

# REFLEXÕES SOBRE UM VELHO DILEMA

*Fernando Lara\**

**A**lgum tempo atrás fomos brindados com a reedição em português de *Eupalinos, ou O Arquiteto*, de Paul Valery, deliciosamente prefaciado por Joaquim Guedes. No encontro de Fedro com Sócrates no além-mundo, a conversa gira em torno do arquiteto Eupalinos, citado por Fedro como exemplo de capacidade criativa e construtiva. Refletindo sobre sua própria vida, a partir da citação de Fedro, Sócrates percebe que num certo momento teve de escolher entre os desafios do conhecimento ou os da realização. O conhecimento, segundo Sócrates, implica um constante questionar, enquanto a construção exige que se interrompa este processo. Especulando sobre as naturezas opostas da construção e do conhecimento, Sócrates usa a arquitetura como possibilidade de transitar entre os dois distintos universos, ou melhor, de hesitar entre os dois campos opostos.

Essa hesitação entre o conhecer e o construir não é, como se vê, questão nova, mas um antigo e intrigante dilema que reflete um desafio muito semelhante que se coloca ao ensino de arquitetura contemporâneo.

Assunto delicado e apaixonante, presente de alguma forma em todas as conferências e congressos acadêmicos de arquitetura, o debate se estende até as portas da atividade profissional e envolve a todos com suas duas perspectivas distintas sobre o mesmo objeto.

Em ambos os lados da polêmica, discute-se uma arquitetura em crise, uma prática profissional vendo na sociedade seu papel cada vez mais

\* Arquiteto, professor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da PUC Minas e doutorado pela University of Michigan com bolsa da Fundação Capes.

diminuído, e uma prática de ensino que não consegue acompanhar e promover as transformações necessárias para o fortalecimento da arquitetura como disciplina.

Thomas Fisher, diretor em Minnesota e ex-editor da saudosa *Progressive Architecture*,<sup>1</sup> resume desde o título do artigo a ansiedade com que o tema é tratado atualmente: *Can this profession be saved?* (1995). Argumentando pela integração do conceito de *design* ou projeto inerente ao pensar humano, Fisher defende a adoção de estratégias cada vez mais interdisciplinares dentro do próprio ateliê de planejamento arquitetônico. Segundo Fisher, apenas com interdisciplinaridade e inserção comunitária poderá a arquitetura recuperar o papel social que já teve um dia. Linda Groat (1992, p. 138-145), em artigo publicado no *Journal of Architectural Education*, de maio de 92, e muito citado desde então, lança a idéia de que a arquitetura estaria numa situação de *cul-de-sac*, ou beco sem-saída. Refletindo a crise do humanismo como um todo, segundo Groat, a arquitetura tem se voltado para dentro de si própria como solução para o fortalecimento de um ameaçado sujeito-criador, agravando ainda mais o isolamento e perdendo inserção no tecido social da contemporaneidade (Sola-Morales, 1997, p. 14). Complementaria, dizendo que a arquitetura contemporânea revela desejos e intenções, mas carece de um projeto maior.

Mais recentemente, Lee Mitgang (1997, p. 124-128) apresentou na *Architectural Record* quatro desafios para a arquitetura: ensino de excelência, uso adequado de computadores, diversificação do corpo discente<sup>2</sup> e integração do aprendizado com a vida social. Em resposta a Mitgang, Joseph Press (1998, p. 233-242) nos revela as interessantes pro-

<sup>1</sup> Vale lembrar que a *Progressive Architecture* vinha publicando uma série de reportagens que alertavam para a crescente redução do papel do arquiteto na sociedade e os desafios colocados à arquitetura, quando foi comprada pela publicação concorrente e sumariamente fechada, numa transição nebulosa que mostra a face cruel das regras de mercado.

<sup>2</sup> A questão da diversidade aflige e incomoda bastante as escolas de arquitetura americanas, uma vez que a percentagem de alunos de etnia minoritária é muito inferior à de outros departamentos. Com a participação feminina ainda na casa dos 30% (muito menor no caso de corpo docente), arquitetura nos EUA é ainda quase que exclusividade de homens brancos de classe média alta. No caso brasileiro, a composição do quadro de alunos se apresenta inversamente proporcional no caso do equilíbrio homens/mulheres, mas igualmente desigual quanto aos fatores socioeconômicos.

postas em curso no MIT, juntando *design*, cognição, colaboração e conhecimento cultural naquilo que se experimenta como "ateliê de projeto do futuro".

