de modo semelhante, a forma arquitetônica tem que participar, num certo grau, no sistema de crenças e hábitos das pessoas, e vai ser esse sistema que lhe vai atribuir valores.

A TEORIA DA ARQUITETURA precisa encarar os pressupostos extra-arquitetônicos que vêem a arquitetura como objeto. O objeto da arquitetura é a produção de edificações (e suas conseqüências ambientais) com finalidade de captação estética, que por sua vez, é objeto da teoria e história da arquitetura. A teoria do projeto tem como objeto o ensinar a produzir/projetar edificações com a finalidade utilitária e com a finalidade de serem objeto de captação estética. São objeto da teoria do projeto as análises de propriedades pseudo-empíricas das edificações e projetos, isto é, propriedades observáveis que podem constituir uma estilística, na medida que confrontadas com os aspectos sociais, culturais e estéticos. Categorias estéticas da arquitetura são propriedades que permitem o entendimento da captação estética dos objetos

arquitetônicos. O professor-intérprete tem que dar conta dessas constantes mudanças de chave no manejo dessa teoria.

A interpretação adequada de uma obra de arquitetura depende, portanto, do horizonte de captação do público. Ou então, de uma interpretação adequada do campo de significações (fundado numa vivência cultural) que permite a identificação do público com a obra. A distinção sutil que Gadamer faz entre o “*vouloir dire*” e a “*Bedeutung*” de uma obra, “querer dizer” e “significado”, respectivamente, de acordo com as traduções correntes, põe em relevância exatamente esse aspecto da identificação do público com a obra. Uma tradução livre de “*Bedeutung*” poderia ser “tornar inteligível para aqueles que participam da língua alemã”, ou seja, fazer da significação uma operação dos sujeitos de uma cultura, e não uma propriedade colocada num signo de modo “animista”, como no caso da expressão “*vouloir dire*”. Em alemão uma palavra significaria por identificação falante-língua, no francês, por meio de um poder investido na língua de modo fetichista. Na verdade, esse é um dos argumentos da engenhosa crítica que Gadamer faz à gramatologia de Derrida, mostrando que, para quem pensa “em francês”, poderia haver razões para empreender uma “deconstrução” desejando desfetichizar as palavras (GADAMER, 1994, pp. 152-153). Gadamer critica na teoria dos signos francesa uma espécie de investimento icônico dirigido à linguagem, do mesmo modo como se poderia criticar o investimento de um efeito de linguagem na arquitetura, que é icônica.

A inclusão de uma obra dentro de ideais estilísticos funciona como uma espécie de atalhamento para essa interpretação: uma catedral gótica não vai ser avaliada com os mesmos critérios que apreciam um templo grego (e nem nunca o foi), seja na sua intencionalidade plástica, seja no tratamento dos seus espaços.

A avaliação de uma catedral baseia-se no que ela se aproxima e literalmente “joga” (desafia e pressiona os limites performativos do projeto) com os ideais de beleza do Gótico e nesse horizonte, exclusivamente, é que ela pode ser DECIFRADA, porque é nele que as decisões de projeto e construção encontram seu sentido. Tanto que no Renascimento ninguém desaprendeu as tecnologias que possibilitavam manter uma tal edificação de pé. A representação gráfica e visual dos elementos construtivos e estruturas dos edifícios para obter configurações do Gótico é que apenas pararam de

fazer sentido, e começaram a ser adaptadas com objetivos “renascentistas” de fazer sentido. Aqueles procedimentos que geravam configurações exclusivas do Gótico, ou passaram por processos de transformação, ou foram abandonados.

Por fim, o projeto não pode parar no nível em que as exigências práticas encontram êxito (que nunca é total, pois não há e nem houve projeto “perfeito”), numa determinada época.

Este capítulo precisa acomodar a abordagem do projeto por meio de estudos tipológicos (que é feita desde Vitruvius, diga-se de passagem) dentro de algumas teorias da arquitetura vigentes, reconhecendo os respectivos estatutos epistemológicos.

Aqui há questões de arquitetura e de teoria da arquitetura que podem tranquilamente ficar em aberto, porque não é objetivo desta tese respondê-las, além de não ser do meu alcance tal empreendimento.

