

Marco Ginoulhiac

O ensino do projecto de Arquitectura
Contribuições para um debate crítico em torno da
prática contemporânea

Tese de Doutoramento em Arquitectura

UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Arquitectura

2009

À Luisa, Clara e Teresa

“Que fazer? Ali estou eu, completamente nu, com uma rapariga de vinte mil diabos tão vestida como eu, no meio de um quarto onde há uma cama e nada mais. É evidente que é um problema que não me ensinaram a resolver na Universidade.” Boris Vian¹

“Diremos que o professor de arquitectura tem de ensinar arquitectura na convicção de que ela se ensina e na plenitude da convicção contrária, de que ela não se ensina, nem pode ensinar-se.” Alexandre Alves Costa²

“Os novos temas, que se propagam à cultura arquitectónica, estão, paradoxalmente, aquém e além da arquitectura. Não pretendemos reconhecer historicamente nenhuma saudade, mas também nenhuma profecia apocalíptica nesse reconhecimento. Nenhuma saudade: pois quando o papel de uma disciplina se extingue, transforma-se em pura utopia regressiva, e da pior espécie, qualquer tentativa de travar o curso das coisas. Nenhuma profecia: porque o processo evolui quotidianamente sob os nossos olhos e, para quem quisesse uma prova clamorosa disto, seria suficiente reflectir na percentagem de arquitectos laureados que efectivamente exercem a profissão. É no entanto verdadeiro que à queda do profissionalismo não corresponde ainda nenhum papel institucionalmente definido para os técnicos anteriormente empregues na edificação. Assim, encontramos-nos a navegar num espaço vazio, no qual tudo pode acontecer mas nada é decisivo.” *Manfredo Tafuri³*

“Perchè ciò che si salverà non sarà mai quel che abbiamo tenuto al riparo dai tempi, ma ciò che abbiamo lasciato mutare, perché ridiventasse se stesso in un tempo nuovo.” *Alessandro Baricco⁴*

¹¹ VIAN, Boris (1947). *Morte aos Feios*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002, p. 20.

² ALVES COSTA, Alexandre. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 255.

³ TAFURI, Manfredo. (1973). *Projecto e utopia*. Lisboa: Editorial Presença, 1985, p. 10.

⁴ BARICCO, Alessandro. 2006. *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Roma: Fandango, p. 180.

Sumário

1	Analogia introdutiva: o Senhor Palomar	17
1.1	Advertências ao leitor e enquadramento teórico	22
1.2	Primeira abordagem ao argumento	31
1.3	Ensino e profissão: uma união de facto	39
1.4	Ensino de Arquitectura: um debate em crescimento	50
2	Ensino do projecto de Arquitectura: do conceito ao projecto	65
2.1	Os traços dominantes do projecto	77
2.2	O projecto como construção de conhecimento	87
2.3	Da educação ao ensino do projecto de Arquitectura	97
2.4	Ensino do projecto e modernidade	116
3	As mudanças do cenário intelectual	121
3.1	O debate sobre a pós-modernidade	127
3.2	As meta-narrativas da modernidade	136
3.3	Linguagem e legitimação	146
3.4	Do determinismo para a incerteza	153
3.5	O enfraquecimento da ideia de progresso	159
3.6	Projecto e novas possibilidades	165
3.7	A reacção disciplinar da arquitectura	171
4	O ensino do projecto de Arquitectura face à pós-modernidade	183
4.1	Uma nova configuração social	187
4.2	Massificação e medianidade	193
4.3	A crise das instituições	199
4.4	As derivações no ensino de projecto	210
4.5	A onisciência	216
4.6	O tecnicismo	223
4.7	O formalismo	231
4.8	O autismo	238
4.9	Criatividade e inteligência	244
5	Hermenêutica e Arquitectura, um encontro provável	257
5.1	Projecto de Arquitectura e indefinição	261
5.2	Indefinição e ensino de projecto: a abertura construtivista	268

5.3	Indefinição e ensino de projecto: o caminho hermenêutico	274
5.4	A centralidade do preconceito	281
5.5	O pensamento dialéctico como processo de negociação	288
6	As condições da negociação projectual	299
6.1	O papel do docente	302
6.2	Avaliação como racionalização	309
6.3	O docente: subjectividade e influências	318
6.4	A importância do preconceito e da autoridade	323
6.5	A representação como plataforma de negociação projectual	331
6.6	Novas plataformas de negociação projectual	339
6.7	A contingência da compreensão, do projecto à <i>proairesis</i>	348
7	O enquadramento epistemológico do projecto: a avaliação	361
7.1	O conhecimento como “ar de família”	372
7.2	O conhecimento histórico	380
7.3	A construção dos preconceitos	387
8	Conclusões	395
9	Olhando para trás	405
10	Bibliografia	423

Agradecimentos

Um primeiro agradecimento, tanto institucional como, e sobretudo, pessoal, vai para o orientador deste trabalho, o Professor Doutor Luís Soares Carneiro com o qual se estabeleceu, desde logo, uma relação amizade e de simbiose intelectual sobre as quais se construíram a compreensão e a produção do e no discurso construído pela tese.

Outro agradecimento é dirigido, com igual intensidade e dedicação, para o Professor Doutor Vítor Silva que, no papel de co-orientar manteve um olhar sempre atento e crítico sobre o processo de investigação e sobre os seus resultados.

Os caminhos que a investigação traçou saíram frequentemente do âmbito restrito da Arquitectura. Estas explorações gozaram do apoio de colegas de outros campos disciplinares sem a ajuda dos quais a tese não teria sido possível. Entre eles: o anterior co-orientador Professor Doutor Vasco Branco, da Universidade de Aveiro, a Professora Doutora Sofia Miguens e o Professor Paulo Tunhas, ambos da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A ajuda e paciência destes colegas representaram factores indispensáveis para que, em vários momentos, o receio intelectual deixasse o lugar para um saudável atrevimento, sem o qual nada disso poderia ter sido feito.

Todo e qualquer trabalho de produção é, em muita boa parte, um percurso solitário. Todavia o autor teve a sorte de gozar da amizade, da solidariedade e da competência dos colegas que, ao longo de quatro anos, tiveram sempre prontos para partilhar com ele tanto a exaltação da escrita e da invenção como a depressão do bloqueio e da rejeição. Neste estado de bipolaridade emocional e intelectual, foram insubstituíveis as ajudas de Anni Gunther, António Madureira, Eliseu Gonçalves, José Quintão e Luís Viegas. Colegas e amigos que, sem nenhum tipo

de obrigação, nem enquanto amigos nem enquanto colegas, leram ou discutiram várias partes ou versões do trabalho. Foram eles que, dia após dia, permitiram manter uma saúde e firmeza mental tanto através de pacientes e pontuais manifestações de amizade, como contínuos estímulos e desafios.

Dada a disponibilidade e interesse que demonstrou para com os temas abordados, um reconhecimento particular destina-se ao Professor Gianni Vattimo que, apesar da distância geográfica, disciplinar e pessoal que o separa deste trabalho, manifestou uma disponibilidade exemplar ao ler o trabalho e uma generosa prontidão em enviar um elogio. A sua participação nos trabalhos, anteriormente temida com receio dada a grande notoriedade da pessoa em questão, além de ter legitimado a linha de pesquisa, revelou-se um enorme estímulo para a prossecução.

Conversas informais, comentários ocasionais ou rápidas sugestões foram, em determinadas alturas, extremamente importantes e férteis. A todos os que, directa ou indirectamente, ajudaram à dar consistência e estrutura ao trabalho, a dar energias e clareza mental ao seu autor vai, finalmente, um caloroso agradecimento nas esperanças que, ao lerem este texto possam, também, reconhecer a sua própria contribuição.

Um agradecimento especial, com grande amizade e admiração, vai para o Fernando Lisboa cuja obra e cuja lembrança tem sido tão importantes para este trabalho.

Resumo

A tese fundamenta-se no pressuposto de que se, por um lado, é certamente verdade que as rotinas didáticas que suportam o ensino do projecto de *Arquitectura* se mantêm substancialmente idênticas desde as suas primeiras manifestações, que remontam ao século XV, é também verdade que o contexto intelectual na qual se encontram, que actualmente as rodeia, alimenta e legitima, mudou profundamente os seus paradigmas de funcionamento.

Tendo como cenário esse enquadramento teórico, que é mantido propositadamente provisório até à sua progressiva legitimação, a tese procede para uma caracterização conceptual das ideias de *projecto* e de *ensino*. Tendo este objectivo, defende-se um posicionamento construtivista que se alimenta, historicamente, da galáxia conceptual que roda em torno de outro conceito fundador: o associado à ideia de *modernidade*.

A estabilização de uma estrutura discursiva tripartida (*projecto de Arquitectura, ensino e modernidade*) permite sucessivas leituras das dobras teóricas que caracterizaram a passagem da ideia de *modernidade* para um enquadramento filosófico próximo da aceitação da ideia de *pós-modernidade*. Esta passagem é analisada segundo alguns eixos que, além de se demonstrarem particularmente pertinentes para o argumento da tese, inauguram novas leituras baseadas em novas ligações teoréticas.

Desta forma, o *ensino do projecto de Arquitectura*, quando colocado teoricamente na plataforma crítica da actualidade, denuncia um conjunto de comportamentos desviantes que são objecto de descrição e de articulação com o enquadramento geral da tese. Também a actual configuração social, assim como a massificação do ensino e a crise das instituições sociais representam elementos de problematização que participam na construção discursiva do problema que reside na base de uma pergunta tácita colocada pela construção da tese. Por outras palavras procura-se desenhar e equilibrar uma plataforma teórica de suporte ao debate que pode ser construído em torno de alguns comportamentos

contemporâneos, intelectuais e materiais, que contaminam, com particular intensidade, justamente as rotinas do ensino do projecto de Arquitectura. Esta plataforma fornece um plano de corte epistemológico no qual é possível desenvolver diversos caminhos analíticos em torno dos fenómenos em estudo.

A construção e articulação epistemológica do problema colocado torna-se naturalmente dependente da construção de uma sua possível solução ou, pelo menos, organização. Nesse sentido, um enquadramento teórico próximo da Filosófica Hermenêutica proporciona as condições teóricas para que possa ser levada a cabo esta articulação. A construção de uma verdade projectual enquanto acto de interpretação é, de facto, um dos processos mais importantes no interior das dinâmicas de explicação e aprendizagem do ensino do projecto de Arquitectura. O desvendamento destes elementos, que resultam ser tanto conceptuais como processuais, permite a articulação de um quadro analítico extremamente abrangente e fértil para a compreensão e discussão da actual condição epistemológica do projecto de Arquitectura e do seu ensino, além de fornecer algumas linhas teóricas de suporte para um renovado enquadramento crítico.

Abstract

The Thesis is based on the assumption that if it is really true that daily didactic routines that support the design studio teaching have been kept identical from the very beginning, dating from 15th century, it is also true that the actual intellectual context that feeds and legitimizes them have changed radically their task paradigms.

Having as background this theoretical profile, maintained decidedly transient until its progressive legitimization, the thesis proceeds towards a conceptual characterization of ideas on *design studio teaching*. Having these issues as aim, it is defensible a constructivist positioning fed historically by the conceptual galaxy turning around another founding concept: the idea of modernity.

The stabilization of a discourse tripartite structure – *design studio teaching* and *modernity* – allows successive readings of theoretical plies characterizing the stream of the idea of *modernity* to a philosophical frame near the acceptance of the idea of *post-modernity*. This stream is analyzed under some axes that beyond particularly relevant for the argument of the thesis, launch new understandings based upon new theoretical attachments.

In this way, the *design studio teaching*, when theoretically set on the critical platform of today, denounces a set of deviant behaviours that are items of depiction and articulation of and with the general outline of the thesis. The actual social configuration as the teaching amalgamation together with social institutions crisis represent elements of predicaments participating in the discourse construction of the problem dwelling in the fundamentals of a tacit question arose by the elaboration of the thesis. In other words one tries to draw and establish a stable theoretical platform due to support debates concerning some contemporaneous intellectual and material state of minds that lie behind the routine and taints the design studio teaching. This platform provides a flat surface for an epistemological slash where it is possible to develop several analytical ways around the phenomenological matters under focus.

The epistemological construction and articulation of the predicament turns out to be dependent on the creation of one eventual resolution or, at least, one structure. In that sense, a theoretical outlined adjoining hermeneutic philosophy provides the theoretic settings in order to accomplish that articulation. The building of a projective truth understood as an interpretation fact is, indeed, one of the most important procedures in the interior of the dynamics of explanation and learning of the didactics of the project design studio. The unveiling of those elements resulting as conceptual as procession allows the articulation of an analytical structure extremely abrangent and prolific for the understanding and discussion of the actual epistemological pursuit of the design studio and its didactics beyond the contribution for some theoretical support for a renovated critical frame.

Résumé

La présente thèse repose sur l'idée préalable selon laquelle, s'il est certes vrai que les routines didactiques qui soutiennent l'enseignement du projet d'Architecture sont, pour l'essentiel, identiques depuis ses premières manifestations, qui surgissent au XV^e siècle, il est tout aussi vrai que le contexte intellectuel dans lequel elles se trouvent actuellement, qui les entoure, les nourrit et les légitime, a profondément bouleversé les paradigmes de son fonctionnement.

Cette thèse, ayant pour toile de fond ce cadre théorique, lequel sera expressément conservé sous sa forme provisoire jusqu'à sa légitimation graduelle, entreprend une spécification conceptuelle des idées de *projet* et d'*enseignement*. Se basant sur cet objectif, le texte plaide pour une conception constructiviste, laquelle, historiquement, se nourrit de l'ensemble conceptuel qui tourne autour d'un autre concept fondateur: celui qui se trouve associé à l'idée de *modernité*.

La stabilisation d'une structure tripartite du discours (*projet d'architecture, enseignement et modernité*) permet de successives lectures des productions théoriques qui caractérisent l'évolution de l'idée de *modernité* vers un cadre philosophique proche de la reconnaissance de l'idée de *postmodernité*. Cette évolution est analysée selon certains vecteurs, qui, au delà du fait qu'ils se révèlent particulièrement appropriés à la dialectique de la thèse, donnent lieu à de nouvelles approches basées sur des liaisons théorétiques nouvelles.

Par conséquent, *l'enseignement du projet d'Architecture*, une fois évalué théoriquement sur la plate-forme critique de l'actualité, révèle un ensemble de comportements déviants qui sont objet de description et d'articulation avec le cadre général de la présente thèse. Par ailleurs, la configuration sociale, ainsi que la massification de l'enseignement et la crise des institutions sociales, constituent des éléments de questionnement qui font partie de la conception de l'exposé du problème, lequel se retrouve à la base d'une question tacite posée par l'élaboration de la thèse. En d'autres mots, la thèse se propose de tracer et de rendre équilibrée

une plate-forme théorique de soutien du débat qui peut être édifié autour de certains comportements contemporains, qu'ils soient intellectuels ou matériels, qui dénaturent considérablement les routines de l'enseignement du projet d'Architecture. Cette plate-forme nous offre un plan épistémologique à l'intérieur duquel on peut développer plusieurs voies analytiques bâties autour des phénomènes étudiés.

La construction et l'articulation épistémologique du problème soulevé deviennent tout naturellement dépendantes de la mise au point d'une solution ou, tout au moins, de son organisation. A cet effet, un encadrement théorique proche de la philosophie herméneutique offre les conditions théoriques pour que l'on puisse charpenter cette articulation. La construction d'un projet cohérent en tant qu'acte d'interprétation est, en fait, un des plus importants processus dans le cadre des dynamiques d'explication et d'apprentissage de l'enseignement du projet d'Architecture. La révélation de ces éléments, qui relèvent simultanément du concept et du processus, permet l'articulation d'un cadre analytique extrêmement étendu et fertile en vue de la compréhension et discussion de l'actuelle forme épistémologique du projet d'Architecture et de son enseignement; en outre, elle trace un certain nombre de vecteurs théoriques de soutien à un encadrement critique renouvelé.

1 Analogia introdutiva: o Senhor Palomar

“Ci si potrebbe ancora domandare: ma è all’opera in mezzo a noi qualche mutazione epistemica, o sociale – coinvolgente arte e scienza, cultura alta e bassa, i principi del maschile e del femminile, frammenti e totalità di ogni tipo? Non ci resta che congetturare in continuazione: la scrittura invisibile, l’inchiostro del tempo, diventa leggibile come storia.” Ihab Hassan¹

Na lição inaugural da cadeira de *Semiologia Literária*, no Colégio de França, proferida em 7 de Janeiro de 1977, Roland Barthes afirmou que “*se por um qualquer excesso de socialismo ou de barbárie todas as nossas disciplinas fossem retiradas do ensino, exceptuando uma, a literatura deveria ser a disciplina salvaguardada, porque todas as ciências se encontram disseminadas no monumento literário*”². A literatura, que Barthes considera como “*a prática de escrever. (...) o texto, quer dizer o tecido de significantes que constitui a obra*”³, possui a capacidade de trabalhar “*nos interstícios da ciência*”⁴, diminuindo as distâncias e corrigindo as diferenças que separam uma “*ciência grosseira*” de uma “*vida subtil*”. Barthes fala, assim, de uma literatura que permite, por exemplo, a Bateson explicar, de forma exímia, o conceito de entropia⁵, a Minsky e Harrison de compreender a inteligência artificial⁶ ou, ainda, a Borges de abordar o complexo tema da organização do conhecimento⁷. Que melhores leituras se não as de Honoré de Balzac, Émile Zola, Gustave Flaubert, Anton Tchekhov ou Mark Twain, para compreender a condição humana do século XIX, ou melhores filmes que os de Lucchino Visconti, Roberto Rossellini, Vittorio De Sica ou de Pier Paolo Pasolini, para entender o que era viver na euforia e na miséria do pós-guerra

¹ HASSAN, Ihab em: Carravetta, Peter e Paolo Spedicato. Organização. 1984. *Postmoderno e letteratura. Percorsi e visioni della critica in América*. Milano: Bompiani. p. 99-106.

² BARTHES, Roland (1977). *Lição*. Lisboa: Edições 70, 1997.

³ Idem, p. 18.

⁴ Idem, p. 20.

⁵ BATESON, Gregory (1972). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva. 1996. Neste notável livro, Bateson aborda vários argumentos de elevada complexidade numa hipotética conversa com a sua filha, ainda criança.

⁶ HARRISON, Harry e Marvin Minsky. 1992. *The turing option*. New York: Warner Books. O livro, uma excelente obra de ficção científica, explora uma narrativa onde se encontram aplicadas as teorias sobre a inteligência artificial de Marvin Minsky.

⁷ BORGES, Jorge Luis (1944). *Ficções*. Lisboa: Teorema, 2000.

italiano. A obra literária, enquanto obra de arte, é, segundo Deleuze, um “monumento, (...) um bloco de sensações presentes que só devem a si próprias a sua conservação, e dão ao acontecimento o composto que o celebra”⁸, cria “um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e de afecto” onde “os perceptos não são já percepções, são independentes de um estado dos que as experimentam; os afectos não são já sentimentos ou afecções, excedem a força dos que passam por elas” ou, ainda, “a paisagem anterior do homem, na ausência do homem”⁹. Desta forma, a literatura participa nos processos de construção e suspensão dos perceptos e, enquanto arte, conserva-os¹⁰, permitindo a manutenção e cristalização da imagem de uma condição humana num determinado contexto histórico, social ou cultural. A literatura, e mais especificamente a prosa, permite tecer uma narrativa capaz de sobrevoar um território heterogéneo detectando manchas e zonas homogéneas onde a descrição de singularidades e minudências, de episódios aparentemente banais, serve de elemento reagente e aglutinador para uma reacção semiótica e cognitiva onde as fronteiras entre o universal da ciência e o particular do humano se esbatem até à anulação.

Tomando como ponto de partida estas considerações e querendo abordar as mutações que ocorreram no seio do panorama intelectual que caracterizou as últimas décadas do século XX, com o objectivo de reconhecer, analisar e descrever o cenário no qual se articulam as experiências de ensino do projecto de Arquitectura, as vicissitudes do senhor Palomar, no homónimo livro de Italo Calvino¹¹, podem ser consideradas como representativas das aventuras cognitivas e intelectuais do sujeito contemporâneo. Os pequenos acontecimentos, aparentemente triviais, que se sucedem numa escrita ligeira, mas nem por isso inocente ou banal, quando lidos com atenção, conseguem desvendar e desencadear uma rede de explosões cognitivas e emocionais que deixam o leitor

⁸ DELEUZE, Gilles e Félix Guattari (1991). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença, 1992. p. 148.

⁹ Idem, p. 144 e 149.

¹⁰ Idem, p. 144.

¹¹ CALVINO, Italo (1983). *Palomar*. Lisboa: Companhia das Letras, 1994.

num estado de desconforto intelectual diante dos pensamentos e das considerações do protagonista do livro¹². Desconforto, este, não tanto consequência de uma possível empatia para com o senhor Palomar, mas de uma súbita compreensão e compaixão diante da sua condição. Uma compaixão, entendida como um sofrimento partilhado com outrem, que surge, justamente, da compreensão da própria condição existencial que resulta ser, de facto, em muito, se não demasiado, parecida com a dele.

O Senhor Palomar procura conhecer o mundo através da contínua estruturação e sistematização da sua observação. Ele mantém uma atitude intelectual extremamente sistemática à procura de regras, de estruturas subjacentes, de possíveis organizações e esquemas analíticos. Olha para as ondas do mar, para os fios de relva, para os telhados da cidade, para os bandos de pássaros, ou ainda para os inúmeros queijos à venda numa sofisticada loja parisiense. Cada vez que olha procura compreender, organizar e estruturar a realidade. Quando o campo de visão é demasiado abrangente, resolve concentrar-se numa porção (o caso do relvado); quando os fenómenos parecem ser demasiado aleatórios ou contingentes, procura encontrar as regras subjacentes à heterogeneidade (como acontece com as ondas do mar). O senhor Palomar sente a necessidade, quase visceral, de modelar a realidade. Esta necessidade é claramente descrita por Calvino quando afirma que: *“Na vida do senhor Palomar houve uma época em que a regra era esta: primeiro, construir na sua mente um modelo, o mais perfeito, lógico, geométrico possível; segundo, verificar se o modelo se adaptava aos casos práticos observáveis na experiência; terceiro, introduzir as correcções necessárias para que o modelo e a realidade coincidisse”*¹³. Mas, infelizmente, a incomensurabilidade e infinita heterogeneidade da realidade não lhe permitem uma modelação suficientemente abrangente e coerente. Cada vez

¹² Veja-se, a este respeito, o conceito de semiose ilimitada de C. S. Pierce retomado por Umberto Eco onde, segundo o autor italiano: *“cada objecto a que um signo é referido pode tornar-se por sua vez o significante do próprio significado do significante inicial ou mesmo o significante cujo significado metalinguístico é o significante inicial”*. Em: ECO, Umberto (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença, 1997, p. 151.

¹³ CALVINO, Italo (1983). *Palomar*. Lisboa: Companhia das Letras, 1994, p. 113.

que procura olhar para a realidade, com o fim de encontrar uma regra subjacente (as ondas na praia, os fios de relva no seu quintal, as estrelas no céu ou os pássaros na cidade), acaba por afastar-se “*com os nervos tensos como havia chegado e ainda mais inseguro de tudo*”¹⁴. Palomar passa, então, a querer estabelecer um diálogo com a realidade, “*se o modelo não consegue transformar a realidade, a realidade deveria conseguir transformar o modelo*”¹⁵. Assim, a abordagem de Palomar muda, procurando, no meio da incomensurável diferença da realidade, modelos adaptáveis, flexíveis ou combináveis; modelos de modelos, sub-modelos, meta-modelos. Mas inevitavelmente compreende que um modelo não só é um meio de conhecimento como de modelação da própria realidade; uma mesma realidade que, além disso, vai mudando em continuação, apesar da sua representação e modelação. Diante desta dinâmica circular entre a realidade e a sua possível representação descritiva, Palomar resolve, então, deixar a sua mente aberta, vazia, tentando, contudo, encontrar uma forma sistemática para organizar os seus pensamentos. A estratégia passa a residir nas dinâmicas internas e nas configurações do próprio pensamento. Palomar “*prefere manter as suas convicções no estado fluido, verificá-las caso a caso e fazer delas a regra implícita do seu próprio comportamento quotidiano, no fazer e no não fazer, no escolher e excluir, no falar e no calar-se*”¹⁶. Este processo de fluidificação acontece, contudo, com o perene temor de que, a partir desta nova sistematização, pudesse resultar, outra vez, um modelo e com este pudesse recomeçar tudo desde o princípio.

Nas reflexões do senhor Palomar poderá reconhecer-se o percurso do desenvolvimento intelectual que acompanhou o sujeito ao longo dos últimos cinco séculos de história. O senhor Palomar, cujo pensamento está irremediavelmente comprometido com a modernidade, procura uma modelação do mundo acabando por admitir a impossibilidade ou os perigos dessa mesma modelação. Abdicando

¹⁴ Idem, p. 15.

¹⁵ Idem, p. 115.

¹⁶ Idem, p. 116.

diante das múltiplas tentativas, todas elas frustradas, à procura de alguma solidez ou sossego cognitivos, acaba por deixar-se levar pela fluidez das poucas convicções que ainda possui¹⁷. Quando o Senhor Palomar observa a cidade, a partir do seu terraço, colocando-se no olhar das aves na tentativa de escapar à prisão cognitiva da sua subjectividade e peso corpóreo, afastando-se da realidade observada, afirma que “*cá de cima tem-se a impressão de que a verdadeira crosta terrestre é esta, desigual mas compacta, mesmo se é sulcada por fracturas que não se sabe quão profundas são*”¹⁸, e chega à conclusão paradoxal de que “*só depois de ter conhecido a superfície das coisas (...) nos podemos aventurar a procurar o que está por baixo. Mas a superfície das coisas é inesgotável*”¹⁹. Dois planos, duas escalas de observação sobrepõem-se e confundem-se. Contínuos movimentos circulares de análise acumulam informação de natureza heterogénea aumentando a dificuldade analítica dos processos de pensamento. Diferença, complexidade, interpretação, tornam-se alguns dos conceitos sobre os quais o pensamento procura refundar as suas próprias bases intelectuais num contínuo esforço de adaptação e de construção. Um esforço que surge da atávica dialéctica, tanto terminológica como epistemológica, entre o *universal* e o *particular*, entre *realidade* e *pensamento*, entre *verdade* e *interpretação*.

¹⁷ O conceito de fluidez aplicado à passagem entre o pensamento moderno e o pós-moderno pauta a obra do sociólogo polaco Zygmunt Bauman. Entre as suas obras, *Liquid Modernity* (2000), *Liquid Love: On the Frailty of Human Bonds* (2003), *Liquid Life* (2005) e *Liquid Fear* (2008).

¹⁸ CALVINO, Italo (1983). *Palomar*. Lisboa: Companhia das Letras, 1994, p. 62.

¹⁹ Idem, p. 63.

1.1 Advertências ao leitor e enquadramento teórico

“*Dantes eu estava indeciso, mas agora já nem disso tenho a certeza.*”
Boscoe Pertwee citado por Umberto Eco²⁰

Antes de avançar no ulterior desenvolvimento deste trabalho, pretende-se apresentar algumas considerações no que se refere à sua forma e conteúdo. O texto procura abordar o âmbito do ensino do projecto de Arquitectura a partir de vários quadrantes do saber, na tentativa de criar uma possível rede de conhecimento e de implementar ligações epistemológicas através das quais se poderá aprofundar os diferentes aspectos do fenómeno.

Pede-se, desde já, ao leitor que não procure, neste documento, fórmulas ou prescrições omnicomprensivas; não é decididamente esta a finalidade deste trabalho, além de que, se elas estivessem presentes, representariam um sinal de despotismo intelectual (despotismo que, como se compreenderá mais adiante, não representa propriamente o objectivo deste trabalho, muito pelo contrário). Pede-se, antes, que se mantenha sensível para compreender um enredo, um tecido onde interessa maioritariamente detectar uma configuração cromática geral e não descrever cada linha existente. Tratar-se-á de um *patchwork* onde se juntam tecidos de várias cores e feitios mas que conserva, quando observado à distância, um certo e determinado aspecto geométrico e tonal. O presente trabalho pretende ser, antes de mais, uma meta-estrutura dialógica, sem ter a pretensão de ser monológico, exaustivo ou exageradamente propositivo. O que interessa, maioritariamente, é reconhecer um território de debate cujo levantamento e estudo não resulte comprometido pelos erros de paralaxe que existem, quando os objectos observados se encontram excessivamente próximos. Em suma, trata-se de tentar ganhar uma distância crítica necessária para um debate sobre algo, como é o ensino, que vive de processos a médio e longo prazo, de elevada complexidade e abrangência, e que nunca pode ser objecto de uma abordagem fugaz ou sectorial.

²⁰ ECO, Umberto (1997). *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial, 1999, p. 13.

Com base neste propósito, o nível de complexidade existente nas diferentes abordagens, que estão aqui presentes, teve que ser uniformizado por razões de honestidade intelectual e de homogeneidade literária e científica. Foi feito um esforço no sentido de conseguir transmitir os aspectos do problema considerados determinantes, de forma compreensível e, sobretudo, articulada, mesmo que isso possa ter porventura acontecido em detrimento de um conjunto de aprofundamentos que cada leitor possa, com base na sua preparação intelectual e interesse pessoal, considerar como fulcrais ou até incontornáveis. Um excessivo aprofundamento teria causado fracturas na integridade do texto e consequentes desnorteamentos ou distrações, que em nada contribuem para a compreensão das ideias e ligações apresentadas e das resoluções propostas.

Uma vez que o texto procura articular o ensino do projecto de Arquitectura inserido na condição intelectual da contemporaneidade, não podia deixar de percorrer alguns caminhos que pertencem tradicionalmente ao âmbito da Filosofia. A Filosofia contribui para o debate na medida em que possui uma abrangência e uma complexidade disciplinares suficientes para permitir que cada aspecto presente seja passível de ser observado a partir de um ponto de vista mais afastado e cauteloso. Isto permite criar uma rede relacional entre comportamentos próprios à disciplina da Arquitectura e comportamentos que podem ser considerados como derivantes da condição intelectual contemporânea, mas que atravessam e contaminam a própria Arquitectura. Todavia, o presente trabalho não é, nem pretende ser, um trabalho em Filosofia. Ele é, antes de mais, um trabalho circunscrito ao âmbito da Arquitectura e, mais especificamente, do seu ensino, com o auxílio da Filosofia. Desta forma, as incursões que serão feitas na Filosofia serão sempre a partir do ensino de projecto, campo, aonde irão sempre regressar após ter recebido a devida ajuda na organização e na compreensão dos fenómenos.