Mas, se o retrato das dificuldades e dos obstáculos a enfrentar é muito parecido, diversas são as propostas e mais ainda as direções indicadas por cada um dos diferentes grupos. Duas grandes escolas ou correntes de pensamento se formam quando o assunto é descobrir a essência do ensino e da prática de arquitetura, colocando em campos opostos estratégias que tomam o fazer ou o conhecer como ponto de partida.

### FAZEDORES E CONHECEDORES

Usando da liberdade ficcional de Paul Valéry, chamemos de *fazedores* aqueles que defendem a idéia de que arquitetura se aprende fazendo. Aqui se alinham os que acreditam no treinamento de prancheta e computador como ferramenta principal do ensino de arquitetura, investindo no fazer como espinha dorsal do ensino. As propostas, nesta perspectiva, quase sempre se voltam para questões internas da arquitetura e buscam nas raízes da própria disciplina as possíveis soluções. A idéia geral é de que, bem treinados, ou dominando *como se faz* arquitetura, os jovens profissionais teriam o suporte necessário para, posteriormente, decidirem *que* arquitetura ser feita.

Do outro lado da moeda, alinham-se os defensores de que arquitetura se aprende refletindo, ou o grupo dos *conhecedores*. Com ênfase nas ferramentas de análise e baseados no conhecimento como estrutura de ensino, buscam na relação entre a arquitetura e universos externos a definição e a resolução da problemática de projeto. Segundo este grupo, profissionais cientes do papel da arquitetura na sociedade e criticamente capacitados para escolher *que* arquitetura fazer, teriam posteriormente facilidade para desenvolver os meios de *como* realizá-la.

Se o debate ainda continua vivo, é porque nenhum consenso foi ainda articulado, seja porque nenhuma tese foi ainda refutada, como reza o pensamento de Popper (David, 1985) ou nenhum dos grupos atingiu ainda uma posição de hegemonia capaz de excluir o adversário da mesa

de negociações, como elucida o pensamento de Lakatos (1978) explicando Popper. Mas cabe aqui examinar mais de perto os argumentos de cada um dos lados em conflito, para depois estudar algumas das aplicações destes na forma de exercícios projetuais.

Em dois artigos publicados simultaneamente na *Architectural Record*, de outubro de 84, Bob Beckley (1984, p. 101-105) e Amos Rapoport (1984, p. 100-103), na época colegas em Wisconsin, dissecam os argumentos de cada um dos grupos. Vindos de perspectivas e trajetórias bem diferentes, eles simbolizam o debate entre as duas grandes "escolas" ou formas de pensar o ensino de arquitetura. Alinhado com os *conhecedores*, Rapoport ataca o predomínio hegemônico do ateliê de projeto sobre as outras disciplinas curriculares, e defende uma prática de projeção baseada em teoria, não em preferências pessoais por esta ou aquela solução. Reforçando sua perspectiva, Rapoport nos dizia que a ênfase deve recair sobre o *que e por que* fazer, ficando o *como* fazer para ser resolvido num momento posterior. Para tanto, seria necessário desenvolver um conjunto de critérios mais precisos para a avaliação do espaço a ser construído, com base em pesquisa e teoria. Como problema maior do ensino atual, Rapoport aponta para a "síndrome de Colombo", ou a redescoberta da América a cada projeto. Como direção para um ensino mais adequado, Rapoport sugeria que fosse repensado o leque de atuação real do arquiteto na sociedade, e a partir daí um corpo de conhecimento fosse desenvolvido como suporte e resultado dessa prática real.

Acredito, neste sentido, que tanto o desenvolvimento de critérios mais precisos quanto a reavaliação do papel do arquiteto na sociedade são importantes, mas o ataque ao ateliê de projeto como espinha dorsal do ensino de arquitetura não parece ser pura e simplesmente a solução mágica dos problemas.