Para o professor de projeto, principalmente, repito, os resultados destas reflexões vão insinuar novamente a necessidade de uma DESCENTRAÇÃO EPISTEMOLÓGICA. E também, recuperar a consciência que consegue distinguir o sentido estético da arquitetura no meio dos contextos técnico-práticos, funcionais.

A objetivação das teorias da arquitetura, que encontram mesmo uma base histórica, precisa ser trabalhada com os alunos. Com isso pode-se pretender que estes aprendam a fazer uma “reduplicação epistemológica”, acompanhados por um professor.

O acriticismo, mantendo as coisas como estão, tem a tendência a manter os alunos num estado de ingenuidade epistemológica, de modo semelhante ao publicitário que acredita na propaganda que faz, ou ao ator em depressão psicológica, que passa a viver a vida da personagem que interpreta.

O profissionalismo é a perda dessa ingenuidade: professor, arquiteto, publicitário e ator estão todos no mesmo barco. São profissões que lidam com a possibilidade da comunicação e entendimento humano.

Este capítulo pretende, portanto, delinear a possibilidade de construir um plano teórico de abordagem do projeto arquitetônico para servir como imagem-destino das

escolhas e transformações dos paradigmas de projeto (e seus respectivos exercícios) preexistentes nas tradições da profissão.

Uma observação: não é do meu conhecimento que já tenha sido escrita uma ínfima, mas completa, HISTÓRIA DO PROJETO e de seus principais paradigmas.

Por fim, creio que o valor cognitivo de uma aproximação entre as teorias de Durand e de Quatremère, especialmente para a estética da arquitetura, pode ser o de aproximar a prática de projeto de uma abordagem hermenêutica, trazendo a crítica ancorada na experiência cultural, e principalmente o de oferecer a possibilidade de uma reconstrução da mesma estética da arquitetura, também como uma experiência mais totalizante, e intuitiva, com a própria arquitetura.

5.7. Comentários

5.7.1. Gerais

Um professor, em atelier, que considere questões que foram tratadas até aqui, vai ter que se posicionar, em algum momento, no seu atelier, sobre:

IDEAL DE ARQUITETURA, CIDADE E MUNDO. As representações desses ideais precisam ser delineadas para que cada estudante possa organizar sua busca individual no universo de tradições da profissão.

EXERCÍCIOS COM OS ESTUDANTES A RESPEITO DO QUE QUEREM DO MUNDO E DA CIDADE, de como pretendem que os exercícios sejam, de como gostariam que os edifícios fossem, entram aqui.

Esses exercícios são importantes para estabelecer referências para a qualificação da arquitetura e da cidade que o estudante vê no seu dia-a-dia.

De nada adianta falar, como faz CORONA MARTÍNEZ (1986), que a arquitetura precisa ser qualificada nos ateliers, já que o abandono dos paradigmas de arquitetura (encontro e tradução da realidade em arquitetura) não correspondem à realidade, se não se estabelecem padrões de qualidade dessa nova avaliação, os quais o estudante precisa aprender a construir.

A interpretação “X₂” de que fala HABERMAS (1983, p. 50), que substitui a “X₁”, explicando por que, que constitui uma aprendizagem, a qual será tratada no capítulo 7, tem que estar referida a um patamar de reflexionamento. De onde ele sai? De problematizações da realidade.

Nesse ponto se deve enfatizar muito bem a diferença entre interpretações (que têm uma correspondência com as aprendizagens). Uma interpretação da realidade não é a mesma coisa que uma interpretação dessa realidade em termos de arquitetura.

Uma interpretação em termos de arquitetura não é a mesma coisa que uma interpretação em termos de paradigmas ou orientações de projeto. As interpretações arquitetônicas de problemas da realidade admitem tantas interpretações quantas forem as orientações interpretativas de projeto. Cada orientação de projeto admite um outro leque de possibilidades e soluções.

Aqui, o ensino praticado nos ateliers de acordo com o NÃO-ENSINAR e o NÃO-DEIXAR-APRENDER dominantes apresenta mais um déficit. Esse ensino interpreta todos os problemas de arquitetura através de uma única orientação de projeto. Para ele existe somente um jeito de fazer projeto: organizar o edifício em setores, ajustar a distribuição das plantas baixas e depois decidir sobre as fachadas, coberturas e elementos de estrutura, vedação e outras complementações. Os alunos não conseguem interpretar qualquer problema de projeto de outro modo que não seja por esse. Esse é seu patamar de assimilação, seja do que for. E é esse o patamar que precisa ser alargado, para poder ser profissionalizado.