Poderá dizer-se mais alguma coisa em relação à multidisciplinaridade presente neste trabalho. Como seria de esperar, esta causou, tanto ao longo da sua preparação como da sua redacção, uma certa confusão terminológica derivante do facto de que, frequentemente, o mesmo conceito pode ser objecto de definições

diferentes consoante o âmbito disciplinar no qual é utilizado. Pense-se, por exemplo, no conceito de *pós-moderno* e nas diferentes abordagens às quais é sujeito nos vários âmbitos, entre os quais o filosófico e o arquitectónico²¹.

A decisão tomada foi manter uma certa heterogeneidade terminológica respeitando, de forma geral, o enquadramento que cada campo e cada autor fazem dos conceitos. Teria sido intelectualmente abusivo, por exemplo, alterar os termos nas citações ou nas referências citadas. Contudo, existem várias passagens onde, mesmo mantendo uma certa diversidade terminológica, se sentiu a necessidade de abordar os conceitos e descrevê-los de forma a se tornarem o mais unívocos possível para o leitor. Isto porque o próprio texto necessita de formular, de quando em quando, um próprio posicionamento terminológico e, com este propósito, pontualmente criar momentos de estabilização terminológica para evitar que o leitor possa cair em possíveis desvios de compreensão comprometendo, desta forma, a leitura e o entendimento do trabalho.

Uma possível diferenciação epistemológica entre escalas projectuais no âmbito da Arquitectura foi, também, objecto de problematização teórica ao longo da preparação do trabalho. Mesmo no que respeita às fontes bibliográficas, que irão participar na construção do texto, elas são tanto do domínio do *design* industrial, como do projecto de Arquitectura ou do Urbanismo. Diante de uma possível crítica, dir-se-á que se considerou e se estudou o *projecto* enquanto manifestação intelectual genérica em detrimento, em alguns casos, das suas manifestações operacionais específicas. Isto permitiu detectar os traços comuns entre as várias escalas de intervenção, seguindo o princípio de E. N. Rogers de que “*ensinar a fazer um copo ou uma cúpula é, do ponto de vista metodológico, o mesmo problema porque ambos contém, em linha de princípio, muitos elementos em comum, mas unicamente o elenco dos elementos construtivos desvenda a*

²¹ Como será repetido mais adiante, a noção de pós-moderno em Arquitectura limita-se, de forma geral, a um determinado tipo de linguagem projectual, enquanto na Filosofia representa uma forma de pensamento. Também a ideia de projecto, quando abordada no seio da Filosofia, ganha significados e valência que no âmbito da Arquitectura resultam ser extremamente úteis.

*diversidade dos objectos, clarifica as suas particulares intencionalidades, a construção fenomenológica e, em conclusão, garante a percepção directa.”*²²

Quer-se com isto afirmar que, existindo diferenças entre as várias escalas, no enquadramento epistemológico que cada uma pode e deve construir, as dinâmicas processuais e cognitivas conservam um elevado grau de semelhança, uma vez que os próprios elementos empregues são portadores de diferença. A possível diferenciação não se encontra, por outras palavras, a montante do processo projectual mas sim no seu interior e ao longo do seu desenvolvimento. Como será ulteriormente defendido, cada projecto constrói, por si próprio, o seu universo de conhecimento e, com este, o seu enquadramento epistemológico e as suas regras de crescimento, de progressão e de produção.

No âmbito do ensino de projecto interessa, portanto, abordar maioritariamente os aspectos que se encontram partilhados pelas várias manifestações fenomenológicas e operacionais do projecto de Arquitectura. Este posicionamento encontra-se claramente presente em autores como Donald Schön, segundo o qual a prática da Arquitectura, do Urbanismo, da Engenharia, da Planificação Territorial e Urbana são todas passíveis de ser reunidas sob uma categoria mais ampla pela sua característica comum de serem profissões projectuais²³. Com este propósito, o autor cita Herbert Simon²⁴ que, por sua vez,

²² ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 40 – tradução livre.

²³ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003. Donald Schön (1930-1997) De formação filósofo (Yale e Sorbonne), músico com estudos avançados em piano e clarinete, Donald Schön foi um dos teóricos das organizações mais influentes do século XX. Após ter sido docente em Filosofia na Universidade da Califórnia e do Kansas, Schön foi *Professor Emeritus* junto do *Massachusetts Institute of Technology* – MIT onde foi docente de *Urban Studies and Education* e *Senior Lecturer* junto da *School of Architecture and Planning* e director, entre 1990 e 1992, do *Department of Urban Studies and Planning*. Entre os seus livros: *The displacement of concepts* (1963), *Beyond the stable state* (1971), *Educating the reflective practitioner* (1987) e, com Chris Argyris, *Theory in Practice* (1974), *Organizational Learning: a theory of action Perspective* (1978). As suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo baseado na acção são fortemente inspiradas, e explicitamente referenciadas, à obra do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey. Dewey, por sua vez, inspira-se em outro pedagogo norte-americano, William Heard Kilpatrick, que, em 1918, escreveu um ensaio com o título “*The project method*” onde defendia a importância de uma aprendizagem baseada em projectos em detrimento de uma centrada na transmissão de conhecimento. No âmbito deste trabalho interessa maioritariamente o facto de ele ter desenvolvido

defende que o *projecto* representa toda e qualquer actividade que se ocupe das transformações de situações existentes para situações desejadas. Com base nesse princípio, Schön reconhece as diferenças que separam as várias actividades projectuais mas também considera que existe um nível mais profundo onde reside “*um processo geral de projecto na base de tais diferenças*”²⁵ que representa, de facto, o âmago tanto da ideia de *projecto* como da do pensamento projectual. Schön avança ulteriormente quando, no mesmo texto, poucas linhas depois, afirma que a Arquitectura é a profissão projectual reconhecida há mais tempo e, enquanto tal, funciona como protótipo para o conceito de *projecto* nas outras profissões. Pois “*se existe um processo fundamental por baixo das diferenças entre profissões de tipo projectual, é na Arquitectura que mais provavelmente o encontraremos*”²⁶. O *projecto* de Arquitectura é, portanto, um arquétipo processual e intelectual do pensamento projectual, de traços e características suficientemente genéricas, passível de servir como estrutura de compreensão da integridade do fenómeno. Neste sentido, abordar o *projecto* enquanto actividade intelectual, que visa predispor os meios para alterar o futuro, e tentar detectar quais as contaminações oriundas das condições filosóficas e materiais contemporâneas no seu ensino, não parece necessitar, neste registo, de um ulterior aprofundamento ou repartição que contemple cada uma das suas manifestações. Mantendo activa, ao longo do trabalho, uma grelha polarizadora que garanta ao mesmo não se desviar demasiado do âmbito da Arquitectura, poderá então implementar-se um discurso *super-partes* onde o conceito de *projecto* e as suas diferentes manifestações possam ser aproximadas de forma suficientemente genérica para não cair num discurso demasiado tecnicista ou exclusivamente processual.

trabalhos no campo da prática profissional e, nomeadamente, do *projecto* de Arquitectura enquanto docente do Departamento de Estudos Urbanos do MIT.

²⁴ Herbert Alexander Simon (1916-2001) economista, psicólogo e informático norte-americano. É considerado um dos fundadores da Inteligência Artificial, da teoria das organizações, dos sistemas complexos, do *problem solving* e da simulação computadorizada. Em 1978, foi galardoado com o prémio Nobel de Economia.

²⁵ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 102 – tradução livre.

²⁶ Idem.

Algumas considerações devem ser reservadas, também, à bibliografia e às referências de e para outros autores. A partir da colocação do problema e de uma sumária delimitação territorial, foi-se construindo uma rede de conhecimento traçada por linhas de investigação parcialmente autónomas e, por vezes, contingentes. A ausência de um *corpus* bibliográfico exclusivo ao âmbito do ensino de Arquitectura e, mais especificamente, do ensino de projecto, juntamente com a vontade, já expressa e defendida, de manter um registo de investigação alargado, obrigaram à progressiva construção de percursos críticos que não estivessem necessariamente ligados a algum tipo de narrativa preexistente. Este errar, certamente mais intenso e livre, numa primeira parte, mas mais penetrante e mais regrado, numa segunda, chegou a traçar um conjunto de trilhos que, ao longo do tempo, foram aprofundando sulcos até ganhar as direcções e as profundidades finais. Ao longo destas heurísticas de investigação, a já referida relativa falta de bibliografia dedicada exclusivamente ao ensino do projecto de Arquitectura determinou as frequentes aproximações ao campo profissional, apesar deste, como será referido ao longo do texto, repetidas vezes, conservar profundas diferenças em relação ao ensino. A maior parte destes documentos é produzida por arquitectos e direccionada para arquitectos, apresentando, consequentemente, e maioritariamente, produtos e não processos. As questões relativas à acção projectual, que poderiam ser revertidas para o seu ensino, encontram-se frequentemente dissimuladas, obrigando o leitor a uma preparação intelectual capaz de suportar um atento processo crítico. Todavia, os textos produzidos pelos próprios arquitectos ajudam na medida em que abordam os processos projectuais, a jusante, desvendando muitas vezes aspectos que só um olhar *a posteriori* pode detectar e descrever.

Diante da heterogeneidade das referências bibliográficas, muitas das quais em língua italiana, devido ao facto de esta ser a língua mãe do autor e de existir, em Itália, um mercado editorial muito mais amplo e por norma mais económico, decidiu-se optar por traduzir as citações quando estas possam ser de difícil

compreensão, onde, por outras palavras, a troca de idioma poderia representar um obstáculo para uma leitura mais fluida. Nos casos em que as citações estejam parcialmente ou totalmente isoladas, como é o caso das epígrafes introdutórias aos capítulos, procurou-se, por outro lado, manter o idioma original. Também, no que respeita à colocação das referências bibliográficas, a heterogeneidade destas foi razão para que as mesmas estejam presentes tanto na página do texto citado como na bibliografia. Além disso, para evitar penosas e cansativas procuras na secção bibliográfica, as referências dos textos, assim como, quando é considerado oportuno, a apresentação dos autores, aparecem logo abaixo do texto. Isto permite que mesmo os autores estrangeiros ou aqueles que não pertençam tradicionalmente ao âmbito da Arquitectura, possam estar presentes sem que isso seja causa de desconforto ou distração ao longo da leitura.

Uma ulterior advertência deve ser feita em relação ao necessário processo de “*redução histórica*”²⁷ que teve que ser utilizado nas secções que, de alguma forma, procuram descrever uma narrativa histórica. O objectivo destas descrições é o de dar a conhecer parte de uma realidade que, segundo a tese exposta ao longo deste trabalho, está, directa ou indirectamente, em relação com os fenómenos que se pretende abordar. Com base neste objectivo procurou-se reconhecer e descrever as estruturas intelectuais subjacentes às alterações que sofreu o ensino do projecto de Arquitectura, tanto no que respeita ao seu enquadramento intelectual, como processual. Este reconhecimento teve, portanto, que ser feito de forma abrangente à sociedade, à filosofia e, em geral, à história do pensamento. Um propósito claramente demasiado ambicioso para não ter que sofrer de alguma redução, tanto no que respeita à informação apresentada como às ligações que desta naturalmente surgem. Foi assim aplicado um filtro crítico na tentativa de obter uma redução que resultasse homogénea entre o campo da Arquitectura e os outros. Desta forma, por exemplo, quando é abordado o longo caminho histórico do ensino do projecto de Arquitectura, serão apresentadas as experiências, os momentos e os fenómenos

²⁷ DE FUSCO, Renato. 1981. *Storia dell'architettura contemporanea*. Roma: Laterza, p. VI.

que funcionaram como pontos de cruzamentos das tendências artísticas, intelectuais e sociais que se demonstraram, sucessivamente, fortemente contaminantes para o futuro. Este peneirar da história foi feito tendo, como cenário epistemológico, o princípio expresso por Thomas Kuhn quando, ao defender o conceito de “paradigma” como “constelações de crenças, valores e técnicas” partilhadas pela comunidade²⁸, afirma que “para compreender a especificidade do desenvolvimento da ciência, não precisamos de deslindar os detalhes biográficos e de personalidade que levam cada indivíduo a uma escolha particular (...) precisamos entender a maneira pela qual um conjunto determinado de valores compartilhados entra em interação com as experiências particulares comuns a uma comunidade de especialistas, de tal modo que a maior parte do grupo acabe por considerar que um conjunto de argumentos é mais decisivo que outro”²⁹. O reconhecimento dos paradigmas foi feito através da leitura e do estudo de algumas obras que, ao longo da formulação da tese, foram perdendo visibilidade e importância. Como acontece numa estrutura em betão armado, onde a cofragem, apesar de ser um elemento fundamental para a sua construção, no fim desaparece, muitas vezes, sem deixar sinais da sua existência, muitas obras lidas ajudaram a construção teórica da tese sem, por isso, manter-se visíveis na sua versão final.

Finalmente parece pertinente afirmar, desde já, que este texto poderá parecer, por vezes, algo moralista. Não querendo de forma alguma evitar este

²⁸ A teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn insere-se no debate epistemológico em 1962, contemporaneamente ao ensaio de Karl Popper “*Conjecturas e refutações*” (um refinamento e ajuste das teorias de Popper presentes na obra “*A lógica da pesquisa científica*”, de 1934) onde o autor defende a falsificabilidade da ciência como meio para o aperfeiçoamento das descobertas. Um desenvolvimento posterior à teoria de Popper está presente na obra “*Falsificação e metodologia dos programas de investigação científica*”, em 1976, de Imre Lakatos, onde o autor critica mas aprofunda o falsificacionismo popperiano. Finalmente, em 1975, Paul Feyerabend formula a teoria da epistemologia anarquista no seu texto “*Contra o método*”. Apesar de cada teoria ter desenvolvimentos e posicionamentos profundamente diferentes entre si, existe um consenso acerca da existência de uma necessária partilha de valores entre cientistas seus contemporâneos.

²⁹ KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 248.

confronto, considerado sempre útil e estimulante, parece pertinente deixar claro que qualquer abordagem, em qualquer âmbito de conhecimento e que de alguma forma aborde um possível enquadramento ético do mesmo não pode, e nem deve, resultar ética ou moralmente, isenta. Mesmo tentando manter um afastamento sereno e uma frieza intelectual na aproximação aos assuntos, é inevitável que tanto a riqueza semântica da linguagem como a configuração intelectual e ideológica de quem escreve ou de quem lê, provoquem apreensões diferentes da mesma palavra escrita. O desafio torna-se ainda maior quando, como é o caso deste texto, é pedida ajuda à Filosofia; pois qualquer abordagem a esta disciplina requer, de antemão e por paradoxal que possa parecer, um posicionamento filosófico do sujeito. Por outras palavras, é impossível, por exemplo, tratar da ética projectual sem, antes disso, ter ganho um posicionamento ético, mesmo que este possa mudar ao longo da investigação. Como será afirmado mais adiante, o projecto é, na sua essência comportamental, algo estritamente ligado à ideia de liberdade e, enquanto tal, algo necessariamente impregnado de um enquadramento ético. Por estas razões, parece tanto impossível como indesejável que, ao longo do texto, não transpareça, de forma explícita ou implícita, um possível posicionamento do autor.

Pede-se, assim, clemência ao filósofo e paciência ao arquitecto.

1.2 Primeira abordagem ao argumento

“Fino a quando non scoppiò la seconda guerra mondiale, il mondo mi appariva un arco di diverse graduazioni di corallità e di costumi, non contrapposte ma messe l’una a fianco dell’altra (...). Un quadro come questo non imponeva affatto delle scelte categoriche come può sembrare ora.” Italo Calvino³⁰

Com o propósito, para já ainda de carácter provocatório e retórico mas nem por isso inocente, ingénuo ou casual, de lançar as bases de uma dialéctica de entendimento dos fenómenos abordados neste trabalho, parece possível afirmar que os últimos trinta anos do século XX assistiram a uma reconfiguração dos paradigmas culturais que, desde o século XV, tinham suportado e alimentado as condutas intelectuais do sujeito. Neste período de tempo, as múltiplas leituras, que foram sucessivamente formuladas nos vários âmbitos do saber, resultaram *“orientadas por um objectivo: a compreensão do nosso tempo como tempo da pós-modernidade”*³¹. Todas elas se encontraram inseridas na abertura de um debate filosófico em torno de alguns dos conceitos fundamentais do pensamento moderno cuja integridade ontológica tinha sido abalada desde a crise intelectual que marcou o pós-guerra com uma abrangência planetária. Como será abordado de forma mais aprofundada e articulada, a *pós-modernidade* foi progressivamente assistindo à crítica de conceitos, tais como o de *progresso*, de *tecnologia* ou de *futuro*, que estiveram na base da *modernidade* e que representaram o espaço crítico de uma *“viragem epocal”*³² que iria marcar, se não determinar, uma incipiente e nova configuração intelectual.

Apesar de existir um número virtualmente infinito de abordagens possíveis para registar e descrever a citada viragem, no contexto deste trabalho é possível afirmar que o âmbito do ensino de Arquitectura, considerado como território de

³⁰ Italo Calvino em resposta ao questionário do periódico milanês *“Il paradosso”*, nº 23-24, Set-Dic. 1960, p. 11-18.

³¹ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 60.

³² VATTIMO, Gianni. 2002. *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondatori, p. 63 – tradução livre.

confluência e sobreposição de duas manifestações intelectuais fortemente sensíveis ao contexto cultural - a da educação e a da Arquitectura - não ficou isento face às profundas alterações que ocorreram em cada um destes campos. De um ponto de vista social, os acontecimentos que marcaram os finais dos anos de 60 e que encontraram em Maio de 68 o seu momento de máxima violência física e intelectual, puseram à prova, em todo o mundo, os sistemas de ensino e, em geral, o exercício e a legitimidade da autoridade que se encontravam tradicionalmente ligadas à educação. A tomada de consciência dos desequilíbrios políticos e sociais³³, além de definir, mesmo que virtualmente, um denominador comum no que respeita ao grau mínimo de exigência democrática, provocaram, no seio da educação, um fenómeno de revolta cujas ondas de propagação ainda se sentem na actualidade. Apesar de se ter dado um quase definitivo apaziguamento no que respeita à intensidade e às formas da revolta, a actual matriz social que sustenta a relação entre docente e discente, entre instituição e aluno é, em muito boa parte, determinada pelos acontecimentos que se deram nessa época.

Por outro lado, no âmbito da produção arquitectónica, os anos 70 assistiram ao enfraquecimento daquela corrente teórica que, a partir dos princípios do século XX, tinha representado a destilação dos paradigmas ideológicos da ideia de *Modernidade: o Movimento Moderno*. Segundo Charles Jencks, a demolição do conjunto habitacional de Pruitt-Igoe em St. Louis, Missouri³⁴, acontecida no dia 15 de Julho de 1972³⁵, representa o momento exacto da morte do Movimento Moderno³⁶. O específico laço ontológico e metodológico que a Arquitectura tinha

³³ ARENDT, Hannah (1967). *Verità e politica. La conquista dello spazio e la statura dell'uomo*. Milano: Bollati Boringhieri, 2004.

³⁴ O que resta de Pruitt-Igoe é uma longa sequência do filme de culto “*Koyaanisqatsi*”, de Godfrey Reggio (1982).

³⁵ JENCKS, Charles (1977). *The Language of Post-Modern Architecture*. New York: Rizzoli, 1984.

³⁶ Uma das reacções à modernidade no âmbito da Arquitectura concretizou-se, a partir da década de 80, nas demolições que pautaram a resposta política da sociedade diante de casos em muito parecidos com Pruitt-Igoe. O exemplo mais conhecido no âmbito europeu, devido aos acontecimentos de Novembro de 2005, é o das *banlieues* francesas. A lei Borloo de Agosto de 2003 é, em França, a última de uma longa série de programas governamentais que se sucederam ao longo das últimas três décadas. A partir da primavera de 2004, este programa previa a demolição de 200 000 fogos de habitação social construídos ao abrigo dos programas como o HLM (*Habitation à Loyer Modéré* - 1951), ou o ZUP (*Zones à Urbaniser en Priorité* - 1958), ou ainda o

vindo a desenvolver, juntamente com a tríade Vitruviana - *utilitas, firmitas e venustas* - tinha sido quebrado deixando o lugar a um posicionamento teórico equívoco, multifacetado e complexo³⁷. A multiplicidade e heterogeneidade existentes entre os possíveis posicionamentos ideológicos e paradigmas projectuais que se instalaram, após os anos 70, chegou para problematizar e redimensionar as pretensões de universalidade da filosofia idealista subjacente ao Movimento Moderno³⁸, colocando-se no centro de uma densa crítica, tanto ideológica como formal ou, em geral, compositiva³⁹.

Finalmente, as dinâmicas culturais da sociedade que o filósofo norte-

ZAC (*Zones d'Aménagement Concerté* - 1967). No conjunto, este programa destinou 30 mil milhões de euros para serem gastos entre 2004 e 2008. Também em outros países a demolição foi utilizada como resolução definitiva para o problema, muitas vezes de natureza maioritariamente social, das periferias. O bairro Ballymun localizado a norte de Dublin, partes do Quartiere Laurentino 38 em Roma, Castle Vale em Birmingham, ou partes do bairro Bijlmermeer em Amsterdão, são somente alguns dos exemplos possíveis de uma prática tornada corrente. Em todos os casos a atitude das administrações manifestou um “grito de impotência” (Renzo Piano 2003. “Demolire? No, ridiamo la vita alle periferie” entrevista com Elisabetta Rosaspina em *Corriere della Sera* de 6 de Setembro de 2003) juntamente com uma clara intenção de apagar definitivamente os erros cometidos no passado. Impotência, essa, que, ainda segundo Piano, nasce de um vazio ideológico (só uma pequena parte dos 23 hectares de Pruitt-Igoe é actualmente ocupada com um edifício escolar novo, sendo o resto um descampado baldio) mas que parece manifestar, subjacente, uma vontade em conservar um descomprometimento, chegando a ser, em certos casos, uma recusa para com algumas partes do passado e em manter uma atitude intelectual mais flexível mesmo que resulte, por ventura, ideologicamente mais leviana. (Para mais informações: Frank Wassenberg. 2006. *Motives for demolition*. Comunicação apresentada na ENHR conference "Housing in an expanding Europe: theory, policy, participation and implementation", Ljubljana, Slovenia. 2 - 5 July 2006).

³⁷ VENTURI, Robert. (1966). *Complejidad y contradicción en la arquitectura*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

³⁸ O idealismo subjacente ao Movimento Moderno manifestou-se, por exemplo, nas pesquisas funcionalistas sobre a habitação, as investigações formais sobre um *Estilo Internacional* ou, ainda, sobre as formas de planeamento urbano e, mais especificamente, no que respeita ao conceito de *zoning*.

³⁹ Se é verdade que os anos 70 registaram, como é defendido neste trabalho, uma profunda viragem intelectual, é também verdade que o Movimento começou a sua trajetória descendente já algumas décadas antes. Neste contexto, a intensidade e o traçado do percurso do Movimento Moderno podem ser seguidos pelos acontecimentos que pautaram os CIAM ao longo da sua existência. Se o momento de apoteose ideológica foi registado em 1933 com a produção da Carta de Atenas, a partir dos anos 50 (mais especificamente de 1951, ano do CIAM em Hoddesdon, Inglaterra, cujo tema principal era “The Heart of the City”), tanto a legitimidade como a homogeneidade ideológica destas reuniões foram perdendo progressivamente força. Segundo Vittorio Gregotti, é nestes anos que começa a “*emergere la questione che si dimostrerà centrale per i quarant’anni successivi: il problema dell’ascolto del contesto, del progetto come dialogo con esso in quanto forma depositata della storia del luogo specifico*”. Tendo como base este pressuposto, sempre segundo Gregotti, “*la generazione più giovane non riprese in alcun modo il vecchio dibattito ideologico tra accademici e avanguardia ma piuttosto si pose l’obbiettivo di discutere dall’interno l’ideologia del moderno*”. GREGOTTI, Vittorio, Editoriale em: *Rassegna (Gli ultimi CIAM)*, nº 52, Dicembre 1992, p. 5.

americano Fredric Jameson apelidou tardo-capitalista, reestruturaram as matrizes críticas da produção cultural em todos os âmbitos de produção teórica e material⁴⁰. O surgir de uma estética populista, cultural e socialmente veiculada e legitimada, entre outras, pelo sucesso crítico e comercial da *pop-art*, foi diminuindo a clivagem existente entre uma cultura elitista e uma cultura de massas baseada em dinâmicas comerciais. Uma nova cultura televisiva, cinematográfica, jornalística, musical, mas também arquitectónica, foi fundindo vários vectores de produção num único onde a distinção entre valor cultural e de mercado se foi gradualmente esbatendo até à anulação. Criou-se, assim, um espaço homogéneo, tanto de produção como de fruição, onde coincidiam as dinâmicas críticas com as comerciais, ambas inseridas numa crescente compressão temporal que, quando implementada pelas tecnologias digitais, provocava uma progressiva e definitiva alteração da relação entre autor e obra e entre obra e utilizador.

Colocado neste cenário, o ensino do projecto de Arquitectura tem sofrido uma bipolarização da sua missão e desafios diante da sociedade. Por um lado, manifesta a necessidade em dar continuidade e estrutura ao acervo de saber, tanto teórico como pragmático, através do qual se criam as condições para que se realizem os processos de transmissão de conhecimento próprio do seu âmbito disciplinar. Uma missão, esta, levada a cabo num clima de profundo deterioramento das relações hierárquica e de autoridade, que tinham suportado o ensino anteriormente e sobre as quais este se tinha vindo a desenvolver. Por outro lado, patenteia a necessidade de acompanhar e de tentar apreender e compreender aquela “*fragrância histórica*”⁴¹ que caracteriza, de forma múltipla e heterogénea, a cultura e, mais especificamente, a Arquitectura contemporânea.

⁴⁰ Segundo Fredric Jameson, o pós-moderno representa uma ideologia cultural dominante de natureza maioritariamente económica. Segundo uma visão fortemente marxista dos fenómenos, Jameson afirma que esta mercantilização contaminou, definitivamente, todas as esferas de produção e de veiculação cultural, além das relações sociais baseadas na produção ou na troca intelectual. JAMESON, Fredric. (1991). *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*. Roma: Fazi, 2007.

⁴¹ TAFURI, Manfredo. (1968). *Teorias e História da Arquitectura*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

Considerando o exercício do projecto como espaço pedagógico de encontro e de síntese entre um saber arquitectónico e um posicionamento e funcionamento intelectual - individual e exclusivo de cada aluno - ambos inseridos num contexto social e cultural determinado por factores históricos e contingentes, compreender-se-á que o actual cenário determina, através das suas contaminações, uma nova configuração teórica e prática, profundamente diferente em relação à que acompanhou a modernidade e, nomeadamente, as experiências escolares dos séculos XVIII, XIX e XX. Por outras palavras, está-se diante de uma mudança de paradigma no que respeita tanto às condutas de ensino como às que caracterizam o âmbito disciplinar da Arquitectura⁴².

Nesta óptica, não existe, de facto, razão para a qual o âmbito do projecto de Arquitectura poderia, hipoteticamente, ficar absolutamente isento das alterações decorrentes de um contexto intelectual mais abrangente. Pelo contrário, alguns dos elementos caracterizantes da actualidade, como são, por exemplo, as tecnologias digitais ou as dinâmicas de mercantilização artística, tiveram, no campo do ensino do projecto de Arquitectura, um espaço de reverberação, senão mesmo, em alguns casos, de amplificação. Neste sentido, parece possível e pertinente operar uma abordagem ao conjunto de acções materiais e intelectuais que formam e determinam o processo de ensino/aprendizagem do projecto de Arquitectura. Esta abordagem necessita, contudo, de ser encaminhada e desenvolvida num contexto intelectual e filosófico mais abrangente. Contexto esse que, como será ulteriormente investigado, se revela determinante quando relacionado com os comportamentos cognitivos do sujeito, sobretudo no que respeita às condutas projectuais, uma vez que, como já foi referido, estas possuem estritas ligações de natureza epistemológica e ontológica com conceitos tão complexos e abrangentes como são os de *futuro*, de *progresso* e de *autonomia*.

Face a este enquadramento teórico, a abertura de um debate à volta da

⁴² FINDELI, Alain. 2001. Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. *Design Issues*. Volume 17, Number 1, Winter 2001, p. 5-17.

condição contemporânea do ensino do projecto de Arquitectura torna-se possível, unicamente, através de um relativo afastamento do problema, uma vez que uma excessiva proximidade não permitiria a detecção e a descrição do conjunto de forças e de linhas que atravessam e contaminam, vindas do exterior, os fenómenos em análise. Seria, assim, um erro cabal considerar o ensino de Arquitectura, e mais especificamente o ensino de projecto, como algo de isolado e autónomo que se esgota numa especificidade operacional ou cujo funcionamento resulta ser determinado unicamente por factores que lhe são endógenos. Dificilmente seria possível detectar as suas derivações ou vícios intelectuais e, ainda mais difícil, conseguir compreendê-las e explicá-las. Trata-se, portanto, de diagnosticar, compreender e problematizar as contaminações que este âmbito sofreu, por simpatia, quando encarado como acção intelectual, inserida num contexto histórico ainda em fermentação mas que já manifestou os próprios traços dominantes e as respectivas consequências nas condutas sociais e culturais, individuais e colectivas do sujeito.

É neste cenário que o ensino do projecto de Arquitectura é o espaço de encontro e de fusão dialéctica onde coexistem as duas linhas de debate caracterizadas por profundos laços e ligações recíprocas: uma primeira que aponta para a formação do indivíduo, representada, segundo Edgar Faure, por um *aprender a ser*⁴³. “*Aprender a ser*”, escreve Faure, “*para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se*”⁴⁴. Uma segunda, mais própria e restrita ao âmbito disciplinar, a de

⁴³ FAURE, Edgar e Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward. (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO. Edição portuguesa: *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. 1981. Versão electrónica retirada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006. Edgar Faure (1908/88), formado em Direito, além de ter sido por duas vezes primeiro-ministro da República Francesa (1952 e 1955-1956), foi várias vezes secretário de Estado e ministro (da economia, do interior, dos negócios estrangeiros, da agricultura e da educação).

⁴⁴ Idem, p. 102.

aprender a fazer Arquitectura. Pois é ao longo da actividade projectual, considerada como momento de síntese e de estruturação de conhecimento, que se fundem as acções materiais com as rotinas intelectuais do campo disciplinar. Momento e espaço de encontro, e de diálogo do sujeito com a sociedade, com o conhecimento, com a disciplina. Quebrar este laço dialógico só pode ser feito em detrimento da riqueza, complexidade e pertinência do discurso sobre o ensino de Arquitectura. Os alunos que frequentam um curso de Arquitectura procuram, sem dúvida, aprender uma profissão, mas eles são, antes de mais, jovens em processo de crescimento e de formação intelectual, inseridos numa sociedade específica e numa determinada época histórica. São filhos, irmãos, amigos, pais ou colegas. Nesse sentido a acção no âmbito da Arquitectura representa só uma mínima parte da acção de cada sujeito, pois ela também conserva em si o condensado de uma conduta humana e de um posicionamento intelectual do sujeito diante do mundo, da técnica e da ética, do indivíduo e da sociedade, do ser e do conhecimento. Por outras palavras, ser Arquitecto é, antes de mais, ser homem.

