

Estas notas partem do ponto de vista do professor de projeto arquitetônico, assumindo abertamente os riscos de uma parcialidade que não ignora o horizonte mais amplo do ensino de arquitetura, mas restringe suas observações àquilo que este tem de mais característico: a atividade de *atelier*. Exprime igualmente a convicção de que o ensino de projeto é essencialmente teórico-prático, não podendo ser assumido como simples simulação da prática profissional. No *atelier*, de fato, projeto arquitetônico e projeto didático interagem para constituir uma produção que adquire posição de (relativa) autonomia diante das práticas profissionais, embora seja indissociável, no plano operativo, do ofício de arquiteto, diante do qual assume uma dimensão eminentemente formativa. Ou seja: o ensino de projeto não se esgota, nem se justifica, no adestramento para uma prática profissional, mas é (ou deveria ser) uma instância de construção de um saber que une reflexão e fabricação.

No *atelier*, portanto, se formam os saberes do ofício, tanto no aprendizado de seus procedimentos (fundados amplamente nos aspectos convencionais da prática) quanto na construção de um pensamento arquitetônico próprio ao fazer do arquiteto (voltado para os aspectos inventivos da ação projetual, isto é, para o problema sempre presente da criação de novidades que se entrelaçam com a dimensão conservadora da convenção). Esta convergência entre invenção e convenção —que não se dá sem encontrar resistências e lacunas no plano cognitivo— define o “espírito” do *atelier*, herdado de uma tradição que remete à Ecole des Beaux-Arts.

Guadet<sup>1</sup>, o grande professor de Teoria da Arquitetura da Ecole no final do século XIX, nos legou uma constatação algo surpreendente, mas que não se afasta muito da realidade presente de nossos cursos de arquitetura. À parte o curso de construção, nos diz, que é ensino de arquitetura de “primeira ordem”, quase não perceberíamos “se de um dia para o outro nossos cursos orais fossem suprimidos”. Tais conhecimentos poderiam ser encontrados em outros lugares ou, simplesmente, para Guadet, “nos livros”.<sup>2</sup> Por mais simplificadora que pareça esta visão em nossos tempos, não é possível negar, contudo, que o *atelier* centraliza e, amplamente, resume a vida da escola —espelhada na sua produção—, a menos que alguma profunda distorção didático-pedagógica o marginalize no âmbito de um pseudo-ensino de arquitetura.

As razões dessa presença tão relevante do *lugar do projeto* no âmbito do ensino de arquitetura são para todos, ou quase, tão óbvias quanto tacitamente aceitas, dispensando no dia-a-dia da escola uma explicitação; no âmbito de uma reflexão acerca da teoria do projeto, porém, elas estão longe de encontrar um quadro explicativo coerentemente satisfatório. Que parâmetros ou, mais precisamente, que metaprincípios, poderão sustentar a relevância do projeto como manifestação, antes de tudo, de uma maneira de pensar portadora de uma especificidade cognitiva: a do conhecimento que se organiza no espaço, isto é, encontra na construção de esquemas de ações espacialmente situadas o seu campo

# *opinião*

Rogério de Castro Oliveira

de realização? Em suma, qual o estatuto epistemológico do projeto? Tais questões suscitam a inclusão do projeto em uma investigação muito mais ampla que não vem sendo usualmente encetada, voltada para a constituição de uma teoria do projeto, que não pode ser confundida com os contornos mais amplos —e muito mais vagos— de uma teoria da arquitetura. A especificidade da teoria do projeto reside particularmente no fato de ser indissociável da prática do projeto: a sua construção se dá no projeto e pelo projeto, ainda que, para articular uma argumentação sobre o projeto, precise aventurar-se no campo discursivo da crítica, mas sem romper os vínculos operativos com o campo icônico do fazer projetual.

Isto significa que no *atelier* a própria relação professor-aluno exige uma mediação: a do projeto, tanto em seu sentido procedimental como documental. Sem projeto, cuja condição de existência é a articulação entre produção e produto, não há *atelier*, o que quer dizer: não há ensino

## Sobre o ensino de projeto um quase manifesto

ou aprendizagem possível. Ainda, sem desenho, não há *design*. A construção do conhecimento projetual, uma vez reflexivamente exteriorizada através da tomada de consciência dos esquemas cognitivos que regem a ação, ou melhor, a coordenação de ações implicada na concepção e representação do objeto arquitetônico, se insere operativamente na construção do projeto, tornando-o objeto de conhecimento, ou seja, uma proposição.