Assim, aqui precisa ser recapitulada a abstração reflexionante de Piaget. Precisa ser atingida uma diferença de interpretações, que é justamente a aprendizagem. Essa diferença de interpretações é o “segredo” da qualificação.

5.7.2. Repensando a teoria da arquitetura e a aproximação possível com a publicidade

A qualificação só pode ser feita mediante o estabelecimento de ideais. E esses ideais só podem ser estabelecidos mediante o reconhecimento RACIONAL de orientações arquitetônicas do passado, do presente, ou do futuro (?) pelo seu valor cognitivo. COMO RESOLVEM OS PROBLEMAS TÉCNICOS, ÉTICOS E ESTÉTICOS DA ARQUITETURA?

Esses ideais éticos e estéticos precisam pautar as escolhas de projeto (baseadas em precedentes ou em antecipações traduzidas em imagens arquitetônicas a partir de traduções de outras áreas de conhecimento — ver pesquisa de CEZAR, 1999).

Mas o plano dos ideais precisa estar em permanente reorganização.

Ele serve para fornecer os CRITÉRIOS (concretos, porque operatórios) para as escolhas adaptativas das soluções precedentes. Eles precisam construir uma espécie de patamar de assimilação, também.

A gênese dos critérios precisa ser identificada. Isso é **TEORIA DA ARQUITETURA**. Mas o importante é formar esses ideais pela discussão das aspirações, desejos e esperanças a partir de um certo nível de compartilhamento (tanto do arquiteto como em termos das comunidades envolvidas).

Se o arquiteto-urbanista aprende a interpretar tradições ele terá que aprender a interpretar realidades e representações das comunidades.

Um estudante de arquitetura precisa saber **POR QUE** certas decisões são adequadas num determinado período histórico, independentemente de serem funcionais e estáveis do ponto de vista construtivo, ou se estão bem resolvidas por setores. Deve-se mesmo desafiar os estudantes a fazer um estudo de setores ou de plantas-baixas de diferentes períodos históricos. Quem sabe, eles se dão conta que seu modo de assimilação para projeto não foi o mais importante da história da arquitetura? Além de não funcionar direito para todos os projetos que funcionam direito. O desafio é mostrar-lhes que o que eles acreditam saber-fazer não resolve os problemas que eles precisam saber resolver. Pois, com tanta planta-baixa e setores, como se explicam setorizações erradas e que nem funcionam direito?

Uma igreja gótica funciona muito mais pela sua adaptação no que diz respeito à representação de ideais do que por causa de uma boa setorização. Mas esse grau de obviedade das coisas da arquitetura não é discutido com os alunos. A ênfase nos seus estudos de arquitetura recai em aspectos bem diferentes desse.

Os ideais puxam a decisão. As realidades são o que os ideais conseguem interpretar da realidade do mundo. Essas realidades construídas (PIAGET, 1937) são as

possibilidades reais que em as decisões de projeto podem se basear. Elas empurram a decisão para onde os ideais estão puxando.

Esse é o enfoque racional da relação teoria-prática em projeto de que tanto falam. Essa racionalização não é desdobrada pela maior parte dos autores de projeto.

Se alguém pensar que estou saindo do campo dos problemas técnico-construtivos, quero reforçar aqui os posicionamentos de muitos arquitetos história afora, desde Vitruvius, se for o caso: no nível de decisões de projeto, e mesmo das discussões extra-projetuais, a compreensão mínima de problemas técnico-construtivos, e mesmo funcionais, não pode ser mais problema. É por isso que os estudantes de arquitetura, do tempo das corporações medievais, por exemplo, aprendiam a desenhar junto com a “prática de obra” (PEDREIRINHO, 1994).