Diante da necessidade em desenvolver uma abordagem que não se torne refém das rotinas intelectuais exclusivas, e por vezes viciadas, do próprio âmbito da Arquitectura, poderá implementa-se r uma abordagem com a ajuda das ferramentas conceptuais desenvolvidas no seio da Filosofia. Esta interdisciplinaridade permite, antes de mais, uma observação das dinâmicas que, mesmo quando aparentemente exclusivas ao ensino do projecto de Arquitectura, ganham, se colocadas sob o olhar da Filosofia, inesperadas e frutíferas ligações. Os processos de racionalização e de legitimação da Arquitectura, frequentemente exógenos à mesma, encontram uma continuidade e contiguidade que lhe atribuem um significado e uma relevância num maior contexto relacional. Uma Filosofia que, como afirma Carlo Sini⁴⁵, “*olha para as nossas comuns, contínuas e*

⁴⁵ Carlo Sini (Bolonha, 1933) é um filósofo italiano. É, actualmente, regente da *Cattedra di Filosofia Teoretica* na Università Statale di Milano. É membro da Accademia dei Lincei e do Institut International de Philosophie em Paris. É considerado responsável por ter divulgado, junto do público italiano, a importância da obra de Charles Peirce, além de ter aprofundado a ligação entre este e Martin Heidegger.

quotidianas experiências, e retrocede nelas até ao fundamento; procura, em suma, olhar nelas para o miolo mais resistente, mais concreto”⁴⁶. Uma Filosofia que não se perca em meras reflexões teóricas mas que contribua para um exercício de pensamento sobre assuntos concretos e específicos, sobre comportamentos e fenómenos reais. Mas, também, uma Filosofia que consiga proporcionar uma grelha dialéctica para suportar um debate onde a particularidade exista em relação à generalidade; onde possíveis comportamentos desviantes não se esgotem na unicidade do sujeito mas encontrem um plano relacional onde podem ser abordados, estudados e, porventura, atenuados ou corrigidos. Em suma uma Filosofia que possa oferecer as suas ferramentas de pensamento à Arquitectura; campo de onde sai e para onde sempre volta o discurso deste trabalho.

Este esforço é feito na certeza de que, como afirma Emanuele Severino⁴⁷, mesmo na “*esquizofrenia teórica*”⁴⁸ que caracterizou o fim da modernidade e de alguma forma ainda contamina a contemporaneidade, “*a cultura arquitectónica contemporânea (...) necessita sempre e de qualquer das maneiras de uma teoria tanto potente como aperfeiçoada*”⁴⁹ sobre a qual pode edificar os seus processos intelectuais e as suas rotinas de legitimação; sobre a qual pode construir um processo de ensino que não esteja permanentemente sujeito às alterações que marcam, com frequência crescente, a contemporaneidade.

⁴⁶ SINI, Carlo. 1992. *Pensare il progetto*. Milano: Tranchida Editori Inchiostro, p. 13 – tradução livre.

⁴⁷ Emanuele Severino (Brescia, 1929) é um filósofo italiano. Professor emérito pela Università Cà Foscari em Veneza, é actualmente docente na Università Vita-Salute San Raffaele em Milão. Tem várias dezenas de livros publicados, é membro da Accademia dei Lincei e colabora regularmente com o diário *Corriere della Sera*.

⁴⁸ SEVERINO, Emanuele. 2003. *Tecnica e architettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore – tradução livre.

⁴⁹ Idem, p. 9.

1.3 Ensino e profissão: uma união de facto

“A dificuldade de organização de uma escola de arquitectura passa pela criação de uma estrutura que permita um contacto directo com a prática extra-escolar e simultânea aplicação de bases teóricas rigorosas que apoiem o mergulho nessa prática. Tudo isso sem perda de autonomia e de distância. Também aqui as sínteses possíveis são feitas de oscilações e cruzamentos, e nunca estáveis ou perfeitamente equilibradas, sendo contudo indispensável que exista, em cada instante, uma definição clara de escola. São fragmentos de conhecimento que permitem aproximações seguras, apesar do perigo eminente de não conseguir integrá-los numa política global. Será o desenvolvimento dessa capacidade o essencial do ensino.” Álvaro Siza⁵⁰

Quando se aborda o ensino do projecto de Arquitectura, considerado como uma prática didáctica baseada num exercício concreto de simulação projectual, torna-se extremamente difícil, se não mesmo impossível, isolar o âmbito do ensino do profissional. Apesar de ser certamente viável a construção de um discurso autónomo, este não poderá deixar de ter referências para um material teórico oriundo da actividade profissional, uma vez que o exercício projectual representa, no que respeita às suas bases epistemológicas e às suas rotinas processuais, um fenómeno transversal que une, de forma biunívoca, ensino e profissão.

Esta transversalidade está presente, historicamente, no desenvolvimento do ensino de Arquitectura e pode ser considerada como um dos elementos caracterizantes das alterações ocorridas no seu seio. Olhar para a relação entre ensino e profissão significa, por outras palavras, olhar para um lento processo de destilação onde à rapidez e heterogeneidade das experiências profissionais correspondeu uma cristalização de princípios tanto arquitectónicos como pedagógicos que se reverteu, progressivamente, para o campo do ensino. Estas transferências e contaminações resultaram particularmente evidentes em determinados momentos que foram, de facto, historicamente marcantes no processo de construção do actual modelo de ensino de Arquitectura e, mais

⁵⁰ Álvaro Siza citado por COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 240.

especificamente, no que respeita ao ensino de projecto. Com base nesse princípio, desenvolve-se um conjunto de leituras historicamente localizadas com o fim de assinalar as etapas mais determinantes deste processo. O que se procurou demonstrar foi a necessidade de o ensino do projecto de Arquitectura se manter criticamente aberto para o âmbito da profissão. Uma profissão periodicamente impulsionada por oscilações que parecem, cada vez com maior frequência, abalar as suas estruturas essenciais e questionar os seus princípios fundadores. Mas também uma profissão cujas ligações políticas, culturais ou económicas não deixam de influenciar a forma através da qual o ensino procura adaptar-se aos contextos conjunturais que se sucederam ao longo do tempo.

De um ponto de vista histórico, o ensino de Arquitectura desenvolveu-se, numa fase inicial, através de um processo de osmose entre mestre e aluno, chegando a não existir uma clara e explícita distinção entre a figura do colaborador e a do aprendiz. A escola existia na obra e no *atelier* do mestre e a transmissão do conhecimento baseava-se, quase exclusivamente, num ambiente intelectualmente e materialmente determinado pela prática artesanal⁵¹. A obra era “*o lugar da experiência e de formação contínua onde os arquitectos aprendiam, por voz ou pelos desenhos, os conhecimentos empíricos da profissão*”⁵². Existia uma relação de proximidade física e intelectual que pode encontrar-se, ainda hoje, nas várias formas de estágios exigidos por muitas ordens profissionais. Poderá afirmar-se que, de modo geral, o estágio profissionalizante é o legado de um sistema de ensino baseado na pupilagem, sistema que representou, ao longo de muitos séculos, uma forma de ensino paralela e/ou complementar à formal⁵³.

Mesmo com a institucionalização do ensino de Arquitectura, que, embora

⁵¹ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitecturas: história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações.

⁵² CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore, p. 8 - tradução livre.

⁵³ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

começando no século XVI na Florença renascentista⁵⁴, encontrou no século XVIII as formas que ainda hoje o caracterizam, a proximidade entre a aprendizagem e a profissão manteve-se fortemente presente⁵⁵. Nas escolas de Arquitectura que foram surgindo neste hiato de tempo, um pouco por toda a Europa, a formação era maioritariamente de carácter pragmático e os problemas levantados no âmbito do ensino eram tratados e resolvidos com base nos fundamentos teóricos e práticos da profissão⁵⁶.

Esta promiscuidade esteve presente também, nos finais do século XIX, nos cursos de matriz politécnica que foram surgindo no território europeu⁵⁷ e onde a

⁵⁴ Cita-se, a título de exemplo, a *Accademia del disegno* de Vasari em Florença ou, sempre em Florença, a escola de Arquitectura que Bernardo Buontalenti, duque superintendente pela arquitectura civil e militar da Toscana, conduzia em sua casa.

⁵⁵ Alicerçadas neste paradigma, a partir do século XVI foi progressivamente abrindo, por toda a Europa, um grande número de escolas. A de Bernardo Buontalenti, por exemplo, conhecido como “Bernardino delle Girandole” e duque superintendente pela arquitectura civil e militar da Toscana, foi aberta na sua própria casa em finais do século XVI. A *Accademia del Disegno* de Giorgio Vasari (com aulas de desenho, perspectiva e arquitectura) ou a de Santa Lucia em Roma, aberta em 1593. Ainda a *Scuola d'Architettura* dirigida por Fabio Mengoni em Milão desde 1620 até 1631, ou a *Académie royale de peinture et de sculpture* em Paris que foi fundada em 1648 e que iria durar, apesar das progressivas alterações, mais de 320 anos. Sucessivamente, o século XVIII assiste à abertura, em 1790, da *Academia das Artes e Ciências Mecânicas* na Prússia de Federico II, por mão de Heinitz, seu ministro, além da abertura seguida da *École Centrale des Travaux Publiques* de Rondelet em 1793 (que mudará para *École Polytechnique* em 1795), da *École Spécial d'Architecture* em 1795 e, já nos princípios do século XIX, em 1806, à fundação da *Royal Academy of Arts* de Londres e do Politécnico de Praga (BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold). Todas estas escolas resultaram inseridas em cenários de ensino fortemente determinados pela necessidade de transmissão de um conhecimento arquitectónico informado numa matriz científica e matemática que se encontrava, por exemplo, na axiomatização e na normatização dos tratados e dos manuais. Mas também eram instituições fortemente politicizadas uma vez que representavam manifestações de uma vontade representativa de natureza governamental.

⁵⁶ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitecturas: história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações.

⁵⁷ Em 1775, a *École centrale des travaux publique*, fundada em 1793 por Jean-Baptiste Rondelet, é transformada em *Ecole Polytechnique*. Esta era uma escola de cariz militar que abrangia os principais ramos da engenharia (sob o lema «*Pour la Patrie, les sciences et la gloire*») e que influenciou, ao longo do século XIX, especialmente na zona central da Europa, a abertura de vários cursos de matriz politécnica. Em 1799, por exemplo, abriu a Bau-Akademia, na Prússia; seguiram-se: Praga em 1806, Viena em 1815, o Instituto politécnico da Baviera em 1823 (a partir do qual, quatro anos mais tarde, surge a secção de Munique que se torna uma reconhecida escola de Arquitectura), o de Kalsruhe (Alemanha) em 1825 (cujo currículo em Arquitectura ficou cedo reconhecido como um dos mais fortes de Europa). Outros se seguiram: Braunschweig, Estugarda, Hannover, Dresdem e Darmstadt. Em 1854 surge o Politécnico Federal Suíço em Zurique. Em BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

composição arquitectónica fazia parte da matéria de ensino. Nestes cursos era pedido, ao longo dos estudos, que os alunos dedicassem vários anos à aprendizagem dos princípios técnicos da profissão e, sucessivamente, tivessem que desenvolver uma experiência prática de projectos junto de instituições governamentais ou de escritórios privados⁵⁸.

Num cenário assim delineado, havia pouco ou nenhum espaço de debate sobre pedagogias ou didácticas específicas do ensino de Arquitectura. O ensino era considerado, de um ponto de vista social e filosófico, um processo de preparação do sujeito para a vida intelectual activa⁵⁹. Apesar de o exercício projectual representar uma actividade central do curso, à qual tanto alunos como docentes consagravam a maior parte do tempo, a autonomia intelectual do aluno estava condicionada tanto pelo paradigma estético corrente como por uma abordagem fortemente tecnicista, baseada e legitimada pela presença das disciplinas científicas, de forma muito igual ao que acontecia na prática profissional diária⁶⁰. Assim, a uniformidade tanto formal como metodológica que caracterizava a produção arquitectónica e artística, em geral, permitia menosprezar os aspectos relativos à actividade cognitiva do indivíduo e às formas de aprendizagem da matéria, uma vez que o sistema de ensino apontava para a formação de sujeitos de competências normalizadas cujo referente era, na maioria das vezes, encontrado na profissão⁶¹. Por exemplo, o conjunto de textos de apoio à actividade lectiva que pautaram o ensino francês desde o século XVIII tinha um carácter maioritariamente prescritivo em relação à aprendizagem do aluno. Como afirmou G. C. Argan, o referente clássico, objecto de estudo e de interpretação tanto pelos manuais como pelo coleccionismo, pelas pesquisas e pelo *grand tour*, marcava de tal maneira o processo intelectual do projecto que “*a verdadeira*

⁵⁸ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

⁵⁹ CONDORCET, Marquês de (Marie Jean Antoine Nicolas Caritat) *Ecrits sur l'Instruction publique*, tome II, *Rapport sur l'Instruction publique*. Paris: 1792. Edilig, p. 81-87. Versão consultada on-line em Julho 2005: <http://gallica.bnf.fr>.

⁶⁰ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

⁶¹ Idem.

*técnica do artista é a técnica do projecto, toda a arte neoclássica é rigorosamente projectada. A execução é a tradição do projecto através dos instrumentos operacionais que não resultam ser exclusivos do artista, mas fazem parte da cultura e do modo de vida da sociedade. (...) Neste processo de adaptação técnica e prática elimina-se necessariamente o carácter individual, o arbítrio genial da primeira invenção, mas, em compensação, a obra adquire um interesse directo para a colectividade e desempenha aquele papel de educação civil que a estética iluminista entrega à arte no lugar da antiga função religiosa e didascálica”*⁶². Neste contexto, os tratados e os manuais⁶³, apesar de poderem certamente contribuir para o debate teórico no âmbito da Arquitectura, não possuíam uma particular preocupação no que se refere às actividades cognitivas presentes no ensino, limitando-se a servir de guião projectual válido tanto para o ensino como para a profissão.

A abertura da Bauhaus de Weimar, em 1919, marcou uma profunda mudança no que respeita à relação entre profissão e aprendizagem e, com esta, no debate à volta do próprio ensino da Arquitectura. As teorias psicológicas, filosóficas e educativas que foram surgindo na viragem do século XVIII para o século XIX e que viram uma solidificação nos princípios do século XX, tiveram um forte impacto tanto na estruturação do currículo da escola como na implementação de um novo discurso sobre o ensino das artes e, conseqüentemente, da Arquitectura. A obra do filósofo norte-americano John

⁶² ARGAN, Giulio Carlo. 1970. *L'arte moderna 1770-1970*. Firenze: Sansoni, p. 19 e 21 – tradução livre.

⁶³ Segundo Giorgio Grassi “*Sia il termine «trattato» che il termine «manuale», nella loro accezione canonica, fanno riferimento a una teoria della progettazione. Se il primo infatti rappresenta proprio la costruzione di una teoria della progettazione, il secondo la presuppone sempre (...) il termine «manuale» designa una casistica, una serie finita di esempi, un quadro di «modelli direttamente traducibili». Ma in ogni altra situazione questa distinzione non ha più alcun significato: ogni manuale infatti dovrebbe permettere, cioè esporre in modo evidente, una sua fondazione teorica definitiva, dovrebbe essere cioè contemporaneamente anche un trattato.*” GRASSI, Giorgio 1998. *La costruzione logica dell'architettura*. Torino: Umberto Allemandi & C, p. 35.

Dewey⁶⁴, que participou na fundação do pragmatismo, a de Charles Darwin, que, no princípio do século XX, atribuiu importância tanto à evolução das espécies enquanto processo de adaptação, como à filosofia construtivista, além da teoria gestaltista de Ernst Mach⁶⁵, entre outros, colaboraram para criar uma estrutura de conhecimento à volta do ensino das artes através de contribuições oriundas tanto do âmbito da pedagogia e da psicologia como, de forma mais geral, da filosofia⁶⁶. Foi a partir deste novo enquadramento epistemológico que a prática do ensino não ficou limitada às dinâmicas processuais e profissionais de *atelier*, chegando a ser definitivamente considerada e abordada sob uma óptica mais abrangente e complexa, ou seja, como prática cognitiva de construção de conhecimento.

Nesse clima cultural, os textos de Wassily Kandinsky, de Johannes Itten, de Paul Klee, sem esquecer os de Walter Gropius, foram obras que não se limitaram apenas a ser para o ensino, sendo, no entanto, maioritariamente sobre o ensino. Tanto os conteúdos como as rotinas didáticas constituíram objecto de estudo na tentativa de permitirem ao aluno aquele processo de formação, de *Bildung*⁶⁷, que

⁶⁴ John Dewey (1859-1952). Filósofo norte-americano, autor, entre outros, do livro *Democracia e Educação* (edição original: *Democracy and Education*, 1916), esteve fortemente ligado ao pragmatismo e ao conceito de experiência no âmbito da educação. O pragmatismo, cuja fundação e reconhecimento são atribuídos ao filósofo norte-americano Ch. S. Pierce, pode ser definido, de forma geral, como aquela corrente filosófica segundo a qual a função do pensamento é a de impor regras de acção. Neste sentido, para os pragmatistas não existem diferenças entre “o que deve ser” e “o que é” e tão-pouco entre moral e ciência, e a acção ganha importância sobre a teoria e o pensamento. No âmbito da educação este conceito teve, como consequência directa, um aumento de importância dada a experiência do sujeito considerada como meio para adquirir e estruturar conhecimento. A estrutura curricular da Bauhaus reflecte, sobretudo no que respeita o “*Werkurs*” (curso propedêutico) uma sua implementação possível. Para um aprofundamento sobre o pragmatismo: RORTY, Richard. 1999. *Consequências do pragmatismo. Ensaios: 1972-1980*. Lisboa: Instituto Piaget. Ou ainda: MURPHY, John. 1998. *O pragmatismo. De Pierce a Davidson*. Porto: ASA Edições.

⁶⁵ Ernst Mach (1838-1916), físico e filósofo austríaco, foi um dos pioneiros no campo da percepção humana. A sua filosofia gestaltista, derivante de uma abordagem fenomenológica de percepção, procurou definir o conjunto de leis que regulam a actividade perceptiva do sujeito independentemente do seu percurso de aprendizagem e, por isso, existentes em todos os indivíduos.

⁶⁶ MORAVÁNSZKY, Ákos. 1997. Educated evolution: darwinism, design education, and American influence in Central Europe, 1898-1918. Em: Pollak, Martha. *The education of the architect. Historiography, Urbanism, and the Growth of Architectural Knowledge*. London: The MIT Press, p. 113-137.

⁶⁷ Termo alemão utilizado, cuja tradução pode ser “educação” mas que conserva ligações etimológicas e terminológicas com uma acção de “construção” estando mais próximo da palavra grega Paidéia, considerada como construção pessoal do sujeito.

caracterizou a sensibilidade do romantismo alemão para os fenómenos humanos. Face a este incipiente cenário pedagógico, a nova relação entre profissão e ensino já não se baseava unicamente num anterior modelo, que ainda era de matriz medieval, afastando-se definitivamente de um processo de mera transmissão de conhecimento e de competências⁶⁸. Poderá afirmar-se que a progressiva passagem de um modelo de ensino por osmose, que ocorria nos *ateliers* medievais ou renascentistas, para o actual modelo institucionalizado, foi um processo que assistiu e procurou acompanhar o densificar de uma rede de conhecimento com uma tendência natural para a inclusão e organização no interior de um específico contexto disciplinar. Desta forma, o problema do ensino foi ganhando novos contornos e profundidade, chegando a sofrer uma clivagem incipiente entre os dois âmbitos em favor de um gradual aumento de autonomia por parte do ensino. Assistiu-se à marcação de uma fronteira epistemológica que, apesar de se manter, ainda hoje, uma fronteira de geometria variável, manifestou a clara intenção por parte da Arquitectura em recortar um território que conseguisse ser, de alguma forma, tanto exclusivo como transmissível. A configuração epistemológica da Bauhaus foi, neste sentido, um marco histórico incontornável, tanto a favor da disciplina propriamente dita como das suas manifestações pedagógicas.

O legado da Bauhaus, ainda existente na actualidade e cuja presença se encontra, muitas vezes de forma subjacente, em muitas estruturas curriculares, perdeu alguma pertinência e importância ao longo das décadas que se seguiram à Segunda Guerra Mundial⁶⁹. Apesar de o carácter especulativo da pesquisa formal

⁶⁸ MORAVÁNSZKY, Ákos. 1997. Educated evolution: darwinism, design education, and American influence in Central Europe, 1898-1918. Em: Pollak, Martha. *The education of the architect. Historiography, Urbanism, and the Growth of Architectural Knowledge*. London: The MIT Press, p. 113-137.

⁶⁹ A Bauhaus de Weimar (1919-1933) pode ser considerada como a primeira de três experiências escolares que, implementando a mesma matriz ideológica, mantiveram uma continuidade histórica e pedagógica ao longo do século XX. Juntamente com a Bauhaus foi a chamada New Bauhaus, que abriu em Chicago sob a direcção de Molholy-Nagy entre 1937 e 1955; e a escola de Ulm (Hochschule für Gestaltung) que funcionou na Alemanha entre 1953 e 1968 sob a direcção inicial de Max Bill, ex-aluno da Bauhaus. Para mais informações, ver a interessante análise relacional em: FINDELI, Alain. 2001. *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical,*

e das experiências no âmbito da representação poderem, de facto, ser considerados como elemento didáctico descendente do seu paradigma de ensino, a abundância de trabalho no fervor da reconstrução do pós-guerra retirou muita da energia intelectual que o caracterizou, tendo, como consequência, o desenvolvimento de um ensino sobre o qual voltaram a ser projectados os princípios teóricos da profissão. Uma maior eficácia profissional era exigida aos alunos, em detrimento de uma capacidade especulativa que mal se conjugava com novos modelos de organização disciplinar e, consequentemente, pedagógica da Arquitectura. Envolvidos num clima de zelo profissional⁷⁰, a maioria dos docentes das escolas de Arquitectura tinha uma vida profissional extremamente empenhada⁷¹ e a actividade pedagógica tornava-se uma extensão do próprio escritório. É mesmo no pós-guerra europeu (entre os anos 50 e 70) que as escolas são frequentadas pelos grandes nomes da Arquitectura⁷². Profissionais empenhados que, na maioria dos casos, ensinavam os alunos, na Faculdade, da mesma forma que instruíam os aprendizes nos próprios escritórios. A prática projectual dominava a didáctica em detrimento de uma abordagem teórica epistemologicamente legitimada e estruturada até porque o facto de existir, praticamente em todos os casos, uma actividade projectual de cada docente, permitia tornar explícitas as suas referências e enquadramento teórico perante os alunos. Era uma teoria sempre passível de ser construída através de uma leitura de síntese da obra construída, além de se encontrar limitada às poucas referências teóricas que na altura se encontravam disponíveis. Esta condição permitiu um momentâneo enfraquecimento do próprio discurso do ensino sobre si mesmo. Ensinava-se como se fazia, e a construção de uma teoria passava, antes de mais, pela leitura e

Methodological, and Ethical Discussion; *Design Issues*: Volume 17, Number 1, Winter 2001, p. 5-17.

⁷⁰ Acerca da segunda metade do século XX, Oriol Bohigas afirma que: “*El arquitecto tenía un prestigio suficiente – mercedio o no – como para que el cliente no le pusera demasiadas trabas. Y esto dice mucho en contra de los arquitectos: sin ostáculos y bajo su exclusiva responsabilidad han realizado en la segunda mitad del siglo XX la peor arquitectura de la historia, la arquitectura que no se comenta y que llena todos los subúrbios.*” BOHIGAS, Oriol. 2005. Conferência inaugural do simpósio “La formació de l’Architecte”. Publicado em *Quadern d’arquitectura i urbanisme*, 2005, p. 144.

⁷¹ LUND, Nils-Ole. 1993. Educational objectives in architecture. Em: FARMER, Ben. 1993. *Companion to Contemporary Architectural Thought*. London: Routledge, p. 477.

⁷² Ver capítulo 3.7 - A reacção disciplinar da arquitectura.

pela interpretação da prática através de um processo que avançava do particular para o geral.

Apesar de o debate sobre o ensino ter sofrido desta diáspora teórica, será a partir dos finais dos anos 60 que a abertura e diversificação intelectual da pós-modernidade, cujos contornos serão abordados com mais atenção e pertinência nos capítulos seguintes, criou um cenário cultural extremamente heterogéneo onde o legado do Movimento Moderno, no que respeita aos seus pressupostos tanto arquitectónicos como pedagógicos, passou a representar um, entre os muitos modelos possíveis e legitimáveis. Novas tecnologias, novas linguagens e, sobretudo, novas e múltiplas relações teóricas num cenário disciplinar e epistemológico em contínua abertura, introduziram novas componentes de complexidade e de diversidade, tanto teóricas como processuais, na prática de um ensino inserido num contexto social que também se encontra em cada vez mais rápida mutação.

As tecnologias digitais, por exemplo, que nos anos 70 se encontravam numa fase ainda incipiente de desenvolvimento, passaram rapidamente a oferecer novos meios de auxílio tanto na representação como nos processos produtivos da Arquitectura⁷³, além de questionar os tradicionais conceitos de autoria, de produção e, com eles, o de arte. As recentemente constituídas ciências cognitivas abriram o campo da compreensão do pensamento e, com isso, da aprendizagem⁷⁴. Após a euforia do pós-guerra, a crise energética de 1973, que teve um forte impacto no pensamento projectual encarado, até então, com um atávico optimismo, provocou, no seio da profissão, uma drástica redução das dinâmicas de oferta e de procura permitindo, ou obrigando, muitos profissionais a voltar a aproximarem-se da actividade lectiva. Estes fenómenos, entre outros, tiveram como directa consequência um aumento exponencial da produção teórica do campo da Arquitectura, tanto no que respeita à profissão, como à crítica e,

⁷³ SPILLER, Neil. (ed.). 2002. *Cyber_Reader. Critical writings for the digital era*. London: Phaidon.

⁷⁴ GARDNER, Howard (1985). *A nova ciência da mente. Uma História da Revolução Cognitiva*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

naturalmente, ao ensino.

Além disso, o ensino de Arquitectura sofreu por causa da sua entrada, em muitos casos forçada, em estruturas universitárias dominadas, segundo Donald Schön, por uma “*racionalidade técnica*”, fruto de uma herança intelectual positivista⁷⁵. Se, por um lado, esta adesão atribuiu à Arquitectura um estatuto científico e académico, igual às outras disciplinas, por outro lado, a própria Arquitectura teve que aceitar e adaptar-se a uma epistemologia positivista que representava, e ainda representa, o “*verdadeiro tecido da universidade*”⁷⁶. Apesar de, nas primeiras décadas do século XX, a carapaça positivista ter começado a abrir algumas fendas, que permitiram, por exemplo, a criação do plano de estudos da Bauhaus, a Universidade manteve-se fortemente ligada à razão científica e sobre esta edificou a sua estrutura e funcionamento. A presença da Arquitectura no modelo universitário, habituado às rotinas de pesquisa, de investigação e de legitimação científica, teve que ser, e ainda é, compulsivamente justificada através de contínuos tráfegos intelectuais de, e para, outras disciplinas.

Em suma, o problema do debate sobre o ensino de Arquitectura parece estar histórica e inevitavelmente ligado às flutuações que ocorrem tanto no exterior como no interior do âmbito profissional da disciplina e do seu ensino. Mais especificamente, das configurações epistemológicas que cada campo tem vindo, ao longo da história, a desenvolver tanto através de processos endógenos como exógenos. Como afirma Per Olaf Fjeld, “*Architectural education (...) has no common goal or direction apart from a very simplistic or basic understanding of what architectural education should entail. Each school strives for an identity or direction that suits for the most part the immediate needs of the region, of the school, its students and their future employers. Each school sets its own course in the hope that its pedagogical direction and content will fulfill these immediate*

⁷⁵ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

⁷⁶ Idem, p. 64.

demands and at the same time miraculously anticipate future needs.”⁷⁷. Existem oscilações periódicas no empenho com o qual o ensino se redobra sobre si próprio. A leitura destas flutuações permite perceber que o ensino não pode, não deve, limitar a percepção e teorização de si próprio ao considerar-se um derivado teórico da profissão mas, ao mesmo tempo, não pode, nem deve, reivindicar uma autonomia epistemológica e funcional absolutamente exclusiva. Desta ligação dialéctica depende uma configuração epistemológica cuja forma determina o funcionamento de ambos os âmbitos no interior de um equilíbrio dinâmico. Esta relação é particularmente importante e o seu estudo pertinente, uma vez que, como será defendido ao longo deste trabalho, a condição intelectual contemporânea contamina profundamente tanto as bases como as rotinas do ensino do projecto de Arquitectura. A construção e compreensão de um quadro mais alargado que não se limite unicamente às dinâmicas do ensino resulta ser, nesse contexto, uma operação necessária para toda e qualquer especulação que possa ser feita em torno deste. No interior destes equilíbrios, o âmbito profissional possui um papel extremamente importante uma vez que absorve as dinâmicas sociais e culturais e as projecta sobre o campo do ensino, muitas vezes de forma distorcida ou, de forma geral, alterada. É mesmo na tensão entre autonomia e dependência que o ensino do projecto de Arquitectura pode, e deve, recortar um espaço de autonomia crítica e teórica sem, por isso, perder a sua relação osmótica para com a profissão.

⁷⁷ FJELD, Per Olaf. 2005. A Revitalization of Architectural Consciousness. Em EAAE Prize 2003-2005. *Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture, 2005, p. 11.

1.4 Ensino de Arquitectura: um debate em crescimento

“There is no simple answer, no given approach to architectural pedagogy, but rather a continuous search and readjustment. This is directly reflected in the diversity of architecture itself.” Per Olaf Fjeld⁷⁸

A fortíssima magnetização que o âmbito profissional exerceu, e ainda exerce, sobre o ensino de Arquitectura é, como foi visto no capítulo anterior, fruto de um legado histórico que afunda as suas raízes nas oficinas medievais e que permite, ainda hoje, a manutenção de um certo grau de confusão, mas também de partilha e de transferência epistemológica e funcional, entre os dois campos. Poderá afirmar-se que, em última análise, os dois âmbitos se encontram de tal forma próximos que se tornam mutuamente dependentes. Todavia, no que respeita ao debate sobre o ensino, este tem manifestado, ao longo das últimas décadas, um progressivo crescimento e alargamento tanto no que diz respeito à sua abrangência como à sua complexidade e profundidade. Directa ou indirectamente, o argumento tem sido abordado em diferentes âmbitos e de diferentes formas, de modo a permitir o desenvolvimento de um conjunto de posicionamentos intelectuais e de linhas de pesquisa que já produziram e solidificaram um *corpus* de conhecimento próprio que não resulta exclusivamente dependente do campo profissional. As causas deste crescimento podem ser encontradas nos muitos fenómenos que, desde a década de '60 do século XX, alteraram o cenário, tanto processual como intelectual, do ensino em geral e do ensino de Arquitectura em particular. De um ponto de vista tanto quantitativo como qualitativo, os elementos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem sofreram profundas alterações perante as quais a comunidade escolar só muito dificilmente pôde ficar indiferente.