Beckley, por outro lado, defende o projeto (*design*) como principal diferenciação entre arquitetos e construtores, polemizando com Rapoport. Alinhando-se com os *fazedores* ou advogados do aprender fazendo, Beckley defende que o arquiteto é responsável tanto pelos aspectos quantitativos quanto pelos aspectos qualitativos do ambiente construído, ou seja, por ambas as dimensões, científica e artística, do ato de projetar e construir. Colocando a prática de ateliê à frente (e não a reboque) de

seu tempo, Beckley passa brevemente pela École des Beaux Arts e pela Bauhaus para defender o professor de planejamento como “estimulador” ou “catalisador” do processo de aprendizagem. Segundo Beckley, o ensino de projeto arquitetônico deve formar profissionais capazes de pensar holisticamente e de absorver as várias faces de um mesmo problema em busca da melhor solução. Como que retomando Paul Valéry, Beckley defende que só uma pedagogia socrática, em que o ato de projetar torna-se uma “conversa reflexiva” entre aluno e professor, permite que sejam alcançados tais objetivos.

Concordando com Bob Beckley, o professor de projeto deve sem dúvida tornar-se catalisador de um processo de aprendizagem mais completo que se baseie no conhecimento como forma de reflexão sobre o fazer. Ou melhor, que saiba transitar ou hesitar sempre entre o conhecer e o construir.

Dado o estado atual do debate entre o construir e o pensar, entre *fazedores* e *conhecedores*, uma conferência realizada em abril de 97 na Carnegie-Melow University ilustra, com cores vivas, como vêm sendo aplicadas tais diferentes abordagens no ensino de arquitetura. Tendo como foco o ensino inicial de projeto, ou *beginning design studio*, cerca de 50 professores de projeto arquitetônico e *design* se reuniram por três dias para discutir e debater suas experiências. Concentrados no desafio de iniciar os alunos no universo do *design* arquitetônico, propostas ao mesmo tempo tão diversas e tão semelhantes foram apresentadas, com enfoques que variaram desde o uso da consciente intuição até o uso do computador como ferramenta exclusiva.

De tudo isso, e principalmente das insubstituíveis conversas de corredor, ficou a idéia de que por mais diversas, vanguardistas ou apocalípticas as abordagens, permanecem muito parecidas as ansiedades e expectativas relativas ao ensino inicial de projeto. Várias foram as propostas que se destacaram, mas atendo-me aqui àquelas que de alguma forma dizem respeito ou tangenciam de alguma forma a pedagogia adotada nos Planejamentos Arquitetônicos<sup>3</sup> I e II da PUC Minas, em

---

<sup>3</sup> Nos Planejamentos Arquitetônicos I e II da PUC Minas, faziam parte da equipe em 1995/96 os professores Claudio Bahia, Luiz Antônio Lanza, Marília Carneiro, Fernando Lara, Denise Bahia, Luiz Inácio Sampaio, Clécio Vale e Rubem Gomes Prerira.

1995 e 1996. Como uma ponte entre o ato de conhecer/pensar e o exercício do fazer/construir, Eric Connell da University of Oklahoma investiga o papel da intuição na pedagogia de projeto, valorizando a experiência prévia dos alunos e buscando um entendimento que leve a uma certa segurança ou confiança na intuição. Lembro-me aqui de um dos primeiros exercícios de Planejamento Arquitetônico I, onde ao aluno era solicitado que partisse do espaço de seu próprio quarto como objeto de análise. Também pertinente aos exercícios de projeto inicial da PUC é o desafio multimedial do dominicano Marcos Barinas, que trabalha com os alunos numa intensa investigação intermediática, alternando representações em desenho, maquete, esquemas verbais e explorações computadorizadas. O percurso ou a passagem de um meio de representação para outro torna-se momento de reflexão onde revelam-se aspectos anteriormente imperceptíveis no projeto. Como extremo radical da exploração do confronto entre aquilo que nos é familiar e aquilo que nos é desconhecido, Thomas Sofranko desenvolve uma série de exercícios onde o monstruoso, a feiúra e o desequilíbrio são usados como abordagens primeiras do ensino de arquitetura. Desta forma, o estranhamento é assumido como componente fundamental do processo de projeto para que, levada ao extremo de trabalhar com imagens de insetos ou microrganismos ampliados, a idéia de espaço familiar se forma por oposição.