Também, é bom contrariar aqui as interpretações “marxistas” (só que de um jeito como Marx jamais teria sonhado em fazer), normalmente grosseiras, que são frequentes em certos textos de arquitetura. Há um certo positivismo não conscientizado em algumas interpretações que se dizem marxistas e que procuram encontrar “determinantes” da forma arquitetônica por todo o lado (econômicos, na “luta de classes”, no poder, etc.), e jamais os buscam no nível da imaginação e das representações das pessoas reais, a partir de suas práticas culturais, mesmo que se consiga até pesquisar isso. Por tacharem de “idealistas” as representações mentais que subjetividades elaboram, essas interpretações não servem para nada no momento de elaborar um projeto. E dá pena ver — pela falta de autonomia intelectual, entre outras coisas — as autocontradições com que estudantes, que se sentem ligados a orientações “marxistas” (via movimento estudantil, por exemplo), acabam por reproduzir nas propostas de projeto. As representações de ideais “burgueses”, ficam até melhor do que nos projetos de colegas “reacionários” (este termo é praticamente desconhecido pela geração de estudantes de hoje), que se dedicam a temas “sociais”, motivados por filantropia “burguesa”, por exemplo. Isso reproduz, numa escala miniaturizada, aquilo que a arte soviética modernista experimentou no período estalinista (BENEVOLO, 1976, pp. 516-528). Mas, a despeito de textos de teoria de arquitetura terem esta ou aquela orientação ideológica, de um modo geral, tenho observado, assim como outros colegas, que nos atelier tem havido uma despolitização generalizada das orientações e

motivações de escolhas de estudantes a respeito de seus temas de projeto, quando lhes é facultado escolher alguma coisa, como tem ocorrido no 9º e 10º semestres, os dois últimos do curso.

Essa discussão até aqui não é nem um pouco leviana, ou “reacionária”, uma vez que foi a questão de teorias “marxistas” (novamente os exemplos, BICCA, 1994; FERRO, 1982) da arquitetura que a provocou. Ela toca num ponto que não é o objeto exclusivo deste trabalho, mas está presente na produção da arquitetura como um todo, que é a produção da imagem visual que é divulgada quando uma obra é executada, assim como dos efeitos dessa divulgação.

A obra de arquitetura, quando está construída, é como se fosse uma propaganda que é impossível não ver, porque ela é exposta. O que acontece é que ela não é sempre (e por todos) vista como propaganda, mas se ela fosse, o mundo seria diferente. Os publicitários sabem do que estou falando. É que a visão que se teria do mundo seria descentrada, algo parecido com o que HEIDEGGER (1927), reclama em certas passagens de *Ser e Tempo*.

Mas quero dizer que IDEAIS explicam muita coisa: dá muito mais trabalho construir uma igreja gótica do que um templo romano, mas valeu a pena investir nas igrejas góticas. Isso completou e coincidiu com a ampliação e desdobramento dos processos de trabalho das corporações de artesãos. Que ninguém vá pensar que antes de fazer as igrejas as corporações se organizaram para fazer igrejas acordo com o “*new-look*” do Gótico, ou que tenham se organizado licitações para construir igrejas com exigências precisas de organização do trabalho dirigidas às corporações. Ou que Villard de Honnecourt (suas obras são datadas aproximadamente entre 1225 e 1250) era um arquiteto “*fashion*”, ou teria feito desenhos a partir das deliberações de uma assembléia. Mas uma interpretação positivista da teoria e da história da arquitetura até permite a elaboração de lendas parecidas com os antigos filmes da série Monty Pyton, mas sem o menor senso de auto-ironia, ou humor, como diria Piaget.

De alguma maneira, os alunos terão que aprender que: I) que foram IDEAIS, normalmente ocultos das maiorias, que pautaram a elaboração de projetos (a profissão, desde o Egito Antigo até os dias de hoje, esteve vinculada às elites, por causa do trabalho e custo do artefato arquitetônico); II) que as escolhas que as pessoas fazem, na

sociedade atual, em algum ponto se encontram com seus ideais (mesmo que elas não os objetivem; é isso que os publicitários sabem, que os arquitetos não sabem, ou fingem não querer saber); III) que ideais podem ser criticados e aperfeiçoados; a apreensão do sublime mostra isso; os ideais de gosto de uma elite sempre aparecem inquestionados numa sociedade em que a dicotomia social também aparece inquestionada; o respeito às elites se dá pela impossibilidade dos demais em atingir o nível das elites, tanto quanto pelos processos que essas elites engendram para impedir que um tal objetivo possa ser alcançado; (IV) que suas escolhas e valores precisam ser objetivados para pautar decisões de projeto — que não se fazem escolhas ingênuas — que as decisões sempre estão comprometidas com algum tipo de ideal, mesmo que oculto.