Para caracterizar o projeto como proposição, é preciso aceitar inicialmente (1) a natureza hipotética das decisões projetuais, e a possibilidade de enunciá-las de modo a submetê-las à crítica; (2) a constituição narrativa de tais enunciados, parte de uma lógica discursiva que constrói na prática a argumentação teórica correspondente; (3) a interação entre a construção gráfica e a construção verbal do objeto, ambas concorrendo para a atribuição de significados ao objeto projetado. Piaget descreve este caminho como o da busca de uma coerência explicativa acerca daquilo que, em certo sentido, “já se sabe”, mas que nos falta “encontrar as razões”. As condições enunciadas não constituem desdobramentos necessários de *todo* fazer arquitetônico, mas delimitam aquele recorte ao qual Franco Purini denominou a Arquitetura Didática, isto é, aquela arquitetura que “faz sua própria poética da descrição exata de seu construir-se”<sup>1</sup>. O ensino de arquitetura não é universal, e encontra em certas manifestações da produção arquitetônica sua antítese, ou mesmo sua negação. Refiro-me, em especial, à variedade de objetos arquitetônicos que não buscam exprimir a configuração de um domínio cognitivo (que se articula, por certo, com domínios afetivos), mas exteriorizar na obra de

arquitetura o desejo de auto-expressão do autor. Neste último caso nos situamos diante de objetos alheios à dimensão didática do projeto, o que os exclui do repertório de soluções exemplares. Sobre estes, não há nada a dizer desde o ponto de vista pedagógico.

Ao ensino de arquitetura interessa, portanto, a “arquitetura didática”: aceitar que o projeto é *ensinável* em um ambiente didático não é uma inevitabilidade, mas o resultado de uma escolha epistemológica.<sup>2</sup> São nossas escolhas sobre como contextualizar didaticamente o trabalho de projeto que tornarão possível —ou não— o ensino do projeto arquitetônico, independentemente de eventuais opções metodológicas, que somente terão sentido se validadas por uma finalidade heurística, submetida a uma valorização *ad hoc*, isto é, indissociável da construção do próprio objeto. Em outras palavras, uma “metodologia” de projeto (com sentido normativo) pode apenas ser postulada como um caso entre outros, não como uma regra geral; ela não precede a produção do objeto, mas se constitui como parte dessa produção.

Nesse ambiente de incerteza, é corrente e antiga a constatação de que a formação do estudante de graduação em Arquitetura e Urbanismo, no que diz respeito à prática do projeto e, especialmente, à sua viabilização construtiva, mostra-se em geral insuficiente para caracterizar um grau adequado de capacitação profissional. Reverbera-se insistentemente a ausência de “treinamento” do estudante no manejo de conteúdos considerados cumulativamente necessários para a realização de projetos posteriores. A partir de cada nível curricular olha-se com suspeita a experiência prévia do aluno e lastima-se as lacunas que impedem a correta realização do trabalho proposto. Em sentido oposto, aponta-se a surpreendente “amnésia” do estudante que não prolonga em realizações posteriores os ensinamentos que pensamos ter, com maior ou menor sucesso, a ele efetivamente “transmitido” através de nossos esforços pedagógicos. Tais acusações mútuas, mesmo veladas, amplificam a sensação de “fracasso” do ensino, sem que suas causas sejam explicitadas ou sequer intuídas. Apelos reformistas se sucedem, na esteira de “propostas” de ocasião defendidas mais por crença do que por convicção, permanecendo de modo geral arbitrários ou ingênuos. Tudo indica, porém, que o fracasso pedagógico não se reduz a um rol de experiências mal sucedidas ou inconclusivas, atribuíveis a erros que devem ser corrigidos, mas se instala na própria constituição da prática educativa. A partir deste ponto de vista mediador, é possível redirecionar o problema para um horizonte, quem sabe, menos sombrio.

Sob um enfoque mais tolerante, é razoável imaginar que o fenômeno do “esquecimento” revele, antes de mais nada, a insuficiente integração de procedimentos e informações em um “pensamento projetual”, isto é, em um quadro de referência cognitivo cuja generalidade permitiria a transposição dos resultados obtidos em um determinado projeto para novos problemas de arquitetura. Nesse caso o estudante se ressentiria, em sua formação, da ausência de uma estrutura operativa que, superando as

limitações do senso-comum, enunciasse a especificidade das relações propriamente arquitetônicas em obra na prática do projeto. Tal estrutura operativa se estenderia, evidentemente, ao conjunto de disciplinas teórico-críticas, históricas e tecnológicas que igualmente concorrem para a educação do arquiteto. Não devemos esquecer, nesse caso, que os *ateliers* de projeto sofrem a interferência nem sempre benéfica de um amplo e heterogêneo conjunto de disciplinas que compõem o Curso de Arquitetura e Urbanismo, e que são igualmente responsáveis por essa educação, sem que nelas os docentes de projeto tenham qualquer ingerência: essa situação quase nunca é levada em consideração quando olhamos criticamente para os resultados obtidos nos *ateliers* de projeto.