Nem tão próxima à abordagem adotada na PUC Minas, mas inserindo-se de forma mais radical no grupo dos *fazedores* ou na idéia de ensino de arquitetura dentro de seus próprios limites, Gu Daqing, de Hong Kong, investiga noções de espaço mínimo, trabalhando com jogos formais dentro do limite volumétrico de um *container*. Sem dúvida, ancorados na realidade do aproveitamento máximo do espaço disponível nas cidades de crescimento vertiginoso do sudeste asiático, Daqing enfatiza jogos formais compositivos e uma exigência de detalhamento que levanta dúvidas quanto à eficácia do método para os cursos iniciais de projeto arquitetônico. Equilibrando investigação formal e conceitual, destaca-se o fascinante trabalho de Rose Mendes onde os intervalos, frestas, deslizos e deslocamentos do ato de projetar são iluminados por uma bem-fundamentada atitude pós-estruturalista. Mendes usa de uma estrutura conceitual baseada principalmente nos escritos tardios de Roland Barthes para investigar as passagens, rupturas ou vazios ocorren-

tes durante o processo de projeto. Através dessa ênfase no deslocamento, estimula-se a tomada de consciência sobre o ato de projetar.

Tal consciência sobre o processo de projeto parece ser a nota comum aos defensores do fazer/construir ou do conhecer/pensar e objeto de várias das propostas pedagógicas apresentadas. O eloqüente trabalho do venezuelano Abner Colmenares, por exemplo, parte do conceito grego de *episteme* para, a partir dele, discutir o ensino de arquitetura como uma construção daquilo que denomina objeto de conhecimento. Percepção, Abstração e Significação juntas e sobrepostas emolduram o processo de ensino de arquitetura.

Como resposta ao velho dilema que se coloca diante de nós, mais do que um simples consenso ou hegemonia, tenta-se abordar de maneira aberta, atenta e rigorosa, o complexo desafio do ensino de projeto. Deste ou daquele lado, a partir deste ou daquele outro conceito, busca-se uma pedagogia interativa e plural, que viaje por diversas terras e, principalmente, pelos pantanosos intervalos entre elas.

Em comum, todas as propostas carregam a idéia de que a hesitação é parte do processo, e que importa menos a definição do ponto de partida (se conhecimento ou construção) e muito mais o trânsito, a dinâmica entre estes. Uma vez que nem o fazer nem o conhecer satisfazem completamente as necessidades do ensino de arquitetura, o próprio Sócrates de Paul Valéry nos demonstra que a hesitação faz parte do processo criativo da arquitetura, poética e filosoficamente. O que fica desse encontro é a certeza de que a arquitetura, ou mais especificamente o ensino de arquitetura, depende tanto da capacidade de hesitação quanto da capacidade de transitar entre um e outro universo, conhecendo e construindo, paralelamente.

## Referências bibliográficas

- BECKLEY, Robert. The studio is where a professional architect learns to make judgments. *Architectural Record*, New York, v. 172, out. 1984.
- DAVID, Miller. *Popper selections*. Princeton: Princeton University Press, 1985.
- FISCHER, Thomas. **Can this profession be saved?** In: SYMPOSIUM ON ARCHITECTURAL EDUCATION, 1995, Michigan: 1995.
- GROAT, Linda. Rescuing architecture from the cul-de-sac. *Journal of Architectural Education*, v. 45, n. 3, May 1992.
- LAKATOS, I. *The methodology of scientific research programmes*. New York: Syndicate U. of Cambridge, 1978.
- MITGANG, Lee. Saving the soul of architectural education; four critical challenges face today's architecture schools. *Architectural Record*, v. 5, n. 185, May 1997.
- PRESS, Joseph. Soul-searching; reflections from the Ivory Tower. *Journal of Architectural Education*, v. 51, n. 4, may 1998.
- RAPAPORT, Amos. There is an urgent need to reduce or eliminate the dominance of the studio. *Architectural Record*. New York, v. 172, Oct. 1984.
- SOLA-MORALES, Ignasi. *Differences; topographies of contemporary architecture*. Cambridge: MIT Press, 1997.