Antes de mais, assistiu-se a um aumento no que diz respeito ao número de alunos, que teve, como primeira consequência, um aumento proporcional das

⁷⁸ FJELD, Per Olaf. 2005. A Revitalization of Architectural Consciousness. Em EAAE Prize 2003-2005. *Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture, 2005, p. 12.

instituições dedicadas ao ensino de Arquitectura. A massificação e democratização do ensino, já reconhecidas universalmente como valores absolutos no projecto colectivo de desenvolvimento humano, desde o século XVIII⁷⁹, foi de tal ordem que, em 1996, as despesas públicas no sector da educação representavam cerca do 5% do produto nacional bruto à escala mundial⁸⁰. Inserido nestas dinâmicas, o ensino de Arquitectura sofreu as consequências das alterações populacionais e sociais que, desde a Segunda Guerra Mundial, transformaram a educação num dos campos mais importantes no que concerne ao empenho político e económico à escala planetária⁸¹. Para ter uma ideia do seu crescimento, regista-se que, em 2005, estavam inscritos nas várias escolas de Arquitectura do espaço europeu cerca de 211 000 alunos. Destes, mais de 76 000 eram italianos, 45 000 alemães, 21 000 espanhóis e 19 000 franceses; Portugal aparecia, na altura, com 8.200 inscritos. De um ponto de vista histórico, em Portugal, passou-se de 1746 inscritos em 1980⁸² para os 9007 em 2000⁸³, enquanto em Itália⁸⁴, país já há muitos anos conhecido pela omnipresença dos arquitectos licenciados, passou-se dos 8498 em 1996 para os 17 238 em 2003⁸⁵. Este crescimento permitiu ao sector de ensino privado aumentar a sua presença no panorama geral⁸⁶, demonstrando a necessidade crescente de oferta e, além disso, da presença de claros interesses

⁷⁹ CONDORCET, Marquês de (Marie Jean Antoine Nicolas Caritat) *Ecrits sur l'Instruction publique*, tome II, *Rapport sur l'Instruction publique*. Paris: 1792. Edilig, p. 81-87. Versão consultada on-line em Julho 2005: <http://gallica.bnf.fr>.

⁸⁰ DELORS, Jacques. 1996. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Versão electrónica retirada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006.

⁸¹ Faure, Edgar e Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward. (1972) *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO.

⁸² Fonte: *Jornal Arquitectos*, nº 201. Maio/Junho de 2001.

⁸³ Idem.

⁸⁴ Fonte: Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori, em <http://www.archieuro.archiworld.it>, consultado em Outubro de 2006.

⁸⁵ Fonte: ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. www.istat.it. Os números referem-se unicamente às inscrições para o primeiro ano de Arquitectura. Não são assim contempladas, por exemplo, as inscrições feitas por alunos que já frequentaram e interromperam outros cursos anteriormente à passagem para Arquitectura.

⁸⁶ A título de exemplo, em Portugal os cursos superiores no âmbito da Arquitectura passaram de 8 em 1990 para 34 em 2003, sendo que, destes, 16 são ministrados em universidades privadas.

económicos ligados ao âmbito do ensino. Em 2006, os arquitectos portugueses formados em instituições de ensino privadas representavam 43,3 % originando que, como é afirmado num estudo sociológico de 2006, “*a manterem-se os numerus clausus das universidades públicas, sem dúvida que a renovação geracional da profissão se fará cada vez mais graças às licenciaturas privadas*”⁸⁷.

Juntamente com o crescimento tanto da população estudantil como das instituições de ensino, o aumento de complexidade disciplinar, que não se limitou certamente à Arquitectura e afectando todos os campos do conhecimento, conduziu a um aumento proporcional no que respeita à necessidade de uma diferenciação intelectual e um aumento quantitativo e qualitativo do corpo docente. Este fenómeno teve, no seu decorrer, várias consequências entre si relacionadas. O aumento de profissionalização do corpo docente criou, por exemplo, as condições favoráveis para o desenvolvimento de um conjunto de linhas de aprofundamento teórico da disciplina. Tanto no âmbito histórico, como crítico, tecnológico ou projectual, a presença de docentes em regime de dedicação exclusiva provocou um alargamento do debate da disciplina e do seu ensino através de uma organização disciplinar próxima dos modelos universitários tradicionais. Criaram-se também as condições para que a crescente complexidade e heterogeneidade disciplinar fossem devidamente acompanhadas por igualmente complexas e articuladas linhas de investigação tanto de carácter individual como colectivo ou institucional. Em determinados âmbitos, como é, por exemplo o ensino das tecnologias digitais e, nomeadamente, dos sistemas de desenho assistido por computador, ou das tecnologias da construção, o rápido desenvolvimento tecnológico das últimas décadas obrigou a contínuas reflexões e adaptações das diferentes formas de abordagem de cada vez mais vasta e intrincada matéria, além de fomentar uma procura de rotinas didácticas mais

⁸⁷ CABRAL, Manuel Villaverde, coord. *Relatório Profissão: Arquitecto/a*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2006, p. 55.

adequadas⁸⁸. O crescente debate sobre a disciplina substituiu um certo consenso tácito que raramente foi explicitado ou posto em causa de forma fundada ou intelectualmente estruturada⁸⁹. Neste sentido, o melhoramento da estruturação teórica permitiu uma melhor reacção por parte das instituições, na figura do seu corpo docente, diante da diversidade e da complexidade projectual. Este fenómeno encontra-se visível, por exemplo, nas crescentes capacidades de gerar e representar formas geométricas altamente complexas, de inaugurar novas linguagens ou ainda de utilizar matérias e tecnologias construtivas não convencionais, patentes, com cada vez maior frequência, entre os exercícios projectuais dos alunos. Além disso, a natural heterogeneidade presente nas abordagens de cada docente possibilitou um aumento, tanto no grau de tolerância teórica como na abrangência e profundidade da capacidade crítica.

Capacidade crítica, essa, necessária, também, para fazer frente à crescente circulação de imagens e de projectos de arquitectura presente nos meios de comunicação social genéricos e próprios à disciplina. Este material teve, e ainda tem, sobre alunos e profissionais, um poder intelectual magnetizante⁹⁰, não permitindo aos docentes manter uma atitude inerte mas obrigando-os não só a manter-se actualizados como a desenvolver contínuas e renovadas retóricas analíticas e explicativas. Desde a *Arquitectura Digital* até às realizações mais avançadas, de um ponto de vista linguístico ou tecnológico, estes fenómenos contradizem, muitas vezes, as rotinas de ensino já experimentadas e validadas ao longo dos anos. A rapidez e a contínua aceleração na produção de imagens de

⁸⁸ Inserem-se no âmbito das tecnologias da construção, além das tradicionais questões de carácter físico dos edifícios, os recentes requisitos no âmbito da sustentabilidade, dos novos materiais (nanotecnologias, materiais plásticos ou matérias compósitas), ou ainda das tecnologias das construções a aplicar nos países em desenvolvimento. Além de serem novos campos de investigação e de aplicação no âmbito projectual da Arquitectura, estes elementos alteram, em determinados casos, as tradicionais formas de pensar estrutura e formalmente o objecto arquitectónico. Recentemente, por exemplo, a adopção de materiais texturados, ou produzidos à medida para uma só experiência projectual ou produtiva, tem-se servido da união entre tecnologias digitais, sistemas de prototipagem rápida e investigação sobre novos materiais.

⁸⁹ LUND, Nils-Ole. 1993. Educational objectives in architecture. Em: Farmer, Ben. 1993. *Companion to Contemporary Architectural Thought*. London: Routledge, p. 477.

⁹⁰ LEACH, Neil. 2000. *The Anaesthetics of Architecture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Arquitectura criaram um aumento quantitativo e qualitativo constante no acervo de conhecimento disciplinar aumentando, desta forma, tanto o número como a heterogeneidade dos elementos presentes no debate.

Também o aumento de diversidade profissional, exigida pelo mercado do trabalho, juntamente com a sua progressiva saturação, obrigou os agentes do ensino a uma profunda reflexão no que respeita às competências necessárias à profissão⁹¹. Nomeadamente, como já afirmado, assistiu-se à compulsiva abertura de novos cursos para responder às exigências de um panorama profissional cada vez mais fragmentado pela heterogeneidade de pedidos e de problemas colocados à disciplina. Desde o *Urbanismo* ao *Design Industrial*, passando pela *Arquitectura Paisagista* ou pela *Arquitectura Sustentável*, mesmo os cursos que procuraram manter um ensino de natureza genérica, viram-se obrigados a repensar a própria estrutura curricular para fazer frente a uma diversificação e especialização disciplinar crescente. Em 2005, por exemplo, Francesco Dal Co lamentava o facto de, em Itália, existirem 23 Faculdades de Arquitectura. Estes cursos ofereciam, entre licenciaturas especialistas em Arquitectura e Engenharia “edile” (licenciatura extremamente próxima se não mesmo equivalente à de Arquitectura), 47 cursos. A estes se somavam os 61 cursos de bacharelato⁹².

⁹¹ Em 2006 estavam registados em Itália 123 083 arquitectos para uma população de 57 844 017 pessoas dando um ratio de cerca de um arquitecto cada 500 pessoas. No mesmo ano em Espanha e Portugal este valor rondava os 1200, em Inglaterra 1900 e em França 2250. Fonte: Consiglio Nazionale degli Architetti, Pianificatori, Paesaggisti e Conservatori em <http://www.archieuro.archiworld.it>, consultado em outubro de 2006.

⁹² “50% dos novos cursos de licenciatura foram gerados a partir de aberrações, como demonstram as perífrases das intitulações (Ciências da Arquitectura (o mais difuso), Arquitectura das Construções, para chegar a Projecto de Arquitectura, onde a perífrase se torna tautológica, apesar de termos que lhe reconhecer a qualidade de repetir que a Arquitectura não é um produto do ciclo natural das estações, e tão-pouco dos movimentos telúricos, que não nasce como uma beringela e não se forma como uma colina). É lícito pensar que estas invenções surgiram de acasas discussões, ao longo das quais os docentes deveriam ter dado prova da própria dedicação ao interesse comum, e não (como provam os “nomes”) a usos e tradições tribais. Os restantes 50% dos novos Cursos nasceram para garantir o lugar de trabalho dos docentes de Engenharia. Passando os olhos pela listagem, quando no título da licenciatura aparece a palavra “edile” não se engana quem pensa que aquele curso foi instituído para acolher docentes-engenheiros, privados dos seus cargos, porque assim foi estabelecido pelo, mesmo que glacial, movimento de adequação das qualificações profissionais italianas àquelas europeias”. DAL CO, Francesco. 21 Setembro de 2005. *Formazione | In Italia ci sono ventitré facoltà di architettura. Prossima tappa i*

Estes processos que fragmentaram, baralharam e recompuseram, sob novas e múltiplas formas, os cursos de Arquitectura, exigiram contínuas negociações teóricas entre os agentes, que se traduziram, em muitos casos, em polarizações intelectuais e ideológicas. Além disso, a progressiva saturação do mercado de trabalho obrigou as instituições, sobretudo as que se encontram inseridas nas dinâmicas do “mercado do ensino”, a prestar uma atenção redobrada para o exterior, uma vez que, em última análise, o sucesso da acção educativa se encontra, também, no êxito da colocação laboral (correspondendo claramente, e cada vez mais, a um sucesso económico). O caso italiano, mais uma vez citado como paradigmático neste contexto, onde o número de arquitectos *pre capita* é o mais alto da Comunidade Europeia, e onde o número das construções assinadas por arquitectos em relação às construídas é uma das mais baixas, apesar de representar um claro extremo, não deixa de ser uma realidade diante da qual todo o ensino deve questionar o próprio funcionamento e, sobretudo, a própria missão. Se, por um lado, é certamente verdade que, em absoluto, quantos mais sujeitos formados melhor será o nível intelectual de uma sociedade, é também verdade que, por outro lado, existe um claro desperdício de recursos, o que acontece sempre em detrimento de algo, para formar indivíduos cujas competências não se adaptam minimamente às actividades profissionais realmente exercidas⁹³.

Ainda no âmbito das instituições de ensino, a crescente implementação dos protocolos de mobilidade de estudantes e de docentes no espaço europeu e não só, como é o caso dos programas *Erasmus*⁹⁴ e *Atlantis*⁹⁵, ambos subsidiados pela

Corsi di laurea di quartiere? Em <http://www.arcomai.it> . Consultado em Novembre de 2006 – tradução livre.

⁹³ Em Itália o fenómeno dos bacharelatos (licenciaturas 3+2 passível de emitir um título após 3 anos de estudos), esteve na origem de: por um lado, a multiplicação de cursos interdisciplinares e, por outro lado, a produção de estudantes caracterizados por um perfil intelectual extremamente superficial demonstrando não resultar ser compatível com nenhum tipo de verdadeira ocupação laboral. Este processo, que começou em 2001, está actualmente (2008) a ser objecto de críticas extremamente fortes e oriundas de todos os quadrantes sociais. O governo italiano prometeu considerar uma inversão de tendência.

⁹⁴ Protocolo de intercâmbio universitário à escala europeia.

⁹⁵ Protocolo de intercâmbio universitário entre a Comunidade Europeia e os Estados Unidos da América.

Comunidade Europeia, proporcionou as condições para um aumento das trocas entre alunos e entre docentes que comportou, necessariamente, um aumento exponencial das comparações críticas entre instituições de natureza e características diferentes com um conseqüente enriquecimento intelectual tanto dos alunos como dos docentes⁹⁶. A heterogeneidade, presente entre alunos oriundos de escolas de diferentes países ou continentes, obriga a um conjunto de adaptações que muitas vezes questionou de forma profunda as rotinas locais de ensino. Formas de aprendizagem, conteúdos transmitidos e didácticas envolvidas são, desta forma, objectos de uma contínua análise crítica por parte de docentes que, cada vez mais, enfrentam o desafio de ter que lidar com alunos cujas competências e traços culturais mostram serem profundamente distintos. Além disso, a crescente possibilidade de encontrar ocupação no estrangeiro permite uma constante monitorização das escolas feita através dos seus próprios alunos. O *feedback* que estes dão às instituições de proveniência é uma das informações mais valiosas para que uma escola compreenda qual a sua posição em relação às suas homólogas tanto nacionais como internacionais. Uma avaliação crítica feita através de uma análise relacional que não se esgote na obtenção de um crédito político mas que serve, de facto, como material de reflexão conjunta para alimentar um contínuo processo de negociação e de crescimento.

Com a vulgarização das tecnologias de comunicação digital e com o aumento de facilidade produtiva do sector editorial aumentaram as oportunidades de criação de plataformas e de encontros do debate em torno do ensino de Arquitectura. A EAAE⁹⁷, *European Association for Architectural Education*, a ACSA⁹⁸, *Association of Collegiate Schools of Architecture*, ou a ENHSA⁹⁹,

⁹⁶ No ano lectivo 2005/2006, os alunos que usufruíram do protocolo *Erasmus* foram 164 421 contra os 144 037 do ano anterior. Os valores ganham importância quando se considera que o programa começou em Junho de 1987 e, na sua primeira edição, movimentou apenas 3244 alunos. Fonte: Comunidade Europeia. http://ec.europa.eu/education/index_en.html.

⁹⁷ Em <http://www.eaae.be>

⁹⁸ Em <https://www.acsa-arch.org>.

⁹⁹ Em <http://www.enhsa.net>.

European Network of Heads of Schools of Architecture são algumas entre as instituições que procuram fomentar a discussão através de publicações periódicas e da organização de encontros à escala internacional. Tanto a EAAE News Sheet¹⁰⁰, como a JAE¹⁰¹ abordam de forma sistemática diferentes aspectos relacionados com o ensino de Arquitectura. Além disso, o reconhecimento do âmbito do ensino de Arquitectura feito pelo organismo das Nações Unidas, em 1996, com a publicação do *UIA work program "education" UIA/UNESCO Charter for Architectural Education*¹⁰², e da *UNESCO/UIA Validation System for Architectural Education*¹⁰³, em 2002, proporcionaram as bases de uma plataforma internacional de intenções no que respeita aos objectivos do ensino de Arquitectura.

Outro momento fulcral para o alargamento do debate sobre o ensino universitário em geral e, conseqüentemente, sobre o ensino de Arquitectura, foi, em 1988, a assinatura, em Bolonha, da *Magna Charta Universitatum*¹⁰⁴. A vontade política de regulamentação e de uniformização do âmbito universitário provocou a necessidade, por parte das instituições de ensino, de levar a cabo um processo de adaptação das próprias estruturas curriculares no sentido de torná-las compatíveis com o sistema de atribuição de créditos e de obtenção de graus académicos que foi imposto. Naturalmente, para boa parte das instituições isto não se resolveu numa mera operação de tradução matemática de um programa anterior para um novo, tendo tido, pelo contrário, profundas repercussões em todo o processo organizativo e pedagógico. A *Magna Charta* foi, nesse aspecto, uma oportunidade histórica sem precedentes que permitiu questionar tanto as estruturas curriculares como as rotinas didácticas adoptadas. A imposição do *ratio* aluno/docente, da

¹⁰⁰ Publicação mensal da associação *European Association for Architectural Education*.

¹⁰¹ Publicação mensal da associação norte-americana *Association of Collegiate Schools of Architecture*.

¹⁰² Em <http://www.uia-architectes.org/texte/england/Education/2Charte.htm>, consultado em Maio de 2006.

¹⁰³ Em https://www.uia-architectes.org/image/PDF/Systeme_eng.pdf, consultado em Maio de 2006.

¹⁰⁴ *Magna Charta Universitatum*, Bologna, Italy September 18, 1988.

carga horária máxima e mínima e dos critérios de atribuição de créditos, por exemplo, obrigaram a repensar os cursos tanto na escala de cada disciplina como na sua totalidade e articulação interna e externa, com outros cursos.

Juntou-se à entrada em vigor da *Magna Charta* a já citada cada vez maior mobilidade dos profissionais recém-formados a qual abrangeu, também, as instituições de acreditação profissional no sentido de desenvolver uma necessária homogeneização dos critérios de admissão. Tanto a nível legal como científico, foi aumentando a necessidade de criar uma plataforma que permitisse aos profissionais exercer a própria actividade tanto no próprio país como nos outros. Apesar de ser um aspecto maioritariamente profissional, a mobilidade laboral não deixou imune o sistema de ensino, uma vez que, como defendido no capítulo anterior, conserva com este um elevado grau de contiguidade. Pois, em todos os países, existe uma estrita relação entre o ensino e os órgãos profissionais de acreditação, uma vez que a acreditação se refere, justamente, às competências adquiridas ao longo da passagem do sujeito pelas estruturas de ensino.

Ao longo das últimas décadas foram-se estabelecendo as condições para a criação e manutenção de uma plataforma de debate à volta do ensino de Arquitectura. Mesmo as inércias mais conservadoras, se as houver, viram-se obrigadas a reagir diante de um conjunto de acontecimentos e de alterações, tanto no âmbito da disciplina como do ensino em geral, que mudaram os factores envolvidos de um ponto de vista qualitativo e quantitativo. Como será abordado nos capítulos seguintes, as rápidas mutações que abalaram, e ainda abalam, constantemente, os equilíbrios sociais e a configuração epistemológica representam, no âmbito do ensino de Arquitectura, factores de desassossego diante dos quais só uma atitude crítica e reflexiva atenta à contemporaneidade pode encontrar, se não respostas definitivas, pelo menos espaços de diálogo, de debate e de crescimento intelectual.

Juntamente com o que foi referido até aqui, que de forma geral poderá aplicar-se à generalidade do ensino universitário, o ensino de Arquitectura apresenta algumas características exclusivas directamente relacionadas com a sua

especificidade disciplinar. Sob esta perspectiva, existe um conjunto de fenómenos, de diferente natureza, cujos reflexos no ensino do projecto de Arquitectura se encontram, em muitos casos, ainda numa fase incipiente mas nem por isso ausente¹⁰⁵.

Uma das leituras que podem ser feitas, agora em clara relação com a passagem do cenário moderno para o pós-moderno que será objecto dos próximos capítulos¹⁰⁶, tem a ver com o reforço de uma ideia difusa que considera o ensino do projecto de Arquitectura como um ensino de uma disciplina “fraca” quando colocada em comparação com um ensino de matriz científica considerada como “forte”¹⁰⁷. Falar em arte ou em intuição, segundo este enquadramento epistemológico, corresponde a tornar estéril um debate que não consegue manter-se vivo num território dificilmente defensável. Um território onde o desprezo para com a prática, considerada como mero campo de aplicação de uma teoria forte, cria uma hierarquização qualitativa onde a importância das disciplinas é directamente proporcional à distância destas em relação às que são consideradas como ciências de base. Como repara Donald Schön, a partir dos anos ’60, a aposta na profissionalização, que tinha caracterizado até então o desenvolvimento social, começou a denunciar as suas lacunas¹⁰⁸. A ideia de que um profissional nunca falha acabou quando, por exemplo, os profissionais começaram a demonstrar não possuir a panaceia para todos os problemas que o próprio progresso ia provocando ou, simplesmente, colocando. Tanto a Arquitectura como o Urbanismo, sobretudo nos finais dos anos ’60, foram frequentemente acusados de não ter conseguido respeitar as promessas feitas à sociedade quando esta, no pós-guerra, se dirigiu à categoria profissional cheia de esperança e, sobretudo, confiança.

A Arquitectura, campo onde se misturam, muitas vezes até à fusão se não confusão, rotinas de diferentes naturezas intelectuais e oriundas de campos

¹⁰⁵ Sobre a importância do ensino de projecto no âmbito do ensino de Arquitectura, ver o capítulo 2 - Ensino do projecto de Arquitectura: do conceito ao projecto.

¹⁰⁶ Ver capítulo 3 - As mudanças do cenário intelectual, e seguintes.

¹⁰⁷ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

¹⁰⁸ Idem.

diametralmente opostos como são, por exemplo, as da Engenharia e as da Pintura ou da Escultura, ao reivindicar uma autonomia disciplinar, teve que prescindir de algumas competências que anteriormente estavam relacionadas com um saber fazer tradicional. Os avanços tecnológicos no âmbito das ciências das construções, por exemplo, foram de tal ordem que já não é possível ministrar um curso de Arquitectura que aprofunde suficientemente todos os aspectos envolvidos nas tecnologias da construção contemporânea. O ensino teve, portanto, que operar contínuos ajustes para que fosse mantida, mesmo nos territórios exclusivos da Arquitectura, um mínimo grau de cientificidade e de objectividade, sem os quais a disciplina estaria entregue à completa subjectividade ou, em última hipótese, a um niilismo onde dificilmente poderia ser considerada como disciplina “forte”.

De um ponto de vista epistemológico, o legado da modernidade, fortemente centrado na força de conhecimento científico como elemento de legitimação processual, foi deixando espaço em favor de um aumento da importância de um posicionamento ético ou, em geral, filosófico no que respeita à actuação da disciplina arquitectónica e, mais especificamente, no projecto. Segundo Kenneth Frampton, *“To put it more even-handedly, however: in what way may we modulate some future possible relationship between creativity and homeostasis or, let us say, between human imaginative capacity and the now all-too-evident limitations of the biosphere? This is surely the one question that the contemporary cult of the populist free-market is unable to address. (...) How may one offset this globalized closure becomes a question not only for architectural practice but also for all the multifarious schools of architecture and urbanism.”*¹⁰⁹ Os problemas que um jovem estudante de Arquitectura irá enfrentar, após ter concluído o seu curso, já não encontram uma única solução possível fruto de um processo de natureza eminentemente tecnológica. Actualmente existe a certeza de que para a resolução do problema projectual concorre um feixe de elementos que se encontram num território epistemologicamente distribuído e que, enquanto tal, necessitam de uma abordagem e de uma constante transposição e ajuste para o

¹⁰⁹ FRAMPTON, Kenneth. 2006. The Work of Architecture in the Age of Commodification. *Harvard Design Magazine*, Number 23, Fall 2005/Winter 2006.

âmbito do projecto de Arquitectura. Desta forma a actividade profissional e, mais especificamente, a projectual, sofrem de um aumento exponencial no que respeita à complexidade da pergunta colocada e da resposta passível de ser formulada. Com a problematização e o enfraquecimento dos fundamentos intelectuais sobre os quais se edificou a modernidade, conceitos como *futuro*, *liberdade individual* ou *possibilidade*, que, como será aprofundado mais adiante, representaram tradicionalmente os traços dominantes da ideia de *projecto*, ganharam novas intensidades, direcções e articulações recíprocas. Neste cenário, as instituições de ensino tiveram que redobrar as atenções sobre um conjunto de aspectos que já não se limitam a uma noção de projecto de Arquitectura, exclusivamente considerado como fenómeno tricéfalo de natureza artística, tecnológica e social, mas que surge de um conjunto virtualmente infinito de novas combinações entre novos factores inseridos num cenário de variáveis e de elementos cada vez mais abrangente e complexo. Conceitos como *local* e *global*, *espaço* e *tempo*, *público* e *privado*, *real* e *virtual*, *objecto* e *imagem* ou *forma* e *conteúdo*, além de terem progressivamente esbatido os próprios limites terminológicos, ganharam novas e, parcialmente, inesperadas ligações, dando vida a um dédalo de possíveis caminhos projectuais diante dos quais o ensino não pode e não deve ficar imune. Além disso, o aumento exponencial do tamanho das cidades, juntamente com as capacidades de gestão oferecidas pelas tecnologias digitais, colocam novos desafios, tanto no que respeita a organização espacial como a gestão das infra-estruturas colectivas¹¹⁰. Se, por um lado, o problema possui um elevado grau de compromisso político, por outro lado, não deixa de afectar os lugares onde, em princípio, são ensinados os futuros responsáveis pelas alterações do ambiente construído.

¹¹⁰ Segundo o UN-Habitat, por exemplo, a partir de 2007 a maioria da população mundial passou a viver em cidades. Apesar de ter sido um dos capítulos da Arquitectura que mais atenções recebeu no século XX e que parece, por vezes, definitivamente fechado, o problema da habitação, tanto individual como colectiva, foi ganhando uma nova relevância uma vez que, tanto nos países desenvolvidos como naqueles em desenvolvimento, os fluxos migratórios, cada vez mais intensos, exigem uma resposta rápida e pertinente no sentido de atenuar o impacto deste fenómeno. *State of the World's Cities Report 2006/7, The Millennium Development Goals and Urban Sustainability*. July 2006. United Nations Human Settlements Programme (UN-HABITAT. Organismo das Nações Unidas dedicado ao problema do habitar).

A estabilização de novos equilíbrios profissionais no campo da educação pode levar, em casos extremos, para fenómenos como o que relata Oriol Bohigas quando considera que, “*no pienso que haya casi nada positivo en el sistema formativo del arquitecto, y específicamente en el de las escuelas de arquitectura. Y pienso que la crisis hace ya mucho que dura, a consecuencia de las muchas cuestiones previas*”¹¹¹. Questões prévias, que raramente são abordadas, impossibilitando, desta forma, uma reflexão mais profunda e alargada. Uma provocação que parece ser acolhida por Frank Weiner que, no seu texto vencedor do primeiro prémio do concurso *Writings in architectural education*, lançado pela EAAE¹¹², alerta acerca da necessidade de se traçar um mapa do legado histórico do ensino de Arquitectura sob pena deste cair num mero exercício de imitação, ao dizer que “*The relatively brief history of architectural education has not been written. (...) this in itself should be a cause for reflection. Without a mature historiographic tradition, schools of architecture run the risk of imitating themselves in a lazy improvisation*”¹¹³.

Face a este contexto, que, por um lado, manifesta um aumento exponencial do pedido social dirigido à Arquitectura e que, por outro lado, necessita de uma intensificação do debate à volta do seu ensino, o projecto, encarado na sua vertente filosófica e antecipatória, parece, por outro lado, ainda poder representar a actividade intelectual que mais conserva os traços e os ingredientes de uma possível resposta propositiva. Assim, o ensino do projecto de Arquitectura representa o momento e o espaço de confluência de uma acção de transmissão de conhecimento juntamente com uma visão filosófica, ética, tecnológica, mas também estética e política do futuro. É devido a esta confluência que uma possível abordagem ao ensino do projecto de Arquitectura passa, necessariamente, por um

¹¹¹ BOHIGAS, Oriol. Conferência inaugural do simpósio “*La formació de l’Architecte. Quaderns d’arquitectura i urbanisme*”. 2005.

¹¹² European Association for Architectural Education – www.eaae.be.

¹¹³ WEINER, Frank. 2005. Five Critical Horizons for Architectural Educators in an Age of Distraction. Em EAAE Prize 2003-2005. *Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture, 2005, p. 24.

enquadramento o mais abrangente possível que permita o desenvolvimento e o aprofundamento de um conjunto de linhas de pensamento que não fiquem reféns ora do campo estético, ora do tecnológico, ora do económico. Pois, como afirma Weiner, no texto acima citado, “*a proposition about architecture by a student or architect is ultimately a proposal about an ideal form of human conduct. Students are proposing a way of life, both for themselves and others, in the form of an architectural project. A ‘project’ is the necessary vehicle for such inquiry, and has the virtue of poetic specificity and physicality*”¹¹⁴.

Pensar o ensino do projecto de Arquitectura significa, em boa parte, pensar sobre as formas intelectuais que cada sujeito adopta ao longo de uma conduta antecipatória¹¹⁵, própria de um âmbito disciplinar. Uma conduta que, contudo, herda e resulta contaminada pelo vigamento filosófico subjacente à condição humana que lhe é contextual. Todas as linhas teóricas que percorrem a actualidade e que contribuem para a formulação das perguntas à Arquitectura contemporânea encontram no ensino de projecto um território de cruzamento e de síntese. Urge, em suma, detectar, compreender e descrever um possível mapa crítico que possa servir de suporte para a estruturação de uma visão e de um debate alargados sobre o ensino de Arquitectura e, mais especificamente, sobre o ensino de projecto.

¹¹⁴ Idem.

¹¹⁵ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Jean-Pierre Boutinet é professor na Université Catholique de l'Ouest, em Angers, no Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées (IPSA). Ao longo da sua carreira tem escrito livros e artigos sobre os temas do projecto, da imaturidade, sobre a relação do sujeito com a informação e com a noção de tempo. No contexto deste trabalho este autor revela-se particularmente pertinente sobretudo no que respeita a uma definição conceptual do projecto e na detecção das condutas patológicas que afectam, na actualidade, as condutas projectuais.

2 Ensino do projecto de Arquitectura: do conceito ao projecto

“É da mesma maneira, então, que adquirimos as excelências. Isto é, primeiramente põmo-las em prática. É assim também que fazemos com as restantes perícias, porque ao praticar, adquirimos o que procuramos aprender. Na verdade fazer é aprender.” Aristóteles¹²⁰

Nas *Confissões*, Santo Agostinho, ao abordar o difícil argumento do tempo, afirma: *“Quid est ergo tempus? Si nemo ex me quaerat, scio; si quaerenti explicare velim, nescio”*¹²¹. A resposta é irónica, pois Santo Agostinho, a seguir, define o tempo como dimensão da alma humana, como *distensio animae* (distensão da alma) entre atenção, memória e espera. Todavia, o filósofo descreve de forma exemplar a dificuldade em definir um conceito tão complexo e articulado como é o do tempo. A mesma frase é citada por Jorge Luis Borges quando, ao abdicar de uma definição cabal de poesia afirma: *“(...) sabemos o que é a poesia. O sabemos tão bem que não conseguimos defini-la com outras palavras, da mesma forma como não podemos definir o gosto do café, a cor vermelha, o amarelo ou o significado da raiva, do amor, do ódio, da alvorada, do pôr-do-sol ou do amor para com o nosso país”*¹²².

Quando se procura abordar o problema do ensino da Arquitectura, a primeira dificuldade reside na multiplicidade de abordagens ontológicas existentes, todas igualmente legítimas e possíveis, para as quais a disciplina remete consoante o contexto no qual se encontra ou é colocada. Todos parecem saber o que é a Arquitectura, pois todos convivem diariamente com os seus produtos, mas cada vez que surge a necessidade de encontrar uma definição exacta, o desacordo parece reinar. Também no próprio interior do âmbito disciplinar existiu, e continua a existir, uma enorme heterogeneidade ontológica

¹²⁰ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 43.

¹²¹ *“O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me pergunta, já não sei.”* Santo Agostinho. *Confessiones*. Milano: Mondadori, 1996. vol. IV, p. 127 - tradução livre.

¹²² Idem, p. 20.

caracterizada pela infundável sucessão de definições que, ao longo do tempo, pautaram a sua história. Heterogeneidade, essa, que não deriva unicamente de uma ubiquidade disciplinar, mas das alterações que afectaram as rotinas intelectuais e materiais da Arquitectura ao longo da sua milenária história. A ligeireza e transparência das obras de Toyo Ito, de Jean Nouvel, de Santiago Calatrava ou de Dominique Perrault colocam em crise a solidez necessária à plasticidade de Le Corbusier. A ironia e a bizarria das obras de Frank Ghery ou de Ricardo Bofill questionam o rigor compositivo de Mário Botta ou, antes dele, de Louis Kahn. Cada esforço que aponte, de alguma forma, para uma tentativa de definição, paga o preço de uma certa omnipresença epistemológica congénita à disciplina. Prova disto encontra-se em todo e qualquer texto que, de alguma forma, tente desenhar um território disciplinar como, por exemplo, é o caso do livro de Andrew Ballantyne cujo título *What is Architecture?* não deixa dúvidas acerca dos propósitos do autor mas que, como o próprio afirma, não pode senão ser unicamente um “*ponto de partida*”¹²³. Um ponto de partida que coincide, na esmagadora maioria das vezes, com o ponto de chegada de uma interminável sucessão de linhas teóricas que se aproximam, se cruzam e se afastam a cada tentativa de definição.

Diante deste cenário, não parece oportuno ou profícuo conservar uma teimosia ontológica que procure formular uma definição de Arquitectura unívoca pois esta irá dissolver-se rapidamente num oceano de corolários ou de variantes. Parece mais útil conservar uma noção de Arquitectura enquanto parte do conjunto do entendimento humano individual e, simultaneamente, colectivo; uma noção que regresse (ou permaneça) numa condição conceptual que lhe permita uma necessária elasticidade semântica, ontológica e epistemológica para poder deixar de precisar de uma limitação propositiva.

Ao implementar uma abordagem conceptual, parece pertinente, antes de mais, encontrar uma plataforma terminológica estável e partilhada no que se

¹²³ BALLANTYNE, Andrew. 2002. *What is Architecture?*. London: Routledge. p. 2.

refere à ideia e ao significado de *conceito*. Segundo Deleuze, um conceito é uma articulação das componentes que o definem¹²⁴. Os seus contornos irregulares e o seu estado de existência não são redutíveis a nenhuma entidade real ou mensurável; ele é um “*todo fragmentário*”¹²⁵. Assim, são conceitos o pensamento, a dúvida e a existência em Descartes, ou o tempo e o espaço em Kant. Mas são também conceito a casa, a cidade ou o lugar. Pois “*o conceito é incorpóreo, ainda que se encarne ou se efective nos corpos. Mas precisamente não se confunde com o estado de coisas no qual se efectiva (...) um número finito de componentes heterogêneas percorridas por um ponto em sobrevoo absoluto, a uma velocidade infinita*”¹²⁶ e diferencia-se das proposições dado que estas são “*observadores parciais extrínsecos, cientificamente definíveis em relação a estes ou àqueles eixos de referências*”¹²⁷. A complexidade, a fragmentariedade e os contornos irregulares do conceito, em contínua alteração, representam características mutáveis da visão subjectiva de cada indivíduo. Por isso, Deleuze afirma, com um certo cinismo intelectual, que qualquer debate em torno da ideia de conceito não pode progredir, porque “*os interlocutores nunca falam da mesma coisa*”¹²⁸.

Feitas estas considerações, parece pertinente afirmar que a Arquitectura encontra no conceito um abrigo terminológico suficientemente flexível, abrangente e genérico para poder manter uma heterogeneidade epistemológica, juntamente com uma contínua possibilidade de projecção e transposição nos planos teórico e pragmático. Mesmo que incorpóreo, necessariamente genérico ou indeterminado, o conceito mostra ser intelectualmente tanto inevitável como produtivo. Conservando-se inserida num “*plano de imanência*”¹²⁹, que representa o tecido ilimitado e informe sobre o qual pousam os conceitos, a Arquitectura

¹²⁴ DELEUZE, Gilles e Félix Guattari (1991). *O que é a filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

¹²⁵ Idem, p. 21.

¹²⁶ Idem, p. 25 e 26.

¹²⁷ Idem, p. 28.

¹²⁸ Idem, p. 31.

¹²⁹ Idem, p. 36.

entronca “*noutros conceitos, compostos de maneira diferente, mas que constituem outras regiões do mesmo plano*” criando uma rede de conhecimento elástica, capaz de assumir uma configuração diferente em cada sua manifestação. Existe, portanto, num regime de super-partes aglutinador que, apesar de ser omnipresente, não se identifica com nenhum território específico e não se cristaliza em nenhuma realidade concreta e definitiva.

O problema surge quando, a partir do seu estado conceptual, é necessário operar uma projecção da noção de Arquitectura para o plano, também teórico e pragmático, de saberes transmissíveis. Quando, por outras palavras, aquele “*todo fragmentado*” do qual fala Deleuze, tem necessariamente que se traduzir, por exemplo, numa estrutura curricular através de uma operação de selecção epistemológica que virá forçosamente a mutilar partes de um organismo cujos limites e abrangências resultam incompatíveis com uma lógica necessariamente e, justamente, limitativa como é a do ensino universitário.

A dificuldade existente em formular uma definição unívoca da Arquitectura provoca, sobretudo no âmbito do seu ensino, um estado de desconforto¹³⁰. Como afirma Frampton, “*the practice of architecture is still ultimately a craft, however much its processes may be qualified by techno-scientific methods and applications. This irreducible fact should help us to understand why architecture as a discipline has always been situated rather uncomfortably within the confines of the university*”¹³¹. Uma universidade, considerada como lugar de construção,

¹³⁰ Neste contexto, o evento recente mais paradigmático foi, em 2003, a ameaça de fecho do departamento de Arquitectura da Universidade de Cambridge. As razões invocadas foram várias, todavia a escola de Sir Leslie Martin, que na sua Conferência em 1958, justificou a presença da Arquitectura na Universidade, legitimando definitivamente a sua vertente teórica e investigadora, tinha problemas relativos ao seu financiamento por parte do governo que punham em causa a sua subsistência. “*The reasons behind the university's decision are many and varied, but not as unexpected as one might have first thought. The first sign that there was something wrong came with the publication of the results of 2002's Research Assessment Exercise (RAE) which saw the school fall from a 5-star rating to 4, depriving it of more than £200,000 in research funding.*” Artigo “Closed doors” de Ed Dorrell no jornal *The Guardian*, 29 de Julho de 2003.

¹³¹ FRAMPTON, Kenneth. 2000. Seven points for the millennium: an untimely manifesto. Em *The Journal of Architecture* Volume 5, Spring 2000, p. 21- 33.

selecção, actualização e de transmissão do conhecimento¹³², onde a Arquitectura passa a ocupar uma posição híbrida entre um modelo epistemológico positivista e outros maioritariamente de natureza artística¹³³. Desta forma, a universidade exige à Arquitectura a estruturação de um “*currículo oculto*”, que representa o conjunto de “*objectivos mais ou menos comprometedores que subjazem às práticas educativas e que são transmitidos sem chegarem a ser explicados pela própria estrutura hierárquica da instituição*”¹³⁴. Objectivos que reúnem, juntamente com valores e normas, as formas de construção e legitimação do conhecimento em cada âmbito do saber e do fazer humano, e que determinam a configuração e a permeabilidade das fronteiras que separam o “*dentro*” do “*fora*” da escola: os espaços materiais, mas também, e sobretudo, os territórios intelectuais. Uma meta-estrutura epistemológica explícita que sirva como referência e que parece dever enfrentar a necessidade de resolver uma situação paradoxal devida à fluidez disciplinar. Paradoxo, esse, bem explícito nas palavras de Fernando Távora quando, em 1986, afirmou que: “*sobre a formação do arquitecto já afirmava Vitruvius que ele «deve (...) saber escrever e desenhar, ser instruído na geometria e não ser ignorante na óptica, ter aprendido a filosofia, ter conhecimento de música e algumas noções de medicina, de jurisprudência e de astrologia». – As exigências de Vitruvius, formuladas há dezanove séculos, mantêm-se inalteradas na sua generalidade*”¹³⁵.

O desconforto que existe no ensino do projecto de Arquitectura deriva, também, de uma certa mistificação que está presente, frequentemente, no discurso, mesmo quando erudito, feito acerca da produção artística. O projecto de

¹³² JAEGER, Werner. 2001. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes. Delors, Jacques. 1996. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. Faure, Edgar. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

¹³³ SCHÖN, Donald. 1988. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. Em *JAE* n.º. 41/4 Summer 1988.

¹³⁴ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote p. 58.

¹³⁵ TÁVORA, Fernando. Discurso proferido em 1983, aquando do acto da posse da Comissão Instaladora da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. Guia da FAUP – 1986, p.7.

Arquitectura é frequentemente inserido num conjunto de processos culturais que procuram dar uma resposta às “*necessidades e anseios misteriosos ou metafísicos*”¹³⁶ e deixam de pertencer àquele grupo de acções tradicionalmente inseridas num preciso e determinado contexto cultural e material, científica e historicamente reconhecível e cartografável. Por vezes são os próprios arquitectos que cultivam um certo grau de elitismo intelectual considerado, erradamente, como uma mais-valia profissional¹³⁷. Deste enquadramento epistemológico do projecto de Arquitectura e, conseqüentemente, do seu ensino, deriva também uma concepção errada sobre os conceitos de objectividade, de legitimação e de conhecimento. Partindo das bases ideológicas e filosóficas que subjazem à contemporaneidade, o projecto é considerado muitas vezes como expressão extrema de subjectivismo e de autonomia legitimadora, fragilizando, desta forma, um possível enquadramento estritamente ligado a um possível juízo de valores, linguagens e actividades culturais socialmente partilhadas¹³⁸ que pode e deve acompanhar a Arquitectura, como toda a Arte, enquanto disciplina de acção e de pensamento colectivos.

Diante desta liquidez conceptual, a Arquitectura consegue desenhar um perímetro epistemológico só quando assumir que existe um vínculo indissolúvel entre uma acção prática e um saber¹³⁹. Um princípio que se resume, segundo Donald Schön, ao dizer que “*o nosso conhecer reside na nossa acção*”¹⁴⁰. Uma acção projectual que reside na base de um enquadramento teórico mas que também representa a necessidade de acção da Arquitectura. Um projecto que se encontra no epicentro de uma constelação de saberes onde, nas palavras de Alexandre Alves Costa, “*as cadeiras e disciplinas consideradas indispensáveis à*

¹³⁶ BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999, p. 8.

¹³⁷ LA CECLA, Franco. 2008. *Contro l'architettura*. Torino: Bollati Boringhieri.

¹³⁸ BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999. p. 8.

¹³⁹ SINI, Carlo. 1992. *Pensare il progetto*. Milano: Tranchida Editori Inchiostro.

¹⁴⁰ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 76 – tradução livre.

formação científica do arquitecto inserem-se na prática da Arquitectura e autonomizam-se, simultaneamente, em função e como fundamentação daquela prática”¹⁴¹. Quando esta relação é articulada com a que existe entre conhecimento e sujeito¹⁴², considerando o primeiro como existente só enquanto apropriação e relacionamento do segundo de uma determinada realidade, poderá afirmar-se que o projecto de Arquitectura representa, de facto, o momento e o espaço onde o conhecimento disciplinar se estrutura e se transforma em saber necessário para a acção¹⁴³.

Este princípio baseia-se na definição de conhecimento formulada por Edgar Morin, quando afirma que “*um conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo exterior. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais a partir de estímulos ou signos captados e codificados através dos sentidos. Este conhecimento, a nível tanto da tradução como da reconstrução, implica a interpretação que introduz o risco do erro no interior da subjectividade de que conhece, da sua visão do mundo, dos seus princípios de conhecimento*”¹⁴⁴. O projecto é o espaço e o tempo cognitivo onde, segundo uma matriz construtivista, o conhecimento se articula e se torna, desta forma, passível de ser transmitido: um conhecimento que resulta ser fruto de um processo de reflexão e de interrogação activa, necessário para enfrentar as situações incertas, instáveis, únicas e conflituosas que caracterizam a acção projectual e, mais geralmente, a acção artística.

¹⁴¹ COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 222.

¹⁴² LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.

¹⁴³ Segundo Lyotard, o saber não é a ciência, sobretudo na sua forma contemporânea. O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento será o conjunto dos enunciados susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos, que denotam ou descrevem objectos, com exclusão de todos os outros enunciados. Assim compreendido, o saber é aquilo que torna qualquer pessoa capaz de proferir «bons» enunciados denotativos, mas também «bons» enunciados prescritivos, «bons» enunciados avaliativos... aí torna-se um dos seus principais traços: ele coincide com uma «formulação» extensiva das competências, sendo a forma única encarnada num sujeito composto pelos diversos géneros de competência que o constituem. Em LYOTARD, Jean-François. 2003. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, p. 46.

¹⁴⁴ MORIN, Edgar (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001, p. 18 – tradução livre.

De um ponto de vista disciplinar, no âmbito do ensino, o projecto ganha uma importância acrescida uma vez que representa a *necessidade* produtiva do aluno. O exercício de simulação projectual, o ensino do projecto de Arquitectura, é assim o elemento didáctico e processual onde o aluno levanta e articula uma necessidade de conhecimento em plena conformidade com o princípio, expresso por Ortega y Gasset, quando, ao falar do ensino, afirma que “*não é propriamente o desejo que está na origem do saber mas a necessidade*”¹⁴⁵. Da mesma forma que não se ensina *a literatura*, mas sim ensina-se a ler e a escrever ou que não se ensina *a música* mas sim a tocar um determinado instrumento ou a dirigir uma orquestra, ensinar a projectar significa ensinar uma acção que, pela própria natureza sintética, atrai, reúne e organiza um conhecimento disciplinar. Assim, a forma que cada escola utiliza para ensinar o projecto de Arquitectura representa, de um ponto de vista tanto epistemológico como ideológico, um possível enquadramento e organização do saber arquitectónico. Neste contexto, por exemplo, resulta mais uma vez serem particularmente explícitas as palavras de Alexandre Alves Costa quando se refere à presença do projecto na Escola do Porto: “*Penso que se deve restabelecer a sua autonomia académica (a Escola do Porto), reforçar o ensino do projecto através de uma prática pedagógica que não tenha que mimetizar o acto de projectar profissional, o seu método, as suas crises e os seus tiques. O modelo deve ser uma criação artificial, abstracta, porque tem que ser universal, garantindo a integração da teoria e da prática, construindo embora a partir do real, como o foram antes os tratados que recolheram, seleccionaram, sistematizaram e divulgaram. Não há regras incompatíveis com o incentivo à criatividade. Ao contrário, elas são, normalmente, estimulantes*”¹⁴⁶. Um enquadramento do *projecto* enquanto projecto, enquanto desenho, mas também enquanto desígnio, de um território considerado como, utilizando uma famosa e particularmente sugestiva expressão de Vittorio Gregotti, um “*território*

¹⁴⁵ Ortega y Gasset (1983). Sobre o estudar e o estudante. Em Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água 2000. p. 91.

¹⁴⁶ COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p 243.

da Architectura”¹⁴⁷. O ensino de projecto é, desta forma, o espaço e o momento onde o conhecimento da Arquitectura, seja qual for o quadrante epistemológico de proveniência, se constrói e se cristaliza. É com base nesse princípio que, por exemplo, a História da Arquitectura aborda os edifícios do passado: enquanto projectos, enquanto processos de construção de conhecimento em certas e determinadas condições circunstanciais e, enquanto tais, passíveis de oferecer uma matriz organizadora de um certo e determinado saber fazer Arquitectura, geográfica e cronologicamente localizado.

O conhecimento construído pelo projecto de Arquitectura resulta, portanto, numa estrutura de natureza exclusiva e circunstancial; uma exclusividade e contingência derivantes de uma situação concreta e determinada. Um projecto de Arquitectura enquanto manifestação de um conhecimento dinâmico, de um conhecimento que se constrói, em cada experiência e processo, segundo uma matriz exclusiva cujo referente existe na contemporânea formulação de uma pergunta projectual. Uma pergunta projectual que, por sua própria natureza, resulta ser, sobretudo numa fase inicial, mal estruturada e cuja configuração muda com a progressiva construção de uma resposta, ao longo de numa dialéctica virtualmente infinita. Os factos que servem de alimento para a construção das investigações abduativas, as regras e as normas que subjazem à estruturação dos projectos considerados como sistemas de relações, não são estáticas e, enquanto tais, são passíveis de ser adoptadas em cada experiência projectual de igual forma. O projecto é, nesta perspectiva, organizador de conhecimento uma vez que requer ao sujeito, nas palavras de Ezio Manzini, “*ser capaz de passar dos elementos*

¹⁴⁷ Em 1966, Vittorio Gregotti publica o livro *Il territorio dell'architettura* onde, a par de muitos colegas seus contemporâneos, procura fixar e regar um enquadramento epistemológico da disciplina. O livro organiza-se em quatro partes ao longo das quais o autor aborda os aspectos que considera determinantes: *os materiais da Arquitectura* (uma parte fortemente caracterizada por uma abordagem epistemológica e que serve como dicionário de conceitos); *a forma do território* (onde Gregotti defende uma teoria de intervenção territorial); *Arquitectura e História* (onde aparecem algumas considerações fundamentais sobre esta delicada mas incontornável relação) e, finalmente, uma quarta parte onde aparecem os temas de *tipo, utilização e significado* (temas que marcaram fortemente a agenda teórica da Arquitectura italiana, justamente, ao longo da década de '60 e de '70). Gregotti, Vittorio. 1993. *Il territorio dell'architettura*. Milano: Feltrinelli Editore.

constituintes para o todo e ainda fazer o percurso no sentido inverso, sem perder de vista a riqueza das relações, o potencial sinérgico que faz a ponte entre os dois níveis. A descoberta da complexidade que a nova matéria gera não deve necessariamente resultar numa rendição face ao indomável imbricamento de relações que caracteriza o sistema. Significa sim movermo-nos no seu interior, com a perfeita consciência de que os modelos que construímos são válidos na medida em que «funcionam» relativamente a um determinado programa”¹⁴⁸.

O exercício projectual é, nesse sentido, o tempo operacional ao longo do qual o aluno deve, a partir de um conhecimento que lhe é disponível e de uma acção de natureza intelectual e material, construir outro conhecimento. O seu papel resulta em ser a descoberta de um conjunto de processos projectuais que lhe permitem, ao longo do decorrer das heurísticas intelectuais, estruturar uma rede de conhecimento disciplinar exclusiva da Arquitectura. Neste sentido o projecto pode ser considerado como *“heart of most architecture curricula. (...) Students spend more time experiencing the design process than they do learning any other subject. The need for so much studio experience usually is rationalized in this way: synthesis is the central skill architects need, so students should spend time learning how to bring things together. Because part of synthesis is learning what you need to know, studio experience also emphasises identifying what information is needed and seeking it out”¹⁴⁹*; e ainda: *“a central part of the architectural curriculum. (...) It is the method by which we demonstrate the integration and syntheses of the key themes (technology, management, cultural context, and communication skills) in students’ academic portfolios. (...) It takes time, space and careful mentoring to acquire the practical and mental agility, the complex interaction of skills, knowledge and creativity that is central to the practice of*

¹⁴⁸ MANZINI, Ezio. 1993. *A Matéria da Invenção*. Lisboa: Centro Português de Design, p. 65.

¹⁴⁹ WAYNE, Attoe e Robert Mugeraurer: Excellent Studio Teaching in Architecture. *Studies in Higher Education* Volume 16, No. 1, 1991, p.41-50.

architectural design”¹⁵⁰. A competência para o projecto remete para uma formação que, segundo Nuno Portas, “*diferencia-se da de outros actores que intervêm na transformação de territórios e sua edificação, ou no seu estudo histórico ou antropológico, pelo seu objectivo dominante, o qual é a capacitação (ou a competência) para projectar*”. Pois “*outras disciplinas curriculares, por mais importantes que sejam em si mesmas, são-no tanto mais quanto possam contribuir para o robustecimento dessa competência para conceber e expressar ideias de espaço e ambiente*”¹⁵¹.

O exercício projectual é, no âmbito do ensino, um elemento altamente catalisador das rotinas de ensino/aprendizagem uma vez que despoleta um conjunto de necessidades intelectuais e “*levanta o apetite dos alunos em descobrir outras implicações da sua obra e em segui-las até ao fim, encorajando um contínuo crescimento intelectual feito na procura e capacidade de assimilação das fontes, no diálogo oportuno com especialistas e, inclusivamente, na própria orientação para a especialização sectorial, de alguns futuros arquitectos*”¹⁵².

Assim, a disciplina de projecto de Arquitectura representa o momento de síntese epistemológica do âmbito do conhecimento disciplinar, e pode ser considerada como núcleo central e incontornável do ensino de Arquitectura. A galáxia de conteúdos que, directa ou indirectamente, se encontra abrangida pela Arquitectura, encontra na actividade projectual o seu ponto gravitacional a partir do qual cada planeta encontra o seu equilíbrio e razão de ser. É ao longo do projecto que é feito o controlo e a síntese da multiplicidade de variáveis de ordem estética, técnica, económica ou política que existem no fazer Arquitectura¹⁵³. Neste sentido, o ensino do projecto de Arquitectura torna-se, por sua própria natureza, um método de ensino fortemente maiêutico uma vez que, como será

¹⁵⁰ Architectural Education; Studio Culture de Leonie Milliner, RIBA Director of Education Architectural Education; Studio Culture CEBE Concrete Centre Conference, December 2003, Oxford.

¹⁵¹ PORTAS, Nuno. 2001. *Ensino: os projectos dos Arquitectos*. Em JA nº 201 Maio/Junho 2001 p. 26-35.

¹⁵² PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitectura(s): história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações, p. 363.

¹⁵³ MASIERO, Roberto. 1999. *Estética dell'architettura*. Bologna: Il Mulino Edizioni.

repetido e aprofundado mais adiante, é o aluno que se torna responsável pela construção de uma verdade que, em última análise, não lhe é anterior mas é fruto de um processo exclusivamente pessoal e interior.

O ensino de projecto é, neste cenário, o elemento aglutinador e locomotor de um enquadramento epistemológico do ensino de Arquitectura. A tensão epistemológica que despoleta e que tradicionalmente o acompanha não parece, portanto, ser um problema a resolver mas sim uma sua condição existencial incontornável. Como defende Donald Schön¹⁵⁴, é precisamente nesta tensão, nesta aparente promiscuidade disciplinar que reside a força do pensamento projectual e, com ela, a força sintética e intelectualmente reactiva do ensino do projecto de Arquitectura.

¹⁵⁴ SCHÖN, Donald. 1988. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. Em *JAE* nº 41/4 Summer 1988.

2.1 Os traços dominantes do projecto

“Il progetto è l’anticipazione di possibilità e la predisposizione di un piano per realizzarla o, più praticamente, l’insieme dei calcoli e degli elaborati necessari a definire inequivocabilmente l’idea in base alla quale realizzare una costruzione.” Enzo Mari¹⁵⁵

Numa caracterização abrangente, a ideia de projecto insere-se, de um ponto de vista intelectual e filosófico, no âmbito mais vasto e abrangente de um conjunto de “*condutas de antecipação*”¹⁵⁶ do sujeito que visam determinar o futuro através da predisposição dos meios para este fim. Desta forma, por exemplo, um projecto de lei é, no campo legislativo, um documento que contém os traços formais e os conteúdos de um futuro enquadramento legal num determinado contexto. Outras tipologias de projecto encontram-se nos projectos de crescimento, de pesquisa ou, num âmbito do projecto individual, de vida, de lazer ou de educação. Todos eles, apesar de se encontrarem em âmbitos epistemológicos e disciplinares diferentes, possuem, subjacente, a mesma ideia de projecto.

O projecto existe quando o futuro não é considerado como determinado por causas e condições que lhe são antecedentes ou por factores alheios ao controlo do sujeito. Logo, a ideia de projecto coloca-se em oposição a uma concepção da realidade como exclusivamente circunstancial ou anteriormente determinada, assentando na certeza de que é possível provocar alterações da realidade e dos seus processos de transformação ao longo do tempo. O que é determinado, ou seja, o que está sujeito, no seu devir, a um conjunto de leis deterministas, não é passível de ser objecto de uma acção projectual, pois o que está determinado, por definição, não pode ser alterado. O projecto é uma acção que requer, portanto, autonomia, ou seja, liberdade, não podendo ser sujeito a nenhum tipo de acção coerciva ou de força normativa¹⁵⁷; é, em suma, uma acção intelectual de

¹⁵⁵ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 76.

¹⁵⁶ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

¹⁵⁷ SAVATER, Fernando. 1992. *Etica per un figlio*. Bari: Editore Laterza.

antecipação de um futuro possível pela autonomia do sujeito¹⁵⁸. Nesse sentido, um projecto de Arquitectura torna-se, segundo Álvaro Siza, um “*procurar uma espécie de independência dos diferentes condicionamentos até encontrar um campo de liberdade que inclua as respostas a todos esses condicionamentos*”.¹⁵⁹

Além de estar estruturalmente relacionado com a autonomia do sujeito, enquanto conduta de antecipação, o projecto de Arquitectura conserva estritas ligações com o futuro e, desta forma, com o tempo. Um tempo que possui, tradicionalmente, duas ordens de leitura e de apreensão por parte do sujeito: a do passado/presente/futuro e a do antes/depois¹⁶⁰. As duas ordens representam duas escalas sobreponíveis e passíveis de se relacionar de forma recíproca. Desta forma existe antes e depois no passado e no futuro mas também pode existir um passado ou um futuro anteriores ou posteriores a um determinado momento.

No âmbito deste estudo a questão do tempo interessa na medida em que existe, como já foi afirmado, uma estrita ligação de dependência da acção projectual em relação ao tempo. Neste sentido, o projecto pode ser encarado como aquela acção intelectual humana capaz de articular, através da estruturação de um sistema de relações, tanto a ordem do passado/presente/futuro como a ordem do antes/depois. Quando encarado como antecipação de uma condição existencial, qualitativamente melhor em relação à presente, o projecto requer, tanto na sua estruturação processual como na sua avaliação e legitimação, um conhecimento das condições em relação às quais pretende que seja feito o melhoramento. Logo, o conceito de melhoramento, ínsito no projecto, remete para uma avaliação

¹⁵⁸ CALVO, Francesco. 1992. Entrada “*Projecto*”, em Enciclopédia Einaudi. Vol. 25. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Também ver: LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPpublicações.

¹⁵⁹ SIZA, Álvaro, *Obras e projectos*, Centro Galego de Arte Contemporânea, Câmara Municipal de Matosinhos, 1996. p. 41.

¹⁶⁰ BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L'architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore. Sandra Bonfiglioli foi directora do Istituto di Matematica da Facoltà di Architettura do Politecnico di Milano; em 1976 fundou o Dipartimento di Scienze del Territorio da mesma Faculdade e actualmente lecciona as disciplinas de *Analisi Cronografica dei Sistemi Urbani* e de *Riqualficazione Tecnologica* com o cargo de Professore Ordinario. É também directora da área de pesquisa *Urbanistica dei tempi e della mobilità* junto da mesma instituição.

relacional, não podendo sobreviver numa condição de conceito e de juízo absolutos. O sujeito saberá como e porquê poderá estar melhor apenas se sabe como se encontra no presente. Como afirma Savater, “*ter intenções e fazer projectos é assumir que quem tenta e projecta continuará a ser o mesmo de imediato. O eu que é sujeito da acção ocupa imaginariamente os momentos que lhe corresponderão no que ainda não foi (sem dúvida porque também é capaz de recordar-se como mais ou menos idêntico ao que era antes do que ocorreu e do que fez). Sem consciência do tempo não há eu-sujeito e sem eu-sujeito não pode haver acção*”.¹⁶¹

Qualquer acção projectual, partindo do pressuposto de que desencadeia uma transformação positiva, se não for enquadrada num contexto relacional, cai, por exemplo, na acção instintiva ou no automatismo do comportamento rotineiro. O projecto integra, portanto, não unicamente o tempo futuro, mas também o tempo presente como seu elemento relacional necessário. A relação torna-se triádica quando se considera que o conhecimento do presente não pode ser fruto da preparação do futuro mas passa, inevitavelmente, por um seu relacionamento com o passado. Segundo Victor Margolin, “*from the dialectic of past and present come the situations that determine the possibilities for the future*”.¹⁶² A condição presente do indivíduo é fruto, muitas vezes de forma tácita e implícita, do conjunto de vivências que este teve no passado. Na escala temporal e individual não existe uma métrica qualitativa absoluta para reconhecer e avaliar a própria condição presente, excepto o caso em que a métrica adoptada seja a escala social, através da ponderação da condição de outros elementos. Porém, mesmo que o sujeito se “meça” com base nos outros, terá sempre a tendência para ponderar, nesta medição, as escalas temporais específicas de cada indivíduo com o qual se relaciona e/ou se compara.

A acção projectual instala, portanto, uma relação triádica temporal representando o momento de fusão intelectual entre o passado, o presente e o

¹⁶¹ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 43.

¹⁶² MARGOLIN, Victor. Design, the Future and the Human Spirit. Em *Design Issues*. Volume 23, Number 3 Summer 2007. Cambridge, Massachussets: MIT Press, p. 4-15.

futuro. No que respeita a ordem temporal do antes/depois, o projecto representa o conjunto de acções cujo objectivo é desencadear uma transformação que leve uma condição anterior para uma condição futura diferente. Neste sentido, no âmbito do projecto de Arquitectura, a ordem do antes/depois coloca-se numa escala temporal futura permitindo a leitura e a apreensão das transformações provocadas pela sua possível realização. A profunda ligação que articula a actividade projectual ao tempo e à sua apreensão permite afirmar que, num contexto mais abrangente, “falar de antropologia do projecto é, finalmente, interrogar-se sobre a maneira pela qual os indivíduos, os grupos, as culturas vivem o tempo”¹⁶³.

A importância da relação do projecto com o tempo, enquanto ligação entre o presente, o passado e o futuro¹⁶⁴, se, por um lado, representa uma forte justificação do ensino da História da Arquitectura, como conhecimento necessário ao projecto¹⁶⁵, por outro lado, levanta o problema da relação do indivíduo com o futuro e com as suas capacidades e expectativas relativamente à sua acção projectual. O ardor que acompanha as muitas propostas projectuais de alunos de Arquitectura torna-se, assim, directamente proporcional à confiança que estes depositam num futuro considerado como produto das próprias acções individuais. O problema coloca-se, portanto, na forma como o aluno articula o seu pensamento temporal e, sobretudo, na forma como se lhe apresenta o futuro ou o modo como ele se apropria deste futuro através de uma representação.

Logo, de um ponto de vista temporal, é possível defender que não existe projecto para o passado ou para o presente. O projecto, numa sua acepção mais lata, pode ser entendido como o desígnio de aproximar um futuro desejável estando num presente fruto de um passado. O projecto representa, portanto, o momento intelectual de fusão entre o presente e o passado, apontando para o futuro, suportando os três eixos temporais onde, ainda segundo Victor Margolin,

¹⁶³ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 21.

¹⁶⁴ BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L'architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore.

¹⁶⁵ Esta relação será objecto de um devido aprofundamento no capítulo 7.2 - O conhecimento histórico.

os “*designers occupy a dialectical space between the world that is and the world that could be. Informed by the past and the present, their activity is oriented towards the future*”¹⁶⁶. Sem o passado, o futuro projectado perde sentido; pois o passado serve de contraponto, de elemento dialéctico para a construção da acção futura. Mas, também, o presente que não se abre ao futuro e ao passado perde o seu sentido; o sujeito que não conserva ligações temporais que são anteriores e posteriores ao seu ser instantâneo, perde a capacidade crítica que lhe permite levar a cabo a acção sintética do projecto.

De um ponto de vista histórico, foi só a partir do século XV que uma visão determinista, fortemente marcada por uma ideologia teológica, começa a desmoronar-se em favor de um lento mas inexorável processo de emancipação individual e, com isso, a permitir a criação das condições filosóficas para que surgisse e se desenvolvesse a ideia de projecto. O *Quattrocento* assistiu ao crescimento da importância da ligação biunívoca entre teoria e prática e ao incipiente pensamento científico, considerado como sistema intelectual coerente de representação e de explicação do universo, viabilizando uma atitude caracterizada por “*uma carga projectual de dimensões cósmicas*”¹⁶⁷ que se apoiava num projecto colectivo de domínio do homem sobre a natureza. Com a mudança e o aumento da compreensão das regras que determinam o universo, aumentou a capacidade de antever e determinar os eventos e diminuiu, por consequência, o determinismo teológico que, até então, tinha acompanhado as condutas humanas. Insere-se, neste contexto, o início do longo processo de secularização que permitiu ao homem libertar-se, ainda que parcialmente, das suas dependências religiosas em favor do desenvolvimento de uma responsabilização ética e intelectual autónoma.

O século XV foi, também, o momento histórico ao longo do qual, com base

¹⁶⁶ MARGOLIN, Victor. 2007. Design, the Future and the Human Spirit. Em *Design Issues*: Volume 23, Number 3 Summer 2007 p. 4-15.

¹⁶⁷ BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L'architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore, p. 54 – tradução livre.

nestes pressupostos, a Arquitectura sofreu uma ruptura histórica no seu âmbito profissional e teórico. Segundo Boutinet, “*é desde o quattrocento que aparece uma primeira tentativa de formalização do projecto através da criação da arquitectura*”.¹⁶⁸ A separação progressiva que se deu entre a acção material do fazer Arquitectura e a sua acção projectual marca, neste âmbito, a prática disciplinar do Renascimento. O gradual afastamento entre a obra e o arquitecto foi possibilitado pela adopção de um conjunto de ferramentas intelectuais e materiais com as quais se estrutura uma nova organização das obras ao concentrar no arquitecto (por meio do projecto) todo o poder antecipatório e de decisão¹⁶⁹. O acto de mediação projectual, considerada como acto de suspensão temporal no natural correr das coisas, com o fim de antever e determinar o seu acontecer, torna-se, assim, causa e consequência do progressivo aumento no que respeita à complexidade tecnológica das obras de Arquitectura. Sobretudo a partir do Renascimento, a cada vez mais maciça presença de uma componente científica explícita aplicada ao projecto e à construção das obras, sob a forma de tecnologias, permitiu ao projecto um alcance cada vez maior num universo de conhecimento de complexidade crescente.

Foi neste contexto que a acção técnica, ao longo da qual o sujeito não necessita de compreender as regras subjacentes ao funcionamento das coisas limitando-se a reproduzi-las, foi progressivamente substituída por uma acção tecnológica considerada como uma fusão entre uma produção material e um conhecimento científico¹⁷⁰. Na Arquitectura, a estabilização e axiomatização das leis de representação que encontraram na perspectiva uma aplicação concreta completada, sucessivamente no século XVIII pela Geometria Descritiva e, mais especificamente, pelo método do matemático Monge, juntamente com os

¹⁶⁸ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 33.

¹⁶⁹ MORANDI, Maurizio. (sd). *L'architetto: origini e trasformazioni di un ruolo*. Trieste: Edizioni CLUET.

¹⁷⁰ BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L'architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore. A autora remete a fundamentação desta definição para a obra de Alexander Koyré: *Do Mundo Fechado ao Universo Infinito*. Lisboa: Gradiva 2001 - Edição original: *From the Closed World to the Infinite Universe*. Baltimore: Johns Hopkins, 1957.

primeiros estudos sobre o comportamento físico das construções, finalmente, permitiram ao profissional ganhar a capacidade antecipatória necessária à prática do projecto. Neste sentido, o século XV inaugura, juntamente com o de projecto, o paradigma do controlo que, mais tarde, nomeadamente a partir do século XVII, acompanhou o pensamento, por exemplo, de Thomas Hobbes e da sua perspectiva materialista do universo, instaurando o método científico e o princípio da casualidade, ou ainda o pensamento de Pierre-Simon Laplace sobre o determinismo. É paradigmático, neste âmbito, a consideração com a qual Erwin Panofsky conclui o seu ensaio *A Perspectiva como Forma Simbólica*: “Assim a história da perspectiva pode ser concebida ao mesmo tempo como um triunfo da realidade distanciante e objectivante ou como um triunfo da vontade de poder do homem que tende a anular toda a distância (...) Não foi, pois, por acaso que esta concepção perspectiva do espaço se impôs duas vezes ao longo do desenvolvimento artístico: a primeira vez como sinal de um fim, quando faltou a antiga teocracia, a segunda vez como sinal de um início, quando surgiu a moderna antropocrácia”¹⁷¹. O projecto representa, desta forma, uma manifestação operacional da atávica vontade do homem em controlar, de forma autónoma, a sua envolvente. O paradigma do controlo suporta, de um ponto de vista cognitivo, a ideia de projecto como antecipação de um futuro com base no conhecimento, na compreensão e na implementação das leis que governam o universo a partir de uma visão antropocrática auxiliada por um “*programa tecnológico*” onde “*a visão científica do mundo conquistava uma posição dominante, afirmava-se a ideia de que o progresso humano teria sido obtido segurando nas rédeas da ciência com o fim de criar uma tecnologia apta à obtenção dos objectivos relevantes para a humanidade*”¹⁷². Uma acção de controlo sobre o decorrer dos eventos da natureza através de um conjunto de alterações que se tornam possíveis só na altura em que o sujeito se liberta do fatal e do inevitável, através de uma acção projectual, activa e propositiva, de controlo do tempo futuro.

¹⁷¹ PANOFSKY, Erwin (1927). *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.

¹⁷² SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 59.

Um dos vectores que, de um ponto de vista histórico revelou ser mais determinante, foi o que associou a ideia de projecto com a de progresso. Mais especificamente, no seio da modernidade, a ideia de projecto nasce e desenvolve-se, de um ponto de vista filosófico, com a ideia de progresso. Considerado no interior desta ligação, a carga política e ideológica da ideia de projecto é de tal ordem que, ainda nos anos '70, Tomás Maldonado reconhecia o seu legado ao escrever que “*o sentido revolucionário do desacordo, politicamente falando, é atingível só através do projecto; o desacordo que renuncia à esperança projectual não é outra coisa senão uma forma mais subtil de consenso. Ou, se pretendemos exprimir-nos com maior prudência, um desacordo sem projectos, um desacordo de mãos vazias, não será particularmente perigoso diante das forças do consenso*”¹⁷³.

A ideia de progresso remete, tradicionalmente, para uma crença num contínuo melhoramento da condição humana baseado na tecnologia e, mais especificamente, numa acumulação de conhecimento¹⁷⁴, reconhecendo o desenvolvimento científico e tecnológico como “*o meio mais seguro de desagrar a condição humana*” que “*centrou toda a esperança de aperfeiçoamento humano no desenvolvimento dos inventos mecânicos*”¹⁷⁵. Uma

¹⁷³ MALDONADO, Tomás. 1970. *La speranza progettuale*. Torino: Einaudi, p. 66 – tradução livre.

¹⁷⁴ Voltaire goza a crença científica do século XVIII colocando nas palavras do preceptor Pangloss (que ensinava a metafísico-teológico-cosmologia) as certezas do optimismo filosófico da altura: “*Está demonstrado – dizia ele – que o que existe não pode ser diferente; porque, tendo tudo sido criado para um fim, tudo é necessariamente para o melhor dos fins. Note-se bem que os narizes foram feitos para segurar os óculos e, portanto, nós temos óculos; as pernas foram certamente instituídas para serem calçadas e, por isso, usamos calçado; as pedras formaram-se para serem cortadas e amontoadas em castelos, e eis aqui por que o senhor barão possui um tão soberbo edifício, visto que o mais importante fidalgo da sua região deve ser o mais bem instalado. Porque os porcos foram criados para serem comidos, nós comemos porco todo o ano. Por consequência, quem afirma que tudo está bem diz apenas uma asneira. É preciso afirmar que tudo vai pelo melhor*”. Voltaire (1759). *Cândido*. Biblioteca Visão, 2000, p. 8.

¹⁷⁵ *Novum Organum* de Francis Bacon (1620) citado por MUMFORD, Lewis (1952). *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70, 2001, p.10.

ideia de progresso que pode ser entendida como antagónica à ideia de reacção¹⁷⁶, uma vez que parte do pressuposto de que existe um contínuo melhoramento como condição natural das coisas, diante da qual seria necessário exercer um acto reaccionário para travar ou inverter o normal decorrer dos eventos. Esta ideia de progresso pode ser lida através de dois eixos interpretativos: um quantitativo e outro qualitativo¹⁷⁷. Segundo uma visão quantitativa, ou pelo menos direccional, vectorial, o progresso é fruto de uma acumulação e organização do conhecimento. Não existem recuos possíveis para um processo que procede, ao longo do tempo, de forma naturalmente somatória. Segundo uma visão qualitativa, o progresso é o processo que leva naturalmente para algo melhor, para algo que, segundo um juízo de valores, se encontra num estado superior em relação ao estado que o antecede.

Contemporânea à de projecto, a ideia de progresso surge e desenvolve-se entre o nascimento da imprensa, no século XV, e o conjunto de acontecimentos que marcaram a Revolução Francesa. A invenção da imprensa, na qual se depositava um desejo de saber colectivo, democrático e universal; a fundação e definitivo enquadramento epistemológico da ciência moderna aumentou a confiança na razão e, sobretudo, na ideia de um mundo físico, moral e social governado por leis universais. Com base nesses pressupostos, todas as áreas de conhecimento desenvolveram, a partir da definição das regras de construção e de legitimação do conhecimento, um próprio ideal de progresso que serviu de guia ao longo de toda a modernidade. Era um ideal do progresso que repousava numa atávica vontade de conhecimento e de controlo que caracterizavam a vida espiritual do sujeito moderno e, neste sentido, o seu desejo de projecto. Um projecto que, quando considerado como possibilidade de antecipação e, consequentemente, de determinação do futuro, se tornava uma das suas ferramentas intelectuais mais poderosas à disposição do homem. Um projecto cujo sucesso, ainda segundo uma óptica moderna, se encontra na sua capacidade de

¹⁷⁶ LE GOFF, Jacques na entrada Progresso/reacção em Enciclopédia Einaudi. N° 1 Memória-História. 1984 Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e Lisboa, p. 338.

¹⁷⁷ Idem.

habitar no domínio do futuro e, com isso, de dominar a incerteza num contínuo processo de secularização. Sendo uma manifestação do paradigma de controlo, caro à modernidade, o projecto trabalha na incerteza e com ela, revelando ser o instrumento para dominar, com a força do conhecimento, as possíveis zonas de desconhecimento que o futuro reserva¹⁷⁸. Neste sentido, de um ponto de vista cognitivo, o projecto manobra em zonas de ignorância, uma vez que é um instrumento intelectual de investigação onde são agregados os traços dominantes do progresso com os do desconhecimento inerente ao futuro.

A detecção e descrição dos traços dominantes do projecto permitem inaugurar algumas linhas críticas em seu redor e, mais especificamente, construir um posicionamento analítico para abordar as dinâmicas que correm no interior do ensino de Arquitectura. O desafio consiste, precisamente, na referenciação e descrição dos momentos de inflexão ou de ruptura que surgem ao longo da continuidade e, nesse sentido, na definição dos eixos críticos à volta dos quais este trabalho se desenvolve.

¹⁷⁸ Estes aspectos garantem ao projecto ser um veículo de inovação uma vez que esta existe quando é alterada uma condição existente para outra que, antes do projecto, é desconhecida. Por outras palavras, não existe inovação quando se assiste a uma passagem de um estado conhecido para outro também conhecido.

2.2 O projecto como construção de conhecimento

“Abitare significa stare in pace in un luogo protetto (...) l’uomo abita quando ha la capacità di concretizzare il mondo in edifici e cose.” Christian Norberg-Schulz¹⁷⁹

Inserida no âmbito da Arquitectura, cada acção projectual surge como uma resposta propositiva, de melhoramento, diante de uma exigência de carácter habitacional. Este melhoramento deriva de uma ideia de projecto que, como já foi afirmado e como será ulteriormente aprofundado, fundamenta as suas raízes nos princípios de uma ideia de modernidade, junto da qual desenvolveu um carácter naturalmente positivo de desenvolvimento, ganhando um valor absoluto que o irá caracterizar como um dos *“traços dominantes”*¹⁸⁰ da contemporaneidade. Neste contexto, o projecto de Arquitectura, que representa uma manifestação particular da ideia de projecto, enquanto acção que aponta para uma alteração do espaço físico e cultural do sujeito, ao herdar os seus traços dominantes, coloca-se epistemologicamente ao serviço do habitar heideggeriano.

Heidegger, no seu ensaio *Bauen Wohnen Denken*, de 1951, defende que *“a forma através da qual tu és e eu sou, a forma através da qual nós homens estamos na terra, é o Bauen, o habitar. Ser homem significa: estar na terra como mortal; ou seja: habitar”*¹⁸¹. Um habitar que reside na base de uma exigência e de um pedido construtivo que, sob uma perspectiva arquitectónica, se manifesta através da formulação de um projecto. Um projecto que representa, antes de mais, uma resposta de natureza histórica diante de um pedido de melhoramento do habitar e, em geral, de um estado existencial considerado insatisfatório, ou de qualquer forma melhorável, para quem exige essa mesma alteração¹⁸². Logo, um projecto, como *“construção de uma longa pergunta (...) como um processo de gradual*

¹⁷⁹ NORBERG-SCHULZ, Christian (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986, p. 22-23.

¹⁸⁰ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p.17.

¹⁸¹ HEIDEGGER, Martin (1957). *Saggi e discorsi*. Milano: Musia, 1991, p 97. – tradução livre.

¹⁸² GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell’architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993.

reconhecimento de algo que está já presente, embora de forma difusa e débil, desde a primeira abordagem. Neste sentido e desta maneira, projectar não é inventar uma resposta. Pelo contrário, consiste em extrair a forma precisa e rigorosa da resposta que desde o princípio se intuiu vagamente. Extrair a necessidade de indeterminação”¹⁸³.

É através do reconhecimento desta relação dialéctica, de produção conjunta, de pergunta e resposta, que a produção projectual da Arquitectura pode ganhar um estatuto de referência histórica, como afirma Bruno Zevi, passando a ser “*o termómetro e a fita de tornassol da justiça e da liberdade enraizadas num consórcio social*”¹⁸⁴. Mesmo as vanguardas, que enquanto tais não se encontram historicamente inseridas no paradigma epistemológico e projectual vigente¹⁸⁵, fundam-se e constroem-se sobre uma dialéctica incipiente ou, em certos casos, ainda não suficientemente complexa para ser operacional mas suficientemente forte para ser causa do desconforto intelectual que reside, justamente, na base da vontade projectual. Um desconforto onde o arquitecto pode também, através do projecto e, como afirma E. N. Rogers, “*tomar consciência da sua relação com a sociedade*”, e onde “*é necessário que, na totalidade dos elementos da Arquitectura, ele conheça a própria sociedade e que a insira no processo criativo*”¹⁸⁶. Uma responsabilidade social muito presente nas preocupações de Henri Lefebvre, sobretudo nas manifestadas no seu texto de 1974, *A produção do espaço*¹⁸⁷, onde a actividade projectual do Arquitecto se torna responsável pela criação de clivagens espaciais que, por sua vez, provocam clivagens sociais. Esta visão atribui ao projecto e, com este, ao habitar, um duplo valor ontológico, derivante (no caso de Lefebvre), da condição urbana: enquanto organização tanto

¹⁸³ LISBOA, Fernando. 1997. *Desenho de Arquitectura Assistido por Computador*. Porto: Faupublicações, p 64.

¹⁸⁴ ZEVI, Bruno. 2004. *Architettura della modernità*. Roma: Newton & Compton Editori, p. 109 – tradução livre.

¹⁸⁵ KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

¹⁸⁶ ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 49 – tradução livre.

¹⁸⁷ LEFEBVRE, Henri (1974). *La produzione dello spazio*. Milano: Moizzi editore, 1976.

material como social.

A natureza antropológica e cultural da acção projectual, considerada como acção de organização espacial e social, determina, portanto, a existência de um âmbito de contingência que pertence a toda e qualquer acção projectual. Um âmbito definido por um lugar, por um tempo histórico, por um *genius loci*¹⁸⁸, por uma intenção de natureza política¹⁸⁹ ou, ainda, por um determinado e específico enquadramento social e cultural dos agentes envolvidos.

Diante da indeterminação contida no habitar heideggeriano que, como foi afirmado, está na base da formulação da pergunta projectual, um projecto de Arquitectura pode ser considerado como um posicionamento de natureza epistemológica e ontológica do sujeito sobre o mundo; como “*um tipo de construção*”¹⁹⁰. Quem projecta tem por objectivo a formulação de um conjunto de enunciados exclusivos e de carácter prescritivo que articula um sistema de relações, onde por sistema se considera “*a disposição das diferentes partes (...) num estado em que todas se apoiam mutuamente*”¹⁹¹. Um sistema onde todo e qualquer elemento se encontra em estrita ligação e relação com a totalidade dos outros e onde cada alteração feita na unidade afecta todo o equilíbrio da estrutura.

Tendo por base esta definição, um projecto de Arquitectura pode, então, ser definido como “*a forma através da qual são organizados e fixados, em sentido arquitectónico, os elementos de um determinado problema*”¹⁹², sendo, como já apontado acima, uma acção que reside no duplo campo da definição do ambiente: organização espacial e material e produção de significados culturais. O âmbito da organização espacial e material resulta num plano de imanência em relação a um

¹⁸⁸ NORBERG-SCHULZ, Christian (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

¹⁸⁹ LEFEBVRE Henri (1968). *Il diritto alla città*. Padova: Marsilio editore, 1970.

¹⁹⁰ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

¹⁹¹ DIDEROT, Denis. 1751. *Encyclopédie, ou Système figuré des connaissances humaines*.

¹⁹² GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell'architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993, p. 11 – tradução livre.

conjunto de outros sistemas que existem num registo de relação recíproca; sistemas como, por exemplo, o económico, o social, o tecnológico, etc., encontram no sistema espacial as suas próprias implementações e manifestações. Quem projecta está, desta forma, a propor uma organização espacial para uma parte do planeta segundo um conjunto de princípios de natureza teórica que, através da proposta projectual, passam de conceitos, por definição e natureza abstractos, para intenções formuladas através de enunciados prescritivos. Neste sentido, um projecto de Arquitectura revela ser um acto de natureza epistemológica, uma vez que representa uma organização de conhecimento, cujo derivado pode resultar numa nova organização espacial.

Uma vez aceite o princípio que encara um projecto de Arquitectura como acção de natureza ontológica que se desenvolve e se encontra inserido num determinado contexto de contingência histórica, poder-se-á considerá-lo também como estrutura de conhecimento ou, de facto, como acção de natureza ontológica uma vez que em cada sua manifestação aponta para uma definição específica de uma forma do ser, enquanto manifestação específica de um habitar. Mas também, cada projecto pode ser considerado como uma forma do “*acontecer histórico do ser*”¹⁹³ e, enquanto tal, exclusiva tanto de um único ser como de uma única condição histórica. Cada projecto é, portanto, uma verdade, fruto da produção de um conjunto de enunciados de natureza descritiva e prescritiva por parte do sujeito. A verdade projectual é, nesse sentido, propositiva, mesmo quando exclusiva e circunstancial, enquanto proposta intencional de organização espacial e cultural.

Aceitando o projecto de Arquitectura como um conjunto de enunciados prescritivos que constroem uma definição de habitar, poderá aceitar-se, então, o processo projectual como processo de construção de um discurso único; de um *logos* considerado, segundo Gadamer, como uma “*disposição de palavras para a*

¹⁹³ PAPI, Fulvio. 2000. *Filosofia e architettura. Kant, Hegel, Valéry, Heidegger, Derrida*. Pavia: Ibis, p. 62 – tradução livre. Fulvio Papi (1930) é um filósofo e escritor italiano. Foi director do diário do Partido Socialista “Avanti!”. Actualmente é Professor Emérito na Universidade de Pavia.

unidade de um sentido, o sentido do discurso. Chamanos a isso a unidade da proposição”¹⁹⁴. Processo de construção de uma retórica feita ao longo do tempo e organizada, tanto por palavras como por desenhos, imagens ou modelos, em suma, por representações. Um desenho e uma palavra que, segundo Donald Schön, “*juntos constituem o que chamarei a linguagem do projecto*”¹⁹⁵.

Defender que o processo de projecto de Arquitectura pode ser comparado com a construção discursiva não implica, nem directa nem tão-pouco indirectamente, apoiar uma visão desconstrutivista do projecto ou do objecto arquitectónico. O projecto é, como afirma Paul Ricoeur, uma narrativa de organização espacial; uma configuração arquitectónica do espaço que é um construir mas, também, um narrar o espaço¹⁹⁶. Significa, portanto, isto sim, defender que um projecto de Arquitectura é um percurso heurístico que, como todo e qualquer discurso¹⁹⁷, procura construir e compreender uma realidade através da organização de um conjunto de afirmações propositivas cujo objectivo é, de facto, o de se aproximar de uma definição unívoca de um, já acima citado, *logos*. Quem projecta está, de facto, a construir uma narrativa feita de precisas indicações acerca de uma certa e determinada organização espacial e material;

¹⁹⁴ GADAMER, Hans-Georg (1983). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 12.

¹⁹⁵ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006, p 82 – tradução livre.

¹⁹⁶ RICOEUR, Paul. 2002. *Arquitectura y narrativa*. Em *Arquitectonics. Mind Land & Society*. Barcelona: Edicions UPC pp. 9-29.

¹⁹⁷ O projecto de Arquitectura como discurso encontra-se, entre outros, em William Mitchell onde o autor, logo na introdução do seu livro *The Logic of Architecture*, propõe “*show here how architectural languages can be established, interpreted, and used*” (p.x), seguindo uma abordagem claramente positivista da linguagem e, consequentemente, do projecto de Arquitectura. Uma visão, a defendida por Mitchell, que muito bem se adapta ao paradigma de ensino de uma modernidade faminta de regras e certezas incontestáveis. Não é por acaso que o próprio autor aborda o projecto no contexto da utilização das tecnologias digitais e, mais especificamente, dos sistemas de desenho assistido por computador; o paradigma do controlo está, neste contexto, implícito ao pensamento projectual. Mitchell estuda as arquitecturas clássicas à procura das regras linguísticas subjacentes à construção do discurso representado pelos edifícios. Edifícios como textos que permitem, segundo Tomas Maldonado, um “*itinerário perceptivo*” (p. 23), uma leitura, em sentido metafórico, de uma linguagem. Para ulteriores aprofundamentos, ver: MITCHELL, William. 1998. *The Logic of Architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press e MALDONADO, Tomás. 2004. *Es la arquitectura un texto? Y otros escritos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

enunciados veiculados por suportes de diferentes naturezas mas todos articulados entre si através de um dédalo de relações de múltiplos sentidos. Uma narrativa que não pode ser unicamente reconduzida para uma textualidade mas que deve conservar uma sua manifestação enquanto objecto construído, enquanto obra. Quando esta concretização não acontece, como alerta Maldonado, perde-se a possibilidade desta narrativa ser encarada como produção de natureza tectónica e social ficando, unicamente, uma estrutura semiótica que sofre de uma “*teatralização*”¹⁹⁸ cujo resultado é um definitivo afastamento da vida concreta do homem. Um afastamento onde o habitar do sujeito já não resulta ser uma matriz de referência para que o arquitecto possa compreender a força e a complexidade daquilo que, como dizia Louis Khan, o “*lugar quer ser*”¹⁹⁹. Uma teatralização em que o projecto perde as ligações ontológicas que o unem ao habitar, ficando, desta forma, um mero exercício sofístico.

Processo projectual como processo de construção de um discurso, portanto, através da palavra e do desenho. Um desenho considerado, já em 1817 por J. N. L. Durand, como a “*linguagem natural da Architectura*”²⁰⁰. Um discurso cujo objectivo resulta ser o de articular uma definição propositiva, o mais unívoca possível, de um habitar através da produção de um conjunto de enunciados prescritivos acerca de uma específica e nova realidade espacial. Uma construção discursiva que possui dois percursos paralelos que, de certa forma, podem resultar tanto complementares como sucedâneos um do outro: o de produção de enunciados projectuais propriamente ditos e outro que contém a legitimação dos mesmos enunciados. Todos os projectos possuem, neste sentido, uma infraestrutura legitimadora, um meta-discurso, que reside na base das opções tomadas ao longo do processo e que não é forçosamente e explicitamente visível na obra

¹⁹⁸ MALDONADO, Tomás. 2004. *Es la arquitectura un texto? Y otros escritos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito, p. 23.

¹⁹⁹ Citado por NORBERG-SCHULZ, Christian (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

²⁰⁰ DURAND, Jean-Nicolas-Luis (1817). *Lezioni di Architettura*. Milano: Città Studi, 2004 – tradução livre.

construída. É nesse sentido que o papel da análise crítica construída ao longo dos processos de ensino/aprendizagem no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, resulta ser, precisamente, o de desvendar e de reconstruir essa infra-estrutura com o fim de compreender melhor o objecto arquitectónico e o *logos* residente no seu discurso. Existe uma relação biunívoca entre o discurso legitimador e o discurso prescritivo que determina as heurísticas projectuais e as configurações que o projecto vai ganhando com o avançar do processo. Com o variar da infra-estrutura de legitimação projectual variam, por consequência, os enunciados produzidos e, com estes, a própria configuração projectual.

Com base neste enquadramento epistemológico o ensino do projecto de Arquitectura foi pensado e implementado ao longo da modernidade. Fortemente abrigado no interior de um positivismo científico, o ensino de projecto admitiu a possibilidade da transmissão de um conjunto de meta-discursos fortemente normativos que, com base em elementos axiomáticos, forneciam ao aluno as ferramentas intelectuais para conseguir alcançar uma verdade projectual. A liberdade cognitiva pessoal, tal como é encarada na actualidade, reduzia-se ao conjunto de heurísticas projectuais que, mesmo de forma exclusiva ao sujeito, se encaminhava, cognitivamente, numa única direcção. O habitar não possuía ambiguidades possíveis (pense-se, por exemplo, nas soluções tipológicas desenvolvidas nos anos '20 apresentadas, sob o nome de *Existenzminimum*, ao segundo CIAM de Frankfurt em 1929, ou ainda os projectos modulares e repetíveis para habitação de Le Corbusier). Era fomentada a construção de um discurso unívoco, de uma retórica fortemente baseada em elementos que, por vezes, chegaram a ser de tal forma cientificamente fundados que se tornavam incontestáveis. Um discurso que De Fusco reconhece como resultado de uma redução crítica que afectou “*a inteira metodologia do Racionalismo alemão, como demonstram com toda evidência os esquemas distributivos de Klein, os estudos iconográficos de Stretemann, os diagramas sobre a insolação de Künster, o interesse para as tipologias de Ernst May e, onde não fossem suficientes as outras cem normas, o conceito de Existenzminimum, redutivo por*

autonomasia”²⁰¹. Com base nesse pressuposto coube ao ensino a transmissão das regras subjacentes à formulação do discurso projectual, mesmo que esta transmissão necessitasse da redacção de verdadeiros manuais de princípios de composição (o celeberrimo manual de Ernst Neufert foi publicado, pela primeira vez, em 1936²⁰² e ainda hoje se encontra à venda; em 1948, Le Corbusier publicou “*O Modulor*” e, em 1955, o “*Modulor 2*”). Se um projecto de Arquitectura pode ser considerado como o processo de produção de um discurso que procura reduzir uma ambiguidade inicial existente na pergunta do habitar, foi a redução desta ambiguidade que representou o ponto central do ensino de Arquitectura ao longo da modernidade. Sempre foi na negociação desta ambiguidade, entendida como necessidade de normalização e redução das excepções possíveis, que se ajustou e ainda se ajusta, de um ponto de vista do enquadramento epistemológico, o posicionamento do projecto de Arquitectura: entre uma acção de natureza maioritariamente técnica e uma acção única, exclusiva e circunstancial e, enquanto tal, não passível de ser abrangido unicamente por um pensamento técnico.

Neste cenário intelectual, o discurso do projecto de Arquitectura, tanto no interior como no exterior do ensino, era construído através de uma estrutura sintáctica e gramatical rígida. Esta configuração epistemológica implicava que tanto a ideia de projecto como a de ensino estivessem de alguma forma em sintonia. Implicava que, por outras palavras, a modernidade tivesse encontrado e definido os meta-discursos projectuais para estes poderem ser transmitidos. É por isso que tanto a ideia de projecto como a de ensino podem ser consideradas filhas da modernidade. Uma ideia de projecto que ganha os seus contornos e uma determinação filosófica coincidente com aquele conjunto de alterações que caracterizaram, a partir do decorrer do século XV²⁰³, as condutas intelectuais do

²⁰¹ DE FUSCO, Renato e Cettina Lenza. 1991. *Le nuove idee di architettura. Storia della critica da Rogers a Jencks*. Milano: Etaslibri, p. 12 – tradução livre.

²⁰² NEUFERT, Ernst. (1936). *Arte de projectar em arquitectura: princípios, normas e prescrições sobre construção, instalações, distribuição e programa de necessidades: dimensões de edifícios, locais e utensílios*. São Paulo: Editorial Gustavo Gili, 1994.

²⁰³ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

sujeito e que encontram nas filosofias das luzes, o momento de charneira que as separará definitivamente do “*tempo técnico*”²⁰⁴ que lhe era anterior. O projecto pertence, assim, como já referido, ao conjunto de fenómenos envolvidos na passagem da técnica para a tecnologia onde, como afirma Vittorio Gregotti, “*por técnica entende-se o conjunto dos processos e dos meios para a produção artística e industrial, por tecnologia entenda-se a formalização em regras daqueles processos e do seu tratamento científico*”²⁰⁵.

A ideia de projecto junta-se, no âmbito do ensino de Arquitectura à de ensino que surge, mesmo que de forma embrionária, ao longo do século XIV²⁰⁶, para dar resposta à crescente necessidade de acumular e transmitir um conhecimento de cada vez maiores dimensões e complexidade. Uma ideia de ensino enquanto fenómeno colectivo, em contraposição a uma transmissão de um conhecimento individual, ministrado por uma instituição representativa de uma sociedade que partilha, em todos os seus sectores, um projecto e uma ideia de progresso. É com base nesse cenário que, apesar de encontrar uma definitiva solidificação institucional com o século XVIII e, mais especificamente, nos ideais liberais da França revolucionária²⁰⁷, o ensino representa, desde o século XV, um dos sistemas que a modernidade desenvolveu para que fosse garantido um dos princípios sobre os quais se construía o ideal de progresso: a acumulação de

²⁰⁴ Idem, p. 31.

²⁰⁵ GREGOTTI, Vittorio. 1982. Elogio della tecnica. Em *Casabella*, nº 480. Milano: Mondadori. Maio 1982, p.14 – tradução livre.

²⁰⁶ Segundo Turpin Bannister, a primeira manifestação oficial de ensino de Arquitectura data do ano 1353 ao longo do qual Peter Parler, arquitecto da corte do Imperador Carlos IV em Praga, criou uma escola de Arquitectura para os seus aprendizes. BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

²⁰⁷ “*Messieurs, Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leur besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; Offrir à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature; et par là établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi: tel doit être le premier but d'une instruction nationale ; et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice.*” CONDORCET, Marquês de (Marie Jean Antoine Nicolas Caritat). 1792. *Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, “Rapport sur l'Instruction publique*”, Paris : Edilig, p. 81-87. Consultado: www.bnf.fr em Setembro de 2007.

conhecimento. Pois é no interior dessa modernidade, como será abordado nos capítulos seguintes, que o ensino do projecto de Arquitectura se fortalece sobre os alicerces de um processo de axiomatização que possui uma geometria variável e que conserva a capacidade de se adaptar às alterações epistemológicas que se sucedem ao longo de cinco séculos de História. Mas, também, uma axiomatização que, como também será dito, não conseguiu resistir ao enfraquecimento das certezas, também axiomáticas, sobre as quais se fundava e que sofreu, irremediavelmente, do enfraquecimento da modernidade.

2.3 Da educação ao ensino do projecto de Arquitectura

“A arte de ensinar e aprender é a arte de formar fábricas e não armazéns.”
Fernando Savater²⁰⁸

É possível afirmar que a actual condição humana, tanto de um ponto de vista material como intelectual ou, ainda, biológico²⁰⁹, é, em muito boa parte, fruto dos procedimentos de transmissão de conhecimento que, desde a Antiguidade, garantiram a continuidade cultural e que, de uma forma geral, podem ser inscritos sob o conceito genérico de educação. Educar é, numa acepção mais ampla, corresponder à necessidade humana de aquisição, selecção, actualização e transmissão do conhecimento²¹⁰, compreendendo, segundo Edgar Morin, a responsabilidade de prosseguir aquele processo que “*conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera-a enquanto a reexamina, actualiza-a, transmite-a; gera saber, ideias, valores que voltarão para a herança*”²¹¹.

Para Olivier Reboul, “*a educação é o conjunto dos processos e dos procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal*”²¹² entendose, com Morin, por cultura “*um sistema generativo de alta complexidade, sem o qual essa alta complexidade ruiria para dar lugar a um nível organizacional mais*

²⁰⁸ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 56.

²⁰⁹ “*Biologically and physiologically man was naked and not specifically suited to his environment (...). Beginning with the family unit and the primitive tribe, concentrating on vital material tasks, he progressively acquired knowledge and experience, learned how to know and express his desires and aspirations and so defined and fashioned his intellectual faculties. In pointing to man's biological, physiological and instinctive needs, scientific evidence shows the role which this evolution— necessarily implying forms of education— played in the survival of the species. It has contributed to the destiny of societies in all phases of their development.*” FAURE, Edgar. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco. p. 4.

²¹⁰ JAEGGER, Werner. 2001. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes. DELORS, Jacques. 1996. *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. FAURE, Edgar. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

²¹¹ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 83 – tradução livre.

²¹² REBOUL, Olivier. (1989). *A Filosofia da educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 24.

baixo”²¹³. Assim, se a educação é uma instituição humana responsável pela transmissão e acumulação de conhecimento, também o é dos comportamentos sociais, das atitudes morais e ideológicas, das matrizes culturais, e, em geral, de tudo o que caracteriza e reúne um determinado conjunto de seres humanos. Neste sentido, não parece possível definir, de forma definitiva e precisa, as suas fronteiras e limites operacionais, uma vez que a educação envolve todos os processos que, de alguma forma, procuram tornar, como afirma Reboul, um ser humano num ser social.

O *ensinar* é, juntamente, ao *criar*, ao *formar* e ao *instruir*, uma das manifestações possíveis da educação. Nomeadamente, *criar* é próprio de um contexto familiar; tal como uma mãe, de forma espontânea, cria um filho desde o primeiro ano de vida. De modo diferente, *formar* limita-se a conotar a preparação intelectual e material de um indivíduo para uma determinada função, seja ela de natureza técnica, militar, ou profissional²¹⁴. *Instruir*, pelo contrário, significa transmitir uma estrutura rígida e pré-constituída de pensamento²¹⁵. Neste sentido, um instrutor é quem, por exemplo, instrui um aluno na condução de veículos através da transmissão das normas práticas e teóricas que este acto envolve e às quais obriga. Finalmente, quanto ao *ensinar*, ele representa, segundo Reboul, “*uma educação intencional; é uma actividade que se exerce numa instituição, cujos fins são explícitos, os métodos mais ou menos codificados, e que é assegurada por profissionais*”²¹⁶, considerando uma instituição como “*uma realidade social, relativamente autónoma, estável ou regular, constrangedora*

²¹³ MORIN, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-America, 2000, p. 74.

²¹⁴ REBOUL, Olivier. (1989). *A Filosofia da educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 18.

²¹⁵ Neste contexto um caso paradigmático é a mudança que se deu em Portugal em 1936, sob o Governo de António de Oliveira Salazar do Ministério da Instrução Pública para o Ministério da Educação Nacional. (ver Diário do Governo de 11 de Abril de 1936, I série, número 84. Lei nº 1-941) O governo salazarista não se limitava a instruir os seus jovens querendo educá-los, sob uma bandeira nacional, de forma a servi-lo melhor. Por outras palavras o governo não queria que fossem as famílias, tradicionalmente encarregadas da educação dos seus filhos, a inculcar neles os valores subjacentes à educação, querendo assumir esta responsabilidade como mais uma forma de controlo intelectual sobre a população.

²¹⁶ REBOUL, Olivier. (1989). *Filosofia da educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 18.

segundo regras, e que se especifica pela sua própria função social”²¹⁷.

O ensino é historicamente fruto de uma vontade dos laicos em ingressar num mundo cultural tradicionalmente reservado aos eclesiásticos e aos monges; uma vontade que permitiu uma progressiva vulgarização e definitiva estruturação do ensino como fenómeno socialmente institucionalizado²¹⁸. Mais especificamente, no âmbito do ensino das artes, uma mudança nos métodos de transmissão de conhecimento, baseada no fim do monopólio da experiência pragmática das “oficinas”, exigiu novos paradigmas que encontraram uma nova implementação: numa primeira fase, nas “escolas” e, sucessivamente, nas incipientes estruturas universitárias. Uma vontade que teve início nos princípios do século XI, com a abertura das primeiras universidades de (por ordem cronológica) Bolonha, Paris, Oxford, Pádua, Montpellier e Salamanca, e que encontrou a sua estabilização definitiva a partir do século XIX, mais especificamente, através dos princípios da reforma levada a cabo pelo intelectual e ministro prussiano von Humboldt em 1810²¹⁹.

Sem querer de forma alguma menosprezar, por razões de pertinência intelectual, todo o conjunto de formas de transmissão de conhecimento no âmbito da Arquitectura que, de alguma forma, antecederam o século XIV²²⁰, é possível afirmar que, como já foi apontado, as primeiras manifestações de ensino de Arquitectura ainda se desenvolveram num registo algo híbrido entre o ensino

²¹⁷ Idem, p. 25.

²¹⁸ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore, p. 18.

²¹⁹ “O novo modelo universitário alemão foi inspirado e promovido por, pelo menos, quatro obras; ou seja pelas ideias e pelos escritos publicados: por Schelling, em 1803, com o título «Lições sobre o método do estudo académico»; por Fichte, em 1807, com o título «Plano para erigir em Berlim um instituto de ensino superior que esteja em conexão apropriada com a academia das ciências»; por Schleiermacher, em 1808, com o título «Reflexões ocasionais sobre as universidades de matriz alemã» e, finalmente, e sobretudo, por Wilhelm von Humboldt, em 1810, com o título «Sobre a organização interna e externa dos institutos científicos superiores em Berlim». Extracto de uma entrevista a Ernesto Mayz-Vallenilla em *Enciclopedia multimediale delle scienze filosofiche*: <http://www.emsf.rai.it/> retirado em novembro de 2006. Ernesto Mayz-Vallenilla é um filósofo venezuelano e responsável pela cadeira de Filosofia da UNESCO.

²²⁰ CUNNINGHAM, Allen. 1979. The Genesis of Architectural Education. Em *Studies in Heigher Education* Vol. 4 nº 2. 1979 pp. 131-142.

propriamente dito e a colaboração profissional. Nas “oficinas” renascentistas o aprendiz ia ganhando competência através de um processo de osmose, porque raramente tornado explícito e intencional, permitido pela proximidade com o mestre. A formação, tradicionalmente extensa e abrangente, apontava para uma multidisciplinaridade onde o aprendiz ia aprendendo as artes dos artesãos, juntamente com o desenho, a escultura, o latim, o grego e a filosofia. Isto permitia, também, um estrito contacto dos principiantes com os clientes e, sobretudo, com os artesãos do estaleiro, envolvendo-os nos processos de tomada de decisão e de construção, não como espectadores mas como verdadeiros protagonistas²²¹. Num contexto histórico ao longo do qual as obras podiam demorar mais do que a vida de um homem, o aluno tinha todo o tempo de sedimentar e assimilar os conteúdos necessários à prática profissional.

Quando educado nas oficinas, o arquitecto tinha que representar o homem completo através da sua formação renascentista. Gian Vincenzo Scamozzi, pai de Vincenzo, escreveu, na introdução à publicação dos *Sette Libri* de Serlio, em 1618, que o arquitecto tinha que possuir seis qualidades fundamentais: conhecer a Literatura para poder estudar a teoria, saber desenhar para poder reproduzir os melhores exemplos de Arquitectura Antiga, conhecer a Matemática que é suporte da Geometria e do Cálculo, dominar as regras da Perspectiva para poder representar os seus projectos, ter habilidade em construir modelos e, finalmente, possuir alguma noção de Filosofia. Com o desenvolvimento intelectual da sociedade do Renascimento, a preparação intelectual do sujeito foi ganhando relevância em detrimento de uma aprendizagem meramente manual²²². Já

²²¹ Todavia o sistema conservava, também, fraquezas e abusos; nem sempre a vida profissional de um arquitecto lhe permitia preocupar-se com o ensino dos seus aprendizes deixando-os entregues a uma mera rotina operativa. Além disso, e como acontece ainda hoje, nem todos pagavam aos próprios aprendizes (a Architectural Association Grã-Bretanha nasceu porque, em 1847, um grupo de pupilos ingleses se juntou para reivindicar os próprios direitos). Com o nascer das escolas e o consequente reconhecimento profissional, mesmo os melhores pupilos que primavam na preparação em relação aos alunos regulares, tiveram dificuldade em conseguir uma legitimação das próprias capacidades ficando, muitas vezes, relegado a um segundo plano na cena profissional. - BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

²²² A importância da aprendizagem do âmbito da edificação era de tal ordem que, em 1459, o “Statut des tailleurs de pierre de Strasbourg” citava: “nenhum mestre, vice-mestre ou operário tem

Leonardo da Vinci tinha afirmado que: "*Studia prima la scienza e poi seguita la pratica nata da essa scienza*"²²³ e ainda: "*la pittura é cosa mentale*". Inseridos nesse cenário, os mestres não se limitavam à formação de aprendizes, mas procuravam transmitir os princípios teóricos de uma arte em constante aumento de complexidade e, sobretudo, de pertinência científica, conseqüentemente, de axiomatização²²⁴.

Não foi por acaso que, mesmo a partir do século XIV, começam a florescer um conjunto de escolas de Arquitectura²²⁵. Estas instituições procuravam, antes de mais, dar resposta à crescente necessidade de consolidação e crescimento dos estados europeus onde os governantes perceberam a utilidade da arte como ferramenta social necessária à contínua necessidade de manifestação do seu próprio poder e importância²²⁶. Desta forma, as matrizes pedagógicas e didácticas das escolas estavam fortemente determinadas pela relação que cada instituição mantinha com o poder. Em França e na Alemanha, por exemplo, as escolas gozavam de uma forte consideração política, de natureza laica, e estavam suportadas por fundos governamentais²²⁷. Diferentemente, em Itália, a Igreja continuava a representar o referente de legitimação, tanto estético como político e social, e o ensino nas oficinas manteve-se um processo paralelo ao ensino institucional ao longo de muitos anos²²⁸. Em Inglaterra, um país que também neste contexto conserva características exclusivas, o ensino processava-se de forma privada, com uma fortíssima vertente ligada à pupilagem²²⁹.

o direito de ensinar a alguém os usos e as práticas da arte sem controlar se o aprendiz seguiu uma aprendizagem conforme às tradições (art. 13). Cada director de obra ou pedreiro não deve aceitar dinheiro de um operário para instruí-lo ou para aconselhá-lo sobre a actividade do trabalho da pedra (art. 14)" Em CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore, p. 12 – tradução livre.

²²³ DA VINCI, Leonardo, *Trattato*, cap. VII.

²²⁴ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore.

²²⁵ Veja-se o capítulo 1.3 - Ensino e profissão: uma união de facto.

²²⁶ GOMBRICH, Ernst Hans (1950). *A história da arte*. Lisboa: Edições Público, 2005.

²²⁷ Idem, p. 91.

²²⁸ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore, p. 99.

²²⁹ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

A relação com o poder resultou profundamente determinante no que respeita à relação com o conhecimento. Como afirma Alessandro Castagnaro, “*O século XVIII é caracterizado, na Europa, pela profunda recusa pelo despotismo real e pela aliança entre o trono e o altar; recusa, essa, que permitiu a afirmação de um novo racionalismo com o objectivo de dissipar as sobras da ignorância e da superstição com as luzes da razão e da experiência científica. Assim, traduziram-se num ulterior desenvolvimento das tendências racionalistas e empiristas do século anterior e numa recusa das exasperações barrocas e na procura da ‘utilidade’ considerada como valor absoluto para construir uma sociedade fundada sobre os direitos naturais (inatos) do homem*”²³⁰. O relacionamento com o conhecimento, que cada manifestação de ensino de Architecta mantinha, determinou, a partir do século XVIII, uma clivagem que separou duas linhas de matriz pedagógica e epistemológica. Desta forma, até aos últimos anos do século XIX, o ensino passou a processar-se alternadamente em linhas de tradição artística, com base no modelo Beaux-Arts, ou de especialização técnica, que viu nos politécnicos a sua implementação²³¹. De acordo com Antoine Picon²³², a distinção que foi surgindo entre as duas abordagens, que determinam também a definitiva diferenciação entre a figura profissional do arquitecto e a do engenheiro, foi fruto de empenhos teóricos como o de Jean-Baptiste Colbert²³³ ou de François Blondel²³⁴. A vontade em estabelecer um corpo de doutrina oficial

²³⁰ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architetoniche*. Napoli: Liguori Editore, p. 99 – tradução livre.

²³¹ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitecturas: história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUP Edições, p. 354.

²³² PICON, Antoine. 1988. *Architectes et ingenieurs au siècle des lumières*. Marseille: Parenthèses.

²³³ Jean-Baptiste Colbert (1619-1683). Politico e economista francês. Conseguiu levar a cabo profundas reformas no que respeita à organização do governo e ao sistema financeiro do estado. Além disso, ficou conhecido pelas suas políticas económicas mercantilistas que permitiram à França um rápido enriquecimento. Teve uma fortíssima influência na organização da academia. Fundou, em 1653, a Academia de Pintura e Escultura, em Paris e, em 1671, a de Architectura. Desta forma conseguiu criar uma ligação de directa dependência das artes com a política real. Colbert, era o único intermediário entre os arquitectos ao serviço do rei e o único juiz da qualidade das obras destes. Era responsável pelos pagamentos e tinha um enorme poder tanto sobre os projectos produzidos como sobre o progresso das obras em construção.

²³⁴ Jacques François Blondel (1705-1774). Arquitecto e teórico francês, tinha uma rica cultura clássica (obtidas pelas várias viagens à Itália, à Grécia e ao Egipto), e foi-lhe dado o encargo de

para a disciplina, incluindo os seus aspectos teóricos, produtivos e as suas formas de instrução, separou definitivamente o ensino de Arquitectura do ensino de Engenharia com o qual tinha, até então, mantido uma união de facto. François Blondel, primeiro director da Academia de Arquitectura (aberta em 1671), militar, diplomata, engenheiro e matemático, escreveu, entre 1675 e 1683 o seu *Cours d'architecture* que será o primeiro texto teórico de Arquitectura adoptado pela academia francesa²³⁵. No tratado, uma profunda ligação teórica com Vitruvius reside na base de uma sistematização disciplinar que, de facto, representa uma clara vontade de entregar à Arquitectura um território epistemológico autónomo²³⁶.

A determinação em formular um campo teórico independente foi o factor determinante para a manutenção, no ensino de Arquitectura, de um desejo na busca de racionalização. A procura de cientificidade da disciplina, tanto no que respeita as suas vertentes teórica, técnica, mas também geométrica e representativas estava presente, antes das experiências francesas, nos tratados do Alberti, de Francesco di Giorgio Martini ou de Piero della Francesca. O conhecimento arquitectónico procurava, desta forma, uma autonomia intelectual e disciplinar que, através de uma formulação teórica, procurava atribuir à Arquitectura um *corpus* de conhecimento fundado em concepções intelectuais²³⁷. Em suma, foi-se assistindo a um processo de busca e de estabilização de uma verdade axiomática que pudesse sustentar o discurso disciplinar da Arquitectura.

“director geral das obras da cidade de Paris” e de director da Academia de Arquitectura. As suas aulas foram publicadas, entre 1675 e 1683 no *Cours d'architecture enseigné dans l'Académie Royale d'Architecture*.

²³⁵ MALLGRAVE, Harry Francis. 2005. *Architectural Theory. Volume I. An anthology from Vitruvius to 1870*. Malden MA, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.

²³⁶ Blondel procura, como declara na dedicatória ao rei no seu *Cours d'architecture*, “ensinar publicamente as regras desta arte retirada da doutrina dos grandes mestres e dos exemplos dos edifícios mais bonitos da Antiguidade”. – tradução livre.

²³⁷ Também o desenho sofreu, naturalmente, das contaminações epistemológicas provocadas pela busca de verdade no âmbito da Arquitectura. Ensinar e aprender o desenho já não era uma operação de natureza empírica, era aprender a ciência, as regras da geometria e da matemática que subjazem à representação. A perspectiva, teorizada no *Trattato della Pittura* (1436) por Leon Battista Alberti, representou, na altura, um conjunto de regras de natureza científica passíveis tanto de ser ensinadas pelo mestre como de ser apreendidas pelo aluno de forma autónoma. A perspectiva passou de natural para artificial e o pensamento científico moderno afectou profundamente tanto os processos intelectuais no seio da actividade profissional como as rotinas de ensino/aprendizagem.

A versão do Tratado de Vitruvius de Claude Perrault, de 1673, por exemplo, foi claramente elaborada com o propósito de apelar para uma normativa teórica universal para a Arquitectura. Com o surgir e o desenvolver de um conjunto de processos exclusivos de transmissão de conhecimento, o campo da Arquitectura encontrava-se numa condição que o obrigava a encontrar, através de uma investigação teórica, os processos e os elementos de legitimação do seu conhecimento²³⁸. O ensino, considerado como meio de emancipação do sujeito e da sociedade, necessitava de verdades partilhadas ou partilháveis que permitissem à Arquitectura ganhar a autonomia e a consistência disciplinar necessárias para que o seu campo não perdesse legitimidade e, com esta, poder político. Se, por um lado, o modelo politécnico gozava da forte ligação que conservava com as ciências que se encontravam, de forma explícita, na origem das disciplinas ligadas às engenharias, além de poder adoptar um currículo epistemologicamente ordenado e cuja legitimidade era remetida por cada âmbito envolvido, por outro lado, o modelo Beaux-Arts, era fruto de uma visão piramidal da disciplina. A organização do conhecimento era feita através de uma hierarquização onde, a partir dos princípios teóricos que, no caso de Blondel, remetiam para a Arquitectura clássica, era extrapolado um conjunto de inferências aplicáveis aos vários casos abordados.

Nesse sentido, o paradigma da *École* francesa do século XVIII avança com o processo de estruturação e consolidação, tanto do enquadramento epistemológico da Arquitectura como das rotinas de ensino, de aprendizagem e de legitimação de conhecimento. Para compreender a escala do fenómeno regista-se que ao longo do século XVIII surgem, em França, várias escolas: a *École des Arts*, de Blondel (1743); a *École des Ponts et Chaussées*, organizada por Luís XV (1747)²³⁹; a *École des Ingénieurs*, em Mézières, para militares (1748)²⁴⁰; e a *École*

²³⁸ MONTANER, Josep Maria. 1999. *Arquitectura y crítica*. Barcelona: Gustavo Gili.

²³⁹ Segundo Ulrich Pfammatter a figura do engenheiro moderno é inventada pela *École des Ponts et Chaussées*. Pois essa instituição é o resultado directo da necessidade de um modelo educativo técnico que respondesse, com conhecimento técnico fortemente especializado, ao forte incremento que se registou, sobretudo a partir do século XVIII, no contexto industrial europeu. Em PFAMMATTER, Ulrich. 2000. *The making of the modern architect and engineer*. Basel: Birkhäuser.

Polytechnique (1794) cujo primeiro propósito era o de: “recrutar pessoas para os serviços reais para satisfazer o crescimento do poder até finais do século XVIII”²⁴¹.

A escola, ao tentar dar resposta a uma, ainda incipiente, ideologia de matriz democrática através de uma procura de igualdade entre sujeitos, tinha ao mesmo tempo que servir de instrumento político para poder acompanhar as necessidades representativas vindas do desenvolvimento do regime. Tanta era a força empregue nestes propósitos, à escala europeia, que também na Prússia, em 1790, Heinitz, o ministro de Frederico II, reorganizou a Academia de Artes e Ciências Mecânicas, para produzir técnicos capazes de servir o poder²⁴².

A *École* que se encontrava no fervor iluminista projectou para a sua estrutura curricular os princípios de uma filosofia idealista. Quatremère de Quincy (1755-1849), no seu *Dictionnaire historique d'architecture*, de 1832, define, claramente, três graus de teoria da Arquitectura que resultam ser diferenciados pela distância que cada um destes conserva com a prática: “uma teoria prática feita de factos e de exemplos, uma teoria didáctica feita de regras e uma teoria dos princípios ou das razões sobre as quais pousam as regras, e que é chamada teoria metafísica”²⁴³. Enquanto os primeiros dois níveis se relacionam com a prática da Arquitectura e com o seu ensino, o terceiro é considerado, pelo autor, “a nascente de onde surgem as leis”²⁴⁴. Quatremère de Quincy, exemplo paradigmático de um comportamento e de uma ambição intelectuais típicas da sua época, procura construir uma estrutura teórica que sirva de suporte universal à produção tanto prática como teórica da Arquitectura.

Se, por um lado, o Iluminismo tinha como principal propósito, o resgate do sujeito das trevas da ignorância através da Razão, por outro lado o Idealismo

²⁴⁰ Escola técnica com cursos de engenharia hidráulica, topografia e movimento de solos, vocacionados para a formação dos oficiais do exército.

²⁴¹ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold, p. 84.

²⁴² Idem, p. 84

²⁴³ DE QUINCY, Quatremère (1832). *Dizionario storico di architettura*. Venezia: Marsilio. 1992. Entrada: Teoria, p. 272-273 – tradução livre.

²⁴⁴ Idem.

representava a ferramenta de legitimação necessária para o alcance do conhecimento universal. Todo o conhecimento podia ser, assim, relacionado com uma superestrutura “ideal” cuja implementação se encontra, por exemplo, na *Encyclopédie*²⁴⁵, ou *Système figuré des connaissances humaines*, de Denis Diderot e Jean d'Alembert, onde os autores elaboram um quadro de conjunto no qual todos os campos de conhecimento estão hierarquicamente relacionados com a compreensão humana (*entendement*). Mas, e sobretudo, todo o conhecimento podia ser cristalizado, transmitido e apreendido. A presença de tratados de composição arquitectónica, como é o caso dos *Précis*, de Durand, de um explícito referente clássico, representava um posicionamento filosófico segundo o qual o conhecimento e a verdade existiam independentemente das possíveis interpretações do sujeito. Representava, por outras palavras, uma vontade de racionalização disciplinar através da conversão de uma teoria numa metodologia²⁴⁶ que teria estado na origem e no desenvolvimento da acção e do pensamento humano, em geral, e arquitectónico, em particular.

Nesse contexto, o espaço de autonomia intelectual e criativa do aluno da *École des Beaux Arts*, dominado pela normatividade formal e pela metodologia projectual, encontrava-se reduzido às diferentes combinações que as regras permitiam. Estas regras estavam indissolúvelmente associadas a um método considerado como “*um conjunto de regras certas e fáceis, graças às quais todos aqueles que as seguirem jamais tomarão por verdadeiro aquilo que é falso e, sem sobrecarregar a mente inutilmente, mas aumentando progressivamente o saber, obterão o conhecimento verdadeiro de todas as coisas de que forem capazes*”²⁴⁷. Mesmo a selecção dos programas propostos nos enunciados limitava-

²⁴⁵ A enciclopédia, considerada como experiência de natureza epistemológica, representa, neste sentido, uma clara manifestação de um dos princípios geradores da filosofia idealista: a ausência de limites no que respeitava ao seu alcance disciplinar. A partir de uma visão do universo enquanto estrutura de relações recíprocas, podia ser formulado um conjunto de enunciados denotativos – no sentido que enunciam uma verdade acerca de algo - cuja origem e justificação se encontrava no processo dialéctico que se mantinha num registo meramente teórico.

²⁴⁶ MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili.

²⁴⁷ DESCARTES, René. 1628. *Regras para a direcção do espírito*. Citado por Geymonat, G. E g. Giorello na entrada Modelo em Enciclopédia Einaudi. Vol. 21. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. p. 55.

se a poucos e estes eram objecto de frequente repetição²⁴⁸. As técnicas representativas eram adoptadas e avaliadas com base no realismo e não possuíam a elasticidade semântica que pode ser encontrada nas produções actuais. Os manuais e os tratados forneciam um acervo intelectualmente poderoso, dificilmente elidível por parte dos alunos. Mesmo os paradigmas formais, de inspiração clássica, eram continuamente alimentados por viagens e estudos que serviam aos alunos para apreender e interpretar as formas do classicismo, sucessivamente adoptadas nas suas composições arquitectónicas. Em suma, a Arquitectura era transmitida com o valor de uma ciência normativa onde a autonomia pessoal era negociada com uma necessidade e vontade colectiva no sentido de encontrar e estruturar um conjunto de valores, regras e rotinas universais. O projecto era, nesse contexto, ensinado como metodologia²⁴⁹, como processo intelectual fortemente ancorado num conhecimento abstracto²⁵⁰ e, sobretudo, profundamente racionalizado e axiomatizado.

Como já abordado, com a entrada maciça do pensamento científico assistiu-se também à clivagem entre as figuras profissionais do Arquitecto e do Engenheiro. Este último, segundo Enzo Mari, foi responsável pela estruturação da ideia de projecto enquanto conduta intelectual de antecipação. *“O conhecimento prático e a formação inicial dos artesãos carecia de um elemento fundamental para poderem ser reproduzidos: o tempo. Numa situação de falta de tempo, mas com possibilidade de projecções teóricas, nasce uma nova figura: a do*

²⁴⁸ Numa fase inicial do funcionamento da École des Beaux-Arts existia um número limitado de programas funcionais para propor aos alunos: os banhos (termas, etc...), as escolas e os monumentos. Só mais tarde e pontualmente aparece a “casa para quatro irmãos” (1853, 1860 e 1871) e a “casa para três artistas” (1876). Aparece em 1816 um “edifício para os telégrafos” quando ainda não estava em estudo este tipo de comunicações, voltando a aparecer em 1844 e 1851. Também “estações para caminho-de-ferro” aparecem em 1842, em 1852, em 1858 e 1891 (como programa para o Prix de Rome). Só em 1904 é pedido o desenho de uma “estação de metro”. MIDDLETON, Robin. 1982. *The Beaux-Arts and nineteenth-century french architecture*. London: Thames and Hudson p. 60-61.

²⁴⁹ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

²⁵⁰ PICON, Antoine. 1988. *Architectes et ingénieurs au siècle des lumières*. Marseille: Parenthèses.

engenheiro que não faz o que viu outros fazerem, mas o que sabe calcular. Ao contrário dos artesãos, os engenheiros servem-se de uma linguagem referencial e de grande precisão na descrição de si próprios e dos seus procedimentos. Sabem o que fazem e porque o fazem. Não vêem o novo como um salto no vazio, porque os seus cálculos lhes permitem antever os resultados.”²⁵¹ Assim, “as considerações históricas e estéticas começaram a separar-se da estrutura portante, algo impensável para um mestre medieval, que sabia como trabalhar o material no seu sentido técnico mais pleno, assim como dar ao edifício uma solução arquitectónica. (...) o arquitecto concentra-se nas regras de proporção compreendidas na teoria, enquanto o engenheiro começa a explorar as regras científicas contidas na prática da construção”.²⁵²

Nesse sentido, tanto o modelo politécnico como o das Belas Artes perseguiram, no interior do mesmo paradigma, um aumento da base legitimadora da Arquitectura. Utilizaram ferramentas diferentes em territórios diferentes; o primeiro pedindo-as emprestadas às ciências e o segundo ao passado, através da Razão, mas ambos confiaram no facto de que é possível e desejável formular as regras e os princípios, tanto descritivos como prescritivos, para compreender e projectar o mundo²⁵³. Esta ideia, que mais se aproxima de um ideal, percorreu o ensino do projecto de Arquitectura com a sua acção normativa e reuniu as suas diferentes manifestações, os seus modelos pedagógicos e as suas metodologias didácticas, sob um único paradigma de pensamento que esteve presente, também, como elemento aglutinador do campo da Arquitectura. O tratado de Durand não se limitou a ser o método compositivo sobre o qual se regeu a Arquitectura do século

²⁵¹ MANZINI, Ezio. 1993. “A Matéria da Invenção” Lisboa: Centro Português de Design, p.57.

²⁵² HEYMAN, Jacques. 2007. *La ciencia de las estructuras*. Granada: Alhulia, p. 30 e 31.

²⁵³ Mesmo a obra e o pensamento de arquitectos considerados por alguns como revolucionários, como Boullée, Ledoux e Lequeu, foram, de certa forma, determinados e sustentados pelos mesmos ideais que corriam numa França revolucionária. A pureza formal, o fundamentalismo geométrico presente na obra destes autores, se, por um lado, patenteia uma autonomia artística extremamente elevada, por outro lado, denuncia uma vontade idealista que se manifesta, diferentemente do rigor académico, através da ambição utópica. KAUFMANN, Emil. 1980. *Tres arquitectos revolucionarios: Boullée, Ledoux y Lequeu*. Barcelona: Gustavo Gili.

XIX²⁵⁴; ao deixar claro que a sua preocupação é metodológica e, mais especificamente, compositiva, “*para um número limitado de elementos, suficiente, contudo, para a composição de todos os edifícios*”²⁵⁵, possuía o poder de representar, antes de mais, todo o enquadramento epistemológico e filosófico sobre o qual, e a partir do qual, a transmissibilidade da Arquitectura da modernidade começou a sua construção.

Mais tarde, no princípio do século XX, mudaram os factores de uma equação cujo resultado, no que respeita aos seus princípios subjacentes, se manteve inalterado. Uma nova época encontrou-se em preparação e uma “*transformação tecnológica radical, com antecedentes da metade do século XVIII, começa a ter consistência a partir de 1850 e consegue a maior precisão técnica entre 1900 e 1930*”²⁵⁶. Desenvolve-se uma Arquitectura que “*se relaciona especialmente com a razão analítica, aquela que se baseia na distinção e classificação, utilizando processos lógicos e matemáticos que tendem à abstracção*”²⁵⁷. Nesse cenário, a escola Bauhaus, que abriu em 1919 e foi fechada pelos nazis em 1933, tornou-se um dos paradigmas mais importantes e influentes de ensino de Arquitectura do século XX. No seguimento do *Weimar Kunstgewerblicher Institut* fundado em 1902 por Henry Van de Velde, a Bauhaus inscreveu-se nos fenómenos que estiveram na origem do Movimento Moderno e que, segundo Renato de Fusco, não nasceram a partir “*de grandes personalidades artísticas, mas no âmbito de um preciso programa de política cultural*”²⁵⁸. Na Bauhaus, considerada como experiência paradigmática entre as suas coetâneas, permeou o *Zeitgeist* da época e, apesar das intromissões disciplinares, cada vez mais frequentes e influentes no pensamento projectual, manteve-se um referente

²⁵⁴ MONEO, Rafael. 1981. Prólogo. Em: JNL Durand. 1802. *Compendio de lecciones de Arquitectura. Parte gráfica de los cursos de Arquitectura*. Madrid: Ediciones Pronaos.

²⁵⁵ DURAND, Jean-Nicolas-Luis (1817). *Lezioni di Architettura*. Milano: Città Studi, 2004, p. 28 – tradução livre.

²⁵⁶ MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 64.

²⁵⁷ Idem, p. 65.

²⁵⁸ DE FUSCO, Renato. 1981. *Storia dell'architettura contemporanea*. Roma: Laterza, p. 112 – tradução livre.

ideológico, formal e tecnológico explícito. A falta de um código formal ligado ao passado foi colmatada pelas formas da produção industrial que ditavam os incipientes paradigmas estéticos e por uma contínua busca de apuração e depuração estéticas²⁵⁹. Gropius, fundador e primeiro director da Bauhaus, apontava para uma metodologia projectual e produtiva da Arquitectura e das artes aplicadas que pudesse atingir um grau de universalidade absoluto (o que estará na base do *International Style*) e que tivesse o poder de nivelar a sociedade²⁶⁰. “(...) o firme apelo de Gropius a uma arte toda técnica, livre de qualquer ideologia, ligada às férreas leis económicas da produção”²⁶¹ é a resposta ao despotismo intelectual e formal do *Ancien Régime*. A Bauhaus reivindicou, assim, uma autonomia que considerava como condição indispensável para que pudesse servir uma sociedade considerada profundamente diferente do passado. O lema “os nossos edifícios são diferentes dos do passado porque vivemos num mundo diferente”²⁶² era o que, entre outros, mais resumia um posicionamento não unicamente estético mas também, e sobretudo, ético e ideológico.

A posição da escola foi-se fortificando ao longo da sua existência através do claro apelo feito às recentes disciplinas científicas. O interesse para com a Sociologia, a tecnologia construtiva, mas, também, para com a Psicologia, provocaram um aumento da importância da ciência diminuindo a da arte²⁶³. Com um pensamento e uma doutrina fortemente centrados numa incipiente configuração epistemológica, a Bauhaus evitou expor uma dependência de uma tirania formal derivante da necessidade de representação do poder político vigente na altura²⁶⁴. De forma geral, a abertura epistemológica da Arquitectura, ao representar a criação de um conjunto de novas ligações com o conhecimento e, por isso, com a sociedade, deu origem a um fortalecimento da sua autonomia

²⁵⁹ O celeberrimo texto *Ornamento e Crime*, de Adolf Loos, foi publicado no ano 1908.

²⁶⁰ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

²⁶¹ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 12.

²⁶² Texto da exposição *International Style: architecture since 1922*. Henry Russell-Hitchcock e Philip Johnson. Museum of Modern Art, New York 1932 – tradução livre.

²⁶³ DEARSTYNE, Howard. 1986. *Inside the Bauhaus*. New York: Rizzoli.

²⁶⁴ GROPIUS, Walter. 1959. *Architettura integrata*. Milano: Mondadori.

disciplinar perante esta última.

Se a Arquitectura de referente clássico procurava suportar a emancipação humana através de um ideal estético ligado ao passado, a Arquitectura do Movimento Moderno e da Bauhaus tinha que atingir o mesmo objectivo através de uma utilidade em corresponder a uma necessidade real. Pois o novo referente, “o trinómio: internacionalismo/racionalismo/socialidade, que encontrou no cubismo a sua construção científica, a sua racionalidade”²⁶⁵, representava um sistema formal tão poderoso como o clássico, onde “*the houses that we did, guided by the hand of the master, were very much alike*”²⁶⁶. A escola estava permeada por um idealismo que lhe era contemporâneo e que se encontrava presente, por exemplo, nas palavras de Le Corbusier quando este escrevia que “*guiando-se pelo cálculo, os engenheiros utilizam as formas geométricas, satisfazem o nosso olhar mediante a geometria e o nosso espírito mediante a matemática; as suas obras movem-se pelo caminho da grande arte*”²⁶⁷. Nesse cenário “*a racionalidade que Gropius desenvolve nos processos formais da arte tem afinidades com a dialéctica da filosofia fenomenológica e existencial (sobretudo de Husserl) à qual está, de facto, historicamente ligada: trata-se fundamentalmente de deduzir, da pura estrutura lógica do pensamento, independente de qualquer Weltanschauung (concepção do mundo, mundividência). Na sua obra, o rigor lógico adquire evidência formal: torna-se arquitectura, como condição directa da existência humana*”²⁶⁸.

Apesar de partilhar com as experiências anteriores uma vontade em perseguir o projecto moderno de emancipação humana, a Bauhaus marcou uma viragem teórica que provocou profundas alterações pedagógicas e didácticas. Ela fomentou e assistiu a uma progressiva passagem de uma verdade absoluta,

²⁶⁵ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

²⁶⁶ DEARSTYNE, Howard. 1986. *Inside the Bauhaus*. New York: Rizzoli, p.225.

²⁶⁷ LE CORBUSIER (1923). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, 1998, p.13 – tradução livre.

²⁶⁸ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 7.

exterior ao sujeito, para uma verdade formulada através das suas actividades cognitivas. Uma verdade fruto de trabalho de natureza intuitiva e virginalmente analítica sobre os materiais, em contraposição com a forte ligação histórica existente na *École*. Esta alteração levou, na prática do ensino, a uma grande alteração curricular consequente da alteração no relacionamento entre conhecimento, sociedade, instituição e aluno. Foi, assim, quebrando-se aquela ligação directa, granítica, que ligava, segundo um eixo vertical e hierárquico, estes quatro elementos. A única ligação que se manteve e que chegou a ser fortificada, presente no firme apelo de Gropius, foi aquela que une a actividade projectual do aluno, através de uma atitude funcionalista, com a técnica, por meio das leis económicas de produção²⁶⁹. Na escola, cada aluno tinha o direito de construir a sua verdade sem que a história tivesse, neste processo, nenhum tipo de relevância ou validade legitimadora²⁷⁰. Em suma, o conhecimento passou a ser fruto de uma construção individual e não, como tinha sido até então, algo feito por acumulação colectiva; estruturado, legitimado e disponibilizado para ser transmitido através do ensino. Todavia, a uniformidade projectual existente tanto nos trabalhos académicos da *École* como da Bauhaus, continuava a denunciar, de facto, uma condição intelectual onde tanto o rigor clássico como a pureza funcionalista, descendentes de um posicionamento ideológico unitário, podem ser reconduzidas para um único princípio gerador que se manifesta na ideia de progresso subjacente a toda a modernidade.

O fecho compulsivo da Bauhaus, em 1933, permitiu que passasse de acontecimento histórico para verdadeiro mito através de um processo de martirização²⁷¹. Parte da sua herança viajou até aos Estados Unidos da América com László Moholy-Nagy, enquanto outra parte renasceu quando, em 1955, após as duas Guerras Mundiais, abriu a escola de Ulm, *Hochschule für Gestaltung*

²⁶⁹ Idem.

²⁷⁰ GOMBRICH, Ernst Hans (1950). *A história da arte*. Lisboa: Edições Público, 2005.

²⁷¹ ALDERSEY-WILLIAMS, Hugh. 2000. Bauhaus: design or dogma? Em *New Statesman*, 14 February 2000.

(Escola Superior para a Formatividade)²⁷².

Em 1937, László Moholy-Nagy abriu uma escola em Chicago chamada *New Bauhaus*, na tentativa de manter viva e actualizada a metodologia de ensino que tinha caracterizado a sua escola de origem e procurando recolher a sua herança e levá-la para os Estados Unidos onde, ainda hoje, se encontra diluída nos inúmeros currículos das várias escolas de Arquitectura e de Design²⁷³. A *New Bauhaus*, após a morte de Moholy-Nagy, em 1946, passou a ser o *Instituto para o Design*. Nunca mais se repropuseram as condições para que a força intelectual que tinha inicialmente caracterizado a Bauhaus se manifestasse novamente. A separação definitiva do corpo docente desagregou o acervo intelectual da escola decretando o seu fim e, sobretudo, a impossibilidade de reconstrução²⁷⁴.

Quanto à de Ulm, inicialmente, em 1951, foi dirigida por Max Bill, arquitecto e designer gráfico, antigo aluno da Bauhaus, fortemente ligado ao espírito funcionalista. Entre 1954 e 1966 sucedeu-lhe Tomás Maldonado, pintor, desenhador e filósofo argentino que apontou um novo desenvolvimento do currículo, através da configuração fortemente baseada no enquadramento linguístico e informacional, em detrimento do anterior que era principalmente plástico e formalista. Sob a direcção de Maldonado a escola apostou muito na comunicação visual em favor da enfatização dos aspectos científicos e das contribuições das ciências humanas e sociais²⁷⁵, entre as quais a semiótica. Ulm

²⁷² KINROSS, Robin. 1988. Hochschule für Gestaltung Ulm: Recent Literature. Em *Journal of Design History*, Vol. 1, No. 3/4 (1988), p. 249-256.

²⁷³ FINDELI, Alain. 1990. Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46). Em *Design Issues*, Vol. 7, No. 1, Educating the Designer, Autumn, 1990, pp. 4-19.

²⁷⁴ Segundo Bruno Zevi, as condições excepcionais da Bauhaus foram criadas pela presença simultânea de docentes de elevadíssimo valor intelectual e pedagógico. Da mesma forma que aconteceu, por exemplo, de 1948 a 1963 no Istituto Universitario di Architettura di Venezia onde Giuseppe Samonà se rodeou de docentes tais como Carlo Scarpa, Ignazio Gardella ou Franco Albini, entre outros, Gropius conseguiu chamar à escola Kandinsky, Klee ou Moholy-Nagy. O ensino depende de tal ordem das características dos docentes que, segundo Zevi, "*As impositões empíricas da Bauhaus destinaram-se à falência seja onde for*". ZEVI, Bruno. 1979. Ist das Bauhaus aktuell? Em *Editoriali di Architettura*. Torino: Einaudi, p. 320-322.

²⁷⁵ FINDELI Alain. 2001. Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion; *Design Issues*: Volume 17, Number 1 Winter 2001, p 5-17.

abriu um curso em “informação” que se baseia no estudo e na análise dos media, além de conservar cursos em Arquitectura e Planeamento, *design* visual e produção da forma (*design* industrial e de equipamento)²⁷⁶.

Se o programa pedagógico de Max Bill tentou resistir às forças incipientes do capitalismo e da cultura consumista, Maldonado mudou a atitude da escola no sentido de, mantendo o *designer* num lugar central da produção e da sociedade, evitando manter uma excessiva rigidez ideológica. Ele acreditava na força de uma sólida preparação científica em detrimento de uma cultura maioritariamente ideológica, implementando a passagem de um paradigma artístico para um paradigma industrial. Ulm “*aceitou a ideia de que a indústria esteja na base da sociedade contemporânea, considerando-a, juntamente com a tecnologia, um fenómeno cultural (...). Entendeu a ciência como ponto de referência principal para o design e para a educação do design, apostando na pesquisa e na experimentação para formar um corpus de conhecimento específicos e tornar, desta forma, o design uma disciplina autónoma*”²⁷⁷.

Em 1968, no apogeu dos movimentos estudantis, a escola de Ulm fechou. “*The former Project of reuniting science and society in a grand vision of culture engagement and political liberation never survived the upheavals of 1968*”²⁷⁸. A reconciliação, paradoxal, de uma ideologia anti-capitalista com o *design* industrial e com a liberdade intelectual não aguentou, entre outras, as crises das ciências, da racionalidade, da autoridade e, em geral, das meta-narrativas que tinham conduzido a modernidade. Assim, Ulm foi, de facto, um último canto do cisne do ensino do projecto de Arquitectura segundo uma matriz moderna. O seu fecho tanto simbolizou como concretizou o fim de um ciclo histórico que tinha começado seis séculos antes nas oficinas do Renascimento.

²⁷⁶ BETTS, Paul. 1998. Science, Semiotics and Society: The Ulm Hochschule für Gestaltung in Retrospect. Em *Design Issue*: Volume 14, Number 2, Summer 1998, p. 67-82.

²⁷⁷ BONSIPE, Gui. 2005. L’eredità della scuola di Ulm. Em *Il Giornale dell’architettura*, N. 33, ottobre 2005, p. 10 – tradução livre.

²⁷⁸ BETTS, Paul. 1998. Science, Semiotics and Society: The Ulm Hochschule für Gestaltung in Retrospect. Em *Design Issue*. Volume 14, Number 2, Summer 1998.

Ao longo dos séculos da sua história, o ensino de Arquitectura, e mais especificamente o de projecto, foram ganhando progressivamente o próprio estatuto. Apesar de se ter sucedido um elevado número de experiências pedagógicas entre escolas e institutos de várias naturezas, o paradigma das Beaux-Arts e, sucessivamente, o da Bauhaus podem, ainda hoje, ser considerados como fundadores e marcantes da actual configuração. O percurso que levou o ensino de projecto desde as oficinas renascentistas, passando pelos *ateliers* da academia e chegando às salas da universidade, é um percurso marcado por sucessivas alterações de uma ideia de educação e, mais em geral, de ideia de conhecimento. Uma ideia de conhecimento que, como será abordado nos próximos capítulos, reside no centro de um debate onde o fenómeno do ensino do projecto de Arquitectura se encontra contaminado pelo enquadramento intelectual que o circunda. Neste sentido educar e ensinar acabam por manifestar uma extrema, delicada e polémica proximidade que não deixa de ser tanto enriquecedora como destabilizadora de todo e qualquer discurso que possa vir a ser formulado sobre ele.

2.4 Ensino do projecto e modernidade

“É necessário voltar a pensar com a mesma lógica clara que utilizaram os construtores das épocas fecundas da história da arquitectura, ser tão sinceros com os materiais e os programas do presente como eles o foram com os da sua época. Só deste modo a arquitectura da modernidade poderá superar a estéril imitação dos estilos antigos, explorar as infinitas possibilidades que o progresso científico e técnico lhe oferece e criar um novo estilo, a arquitectura que expresse e impulse este processo.”
Eugène-Emmanuel Viollet-le-Duc²⁷⁹

Ao longo da modernidade o ensino do projecto de Arquitectura processou-se segundo um paradigma de transmissão de um conhecimento universal e partilhado, tendo só tardiamente, com a experiência da Bauhaus, assistido a uma abertura para um conhecimento exclusivo, fruto da experiência e do carácter individual do sujeito. Todavia, tanto nas primeiras manifestações do século XV como no paradigma da *École* francesa ou da Bauhaus, a força ideológica da ideia de projecto fundava-se nas retóricas da ideia de progresso e destas recebia um poder legitimador que residia na base e no próprio funcionamento de um ensino fortemente ancorado no princípio positivista de acumulação e transmissão de conhecimento. Inserido neste contexto, o Movimento Moderno representou a manifestação extrema, no âmbito do projecto de Arquitectura, de uma atitude ideológica de matriz maioritariamente racionalista que, desde o século XV, representava ainda um conceito abstracto mas já fortemente influente nas condutas intelectuais do ocidente. Um conceito projectual residente no campo da Arquitectura e que acompanhou o seu percurso intelectual onde, segundo Montaner, *“nos momentos culminantes da procura da utilidade, o racionalismo na arquitectura coincide sempre com o funcionalismo, isto é, com a premissa de que a forma é um resultado da função: o programa, os materiais, o contexto”*²⁸⁰. As soluções que a arquitectura da modernidade foi fornecendo à sociedade não possuíam, desta forma, uma interpretação individual e eram caracterizadas pela

²⁷⁹ VIOLLET-LE-DUC, Eugène-Emmanuel, 1864. “Entretiens sur l’Architecture”. Em HEREU, Pere, Josep Maria Montaner e Jordi Oliveras. 1994. *Textos de Arquitectura de la Modernidad*. Madrid: Nerea, p. 139 – tradução livre.

²⁸⁰ MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 65.

pouca negociação contextual. As últimas experiências do pós-guerra europeu, apesar de terem sido justamente criticadas e, como já foi afirmado, representarem o conjunto de contrapontos negativos a uma sucessiva abertura crítica, continham o empenho disciplinar e ideológico que pode ser observado unicamente através de uma crítica historicizada. Os grandes planos de habitação colectiva que, por exemplo, foram projectados nos anos 60 e 70 à luz dos critérios mais extremos produzidos no seguimento dos princípios do Movimento Moderno, e que hoje não só são fortemente criticados como, em alguns casos, demolidos, eram, na altura, uma resposta sinceramente genuína para um problema de proporções nunca enfrentadas²⁸¹. Quando muito poderá apontar-se à modernidade o facto de ter demasiado frequentemente alterado, de forma artificial e abusiva, os termos do problema do habitar humano para poder dar uma resposta que, muitas vezes, tinha a força de um manifesto, o produto de uma vanguarda. Mas também se terá que registar que estes exemplos, fracassados ou não, foram, de facto, a oportunidade que o Movimento Moderno teve de concretizar uma ideia de cidade, de habitação e, em suma, de Arquitectura. Por paradoxal que possa parecer, foi mesmo no momento em que se manifestou em grande escala, que foi de facto única devido às destruições de dois conflitos, que o Movimento Moderno mostrou toda a duplicidade existente na ideia de modernidade e, sobretudo, que abriu o flanco a uma crítica. Uma crítica cerrada que, mais tarde, irá decretar a sua morte mesmo alegando o excessivo idealismo que residia na base destes seus últimos actos²⁸².

Esta visão, fortemente ideológica, do projecto de Arquitectura transferiu-se para o ensino, onde as condições simulatórias facilitavam uma sua aplicação e implementação por parte dos alunos. O ensino era, assim, um ensino de *episteme*, de um discurso estável e fundado através de um método maioritariamente positivista que podia ser transmitido e acumulado. Um *episteme* construído através da aplicação de um método científico objectivo, verificável e

²⁸¹ Ver nota no capítulo 1.2 - Primeira abordagem ao argumento, acerca do conjunto habitacional Pruitt-Igoe em St. Louis, Missouri.

²⁸² Ver capítulo 3 - As mudanças do cenário intelectual.

transmissível, a todos os campos disciplinares, incluindo o da Arquitectura. O princípio da evidência, como princípio de conformidade com um modelo referencial, esteve na base do ensino de projecto que, desde o século XV, ficou marcado por uma certa inibição ontológica da ligação que une o habitar ao projecto e que se manifestou através das várias tentativas de axiomatização as quais procuraram instaurar um modelo de correspondência unívoca entre condição habitacional e proposta projectual²⁸³. Neste âmbito, a axiomatização manifestava um evidente protagonismo da ideia de progresso em relação à de projecto, uma vez que estava subjacente uma ligação directa entre a aplicação da regra e um resultado qualitativamente positivo. As referências mecanicistas, os edifícios industriais, as “máquinas para habitar” de Le Corbusier eram claras linhas de pensamento onde a acção projectual era subjugada à ideia de progresso, e se encontrava fortemente centrada numa ideologia tecnocrática. “*Um axioma do projecto do iluminismo, por exemplo, afirmava que para cada pergunta podia existir unicamente uma resposta.*”²⁸⁴ E isto significava que, para se controlar o mundo, tinha que se descrevê-lo de forma correcta através de uma representação certa. Descobrir esta forma de observar e descrever o mundo significava ganhar o poder de controlá-lo.

O ensino da modernidade enquadrava-se, assim, num “*programa tecnológico*”²⁸⁵ geral. Toda e qualquer profissão era considerada como um agente do programa tecnológico onde tinha que ser mantida e implementada uma disciplina teórica e epistemológica rígida, através de um sistema de ensino igualmente rígido, veículo para a aplicação de um conhecimento científico acumulável. As últimas experiências de ensino, como foram as da Bauhaus e a de Ulm, procuraram renovar um interesse crítico num “saber fazer” de cariz medieval em detrimento de um mecanicismo iluminista; todavia o substrato teórico subjacente a estas escolas encontrava-se demasiado forte e espesso para

²⁸³ Ver capítulo 3.7 - A reacção disciplinar da arquitectura.

²⁸⁴ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 43 – tradução livre.

²⁸⁵ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003. p. 59.

que se desse ouvidos maioritariamente à experiência subjectiva. Para dar conta de grandes ideais era necessário, antes disso, que a prática respeitasse as grandes ideias.

O processo projectual ligado à ideia de modernidade assumiu, assim, ao longo das primeiras décadas do século XX, as formas do modernismo. Este, enquanto movimento intelectual de natureza ideológica e estética, forneceu os paradigmas formais que desenvolveu no seio das vanguardas²⁸⁶. A sua consciência nasceu principalmente de um sentimento de ruptura com o passado, um impulso para a criação, fractura declarada com todas as ideologias e teorias da imitação, cuja base é a referência ao antigo e a tendência para o academismo²⁸⁷. Boudelaire, que lançou o termo no seu escrito de 1860, *Le peintre de la vie moderne*, defende uma modernidade que ganha relevância e pertinência pelo facto de ser, simplesmente, presente. Partindo deste princípio, a cada época corresponde uma “moda”, um “olhar” e um “gesto”. São esta moda, este olhar e este gesto que a Arquitectura, envolvida pelas dinâmicas artísticas suas coetâneas, procura na sua pesquisa formal. Uma pesquisa que se revela e se encontra destilada nas obras do Movimento Moderno mas também, em geral, em todas as correntes que aglutinaram as propostas projectuais da Arquitectura nas primeiras décadas do século XX. Mas também que serviram de alimento para os processos pedagógicos que naqueles anos desenvolviam a própria actividade.

Todavia, as mesmas alterações que transformaram “*o mundo da representação e do conhecimento*”²⁸⁸, surtiram, nos finais do século XX, os seus

²⁸⁶ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

²⁸⁷ LE GOFF, Jacques. 1984. Entrada “Antigo/Moderno” em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

²⁸⁸ David Harvey coloca 1848 como uma data de charneira na qual o projecto iluminista (baseado no axioma de que a cada pergunta correspondia uma única resposta) começa a fragilizar-se. Nas palavras do autor, “*a solidez categórica do pensamento iluminista era contestada com cada vez mais frequência e acabou por ser substituída por sistemas de representação divergentes. Em Paris, escritores como Baudelaire e Flaubert e pintores como Manet começaram a explorar a possibilidade de utilizar diferentes formas de representação seguindo métodos que lembravam a*

efeitos, com máxima intensidade, provocando uma progressiva diminuição no pensamento iluminista e, em geral, numa ideia de progresso fundada unicamente nos avanços e na pesquisa científica ou tecnológica minando as bases do pensamento ocidental de forma irreversível. Um novo cenário intelectual foi-se desenvolvendo à volta de um ensino do projecto de Arquitectura contaminando-o nas suas rotinas cognitivas e ideológicas mais profundas e afectando, como será abordado nos capítulos seguintes, tanto a ideia de projecto como as suas rotinas processuais e o seu enquadramento filosófico e epistemológico.

*descoberta das geometrias não euclidianas, descoberta que pulverizou a suposta unidade da linguagem matemática do século XIX. (...) um período que viu também uma extraordinária vitalidade nas artes (Matisse, Picasso, Brancusi, Duchamp, Braque, Klee, de Chirico, Kandinskij, presentes com muitas das próprias obras no famoso Armory Show em Nova York em 1913, exposição visitada por mais de 10 000 pessoas por dia), para não falar das fundamentais mudanças na linguística (o estruturalismo de Saussure, segundo o qual o significado das palavras é dado pela relação destas com outras palavras e não pela sua relação com os objectos, é de 1911) e na física (após a teoria geral da relatividade de Einstein com a ligação material das geometrias não euclidianas). Outro tanto importante, como se verá, é a publicação dos 'Princípios de organização científica do trabalho' de F. W. Taylor em 1911, dois anos antes da primeira introdução da cadeia de montagem, por parte de Henry Ford, no estabelecimento de Dearborn no Michigan". Em HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 44 – tradução livre.*

3 As mudanças do cenário intelectual

“O homem (...) toma consciência de si na História, sente-se solidário do encadeado dos tempos e não pode conceber-se isolado da continuidade das eras anteriores. Tem curiosidade pela História como por um prolongamento de si próprio, por uma parte do seu ser. Sente, mais ou menos confusamente, que não lhe pode ficar indiferente.” Philippe Ariés²⁸⁹

Dado o seu elevado nível de complexidade, o projecto de Arquitectura torna-se uma actividade intelectual e material, fortemente condicionada pelo contexto cultural no qual se desenvolve, bem como pelas condições cognitivas do sujeito que a pensa e a faz. Tanto ao longo das rotinas cognitivas envolvidas na formulação das hipóteses projectuais, como das formas de legitimação necessárias aos processos de tomada de decisão e dos processos materiais necessários à sua representação e comunicação, o sujeito pensa e actua num território de confluência de um conjunto de traços dominantes e caracterizantes em relação à sua época e ao seu cenário social, cultural e tecnológico. Logo, existe uma correspondência biunívoca entre a complexidade projectual (considerada tanto em termos de abrangência como de heterogeneidade disciplinar) e as relações de dependência que a própria acção projectual conserva com o cenário envolvente²⁹⁰.

Além disso, quando inserida no âmbito do ensino, a actividade projectual é contaminada, também, pelas dinâmicas que se desenvolvem no seu interior onde o pensamento e a acção, tanto de alunos como de docentes, nunca se encontram numa condição totalmente *in vitro*. Apesar de gozar, necessariamente, do justo grau de isolamento e autonomia em relação à prática profissional, elas são cada vez mais dependentes das mudanças que ocorrem no interior e no exterior do ensino, da Arquitectura e, num contexto mais amplo, da própria sociedade. Pense-se, só a título de exemplo, na penetração das tecnologias digitais, tanto no campo da representação e do próprio pensamento projectual da Arquitectura como no caso, bem mais complexo e disciplinarmente alargado, das estruturas hipertexto

²⁸⁹ ARIÉS, Philippe (1986). *O tempo da História*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992 p. 29.

²⁹⁰ Algures Manfredo Tafuri afirmou que um projecto de Arquitectura é algo de tal maneira complexo e abrangente que os bons arquitectos tinham necessariamente que ser um pouco estúpidos.

que revolucionaram as formas de organização, e de legitimação, do conhecimento²⁹¹. Toda e qualquer unidade mínima de saber, toda e qualquer palavra passaram a ganhar uma nova potencial centralidade através de um conjunto de ligações