Em vista disso, alguns enfatizam a necessidade de estabelecer parâmetros definidores do âmbito de atuação de cada *atelier*, de modo a constituir inequivocamente uma “seqüência” coordenada e hierarquizada de conteúdos e procedimentos didáticos. Tal seqüência, espera-se, poderá então vencer as discontinuidades observadas e contribuir para a formação de um profissional capacitado a responder ao mercado de trabalho, cujas exigências seriam tomadas como critério de demarcação da eficiência pretendida. A objeção cabível é que a esperança de controlar o ensino de projeto como se fosse um processo cumulativo de transmissão de conhecimentos instrumentais —em suma, um *treinamento*— não corresponde nem à natureza dos saberes envolvidos em uma *prática reflexiva*, isto é, que busque a compreensão, mais do que a extensão, nem no próprio estatuto epistêmico do projeto, que remete para uma organização não-linear do conhecimento, estranha, portanto, à idéia de monitorá-la em uma seqüência temporal.

A aceitação do caráter convencional das medidas reivindicadas implica, evidentemente, o reconhecimento de que na exigência de seqüencialidade linear do trabalho dos *ateliers*, segundo uma lógica que privilegia a *extensão* formativa, não reside um imperativo, mas uma opção que buscará responder, sem que tenhamos qualquer garantia de sucesso, às circunstâncias. É forçoso reconhecer nessa hipótese possibilidades de controle e inteligibilidade imediata que a tornam plausível para quem propugna por uma concentração inicial de esforços. Estabelecer, em contrapartida, o grau de flexibilidade dessa seqüência, no que diz respeito às variações admitidas, constituiria tarefa a ser empreendida com urgência, sob pena de perder-se na sua aplicação a esperada eficácia do instrumento normativo.

A essa escolha poderia se opor a opinião (a que tudo indica minoritária), de que o conjunto dos *ateliers* não constitui propriamente uma seqüência, mas uma matriz disciplinar desdobrável vertical e horizontalmente, cuja ordenação corresponderia não a uma progressão necessária mas a uma dispersão de possíveis experiências a serem confrontadas. Desde o ponto de vista didático, não se poderia então definir nenhuma diferença fundamental de conteúdos presentes em cada instância de projeto, mas apenas níveis diferenciados de formalização dos resultados.

Nessa hipótese, a lógica interna privilegiaria a compreensão da prática projetual como pensamento produtivo, sensível às injunções mais imediatas do ofício, mas não delas caudatário. É provável porém que, como em todo impasse real ou imaginário, a busca de uma solução deva passar por um *tertius* mediador das diferenças. De fato, nem a extensão, nem a compreensão, enquanto pólos complementares, oferecem soluções isoladas. Apenas apontam diferentes entradas para um mesmo núcleo ordenador: a delimitação teórico-prática daquilo que deve ser ensinado como fundamento operativo do ofício, do modo a abrir-se, é certo, ao atendimento de exigências contingentes de aplicabilidade, mas também a atender *judiciosamente* padrões de aceitabilidade internos à própria racionalidade da prática da arquitetura, afirmando quando necessário sua autonomia frente a algum pragmatismo redutor das possibilidades reais de qualificação de uma produção arquitetônica *que se pretenda ensinável*.

#### NOTAS

1 GUADET, Julien. *L'enseignement de l'architecture*. Paris: Ducher, 1882. p. 9.

2 Ibidem, p. 10.

3 PURINI, Franco. *La arquitectura didáctica*. Valencia: Colegio Oficial de Aparejadores y Arquitectos Técnicos de Murcia, 1984. p. 182.

4 Este ponto, que não será desenvolvido aqui, foi objeto de recente comunicado por mim enviado ao I Seminário Arquitetura e Conceito (Belo Horizonte, Escola de Arquitetura da UFMG, 5 a 8 de agosto de 2003).

#### Rogério de Castro Oliveira

Arquiteto e doutor em educação, é professor titular de projeto arquitetônico do Departamento de Arquitetura e orientador do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura (PROPAR) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É membro do Núcleo de Estudos em Epistemologia Genética e Educação da UFRGS.