Neste capítulo destaquei a importância pedagógica da evolutividade das aprendizagens em arquitetura e tentei mostrar que uma reaglutinação possível da teoria da arquitetura pode ser buscada pela reabilitação epistemológica do desenho à mão, o chamado croquis de arquitetura, e pela retomada dos estudos de morfologia das edificações. A teoria da arquitetura ainda é necessária porque permite apoiar posicionamentos justificados racionalmente, e oferecer orientações para ações. A idéia de unir teoria e prática, portanto, esteve presente. As conseqüências da dissolução da teoria da arquitetura e de sua dissociação entre teoria e prática foram detalhadas. Procurei mostrar que esse estado de desorganização epistemológica foi mais ou menos generalizado ao longo do século XX, e mesmo que se possam lhe apontar causas, o problema continua igual. Mas indicar isso serve para aliviar o peso dos compromissos desta tese em ter que “resolver” um problema nucleado na epistemologia de um campo muito permeado por ideologias, tendências e racionalidades conflitantes entre si, o que se reflete, diga-se de passagem, na mesma pluralidade de orientações teóricas que se podem achar na teoria da arquitetura. Portanto, fiz uma tentativa muito preliminar e superficial de mapeamento de algumas tendências atuais nos estudos de teoria da arquitetura. Chamei atenção para a necessidade de uma reconstrução histórica das práticas de projeto, que deveria ser encaminhada para uma problematização epistemológica dessa matéria. Este é meu jeito de aplicar uma idéia de Piaget, em Sabedoria e ilusões da filosofia, que mostra que a maior parte dos campos do conhecimento careciam àquela época, tanto quanto hoje em dia, de um questionamento epistemológico aprofundado. Isso nunca foi feito na teoria da arquitetura do século XX,

que eu saiba. Mesmo assim procurei mostrar que a racionalidade que pode fazer essa crítica epistemológica está ancorada numa ética, e isso provoca o reencontro de um território específico que já deveria estar na própria teoria da arquitetura, o da discussão estética, que na filosofia é também considerado como uma área de alargamento de racionalidade. Pensando desse modo, procurei mostrar que a teoria da arquitetura já havia sido mais aglutinada no passado, e naquela aglutinação estavam mais integrados do que desintegrados aqueles níveis de racionalidade, que tanto interessam para os alargamentos que são pretendidos hoje em dia, a saber, o cognitivo, o ético e o estético, calibrados no campo da arquitetura, é claro. O VALOR COGNITIVO E PEDAGÓGICO DESSA TRADIÇÃO REENCONTRADA É ESTE: O DA INTEGRAÇÃO DE NÍVEIS DE RACIONALIDADE E A POSSIBILIDADE DE SUA EXPANSÃO. Como a racionalidade que me permitiu fazer todas essas ligações é hermenêutica, pensei que as possibilidades da aproximação da arquitetura com as ciências humanas, em especial as áreas de comunicação, poderiam trazer novos aportes para discussão da teoria e do projeto, o que seria melhor do que ficar insistindo em matérias estanques e especializadas (que são as abordagens correntes nos currículos), as quais só têm confirmado a hegemonia de uma racionalidade técnico-prática no campo profissional e no ensino. Portanto, numa discussão epistemológica mais profunda, os problemas cognitivos, éticos e estéticos da arquitetura poderiam ficar mais inteligíveis e melhor integrados no ensino de teoria e de projeto.

De mais a mais, é necessário propor tal abordagem, para que o próximo capítulo possa mostrar que uma reconstrução pedagógica da arquitetura pode ser encarada como uma reduplicação epistemológica (que foi assunto do capítulo 4, já) dos estudos morfotipológicos, justamente porque eles contemplavam na sua própria origem uma integração entre as dimensões cognitivas, éticas e estéticas da arquitetura. Essa integração foi sendo rompida pelo reducionismo da interpretação tecnicista e instrumentalista dos conhecimentos e saberes do próprio campo profissional. O próximo capítulo procura, então, detalhar a recuperação do valor cognitivo dos estudos morfotipológicos dentro do ensino de teoria da arquitetura e projeto, buscando integrar essas duas áreas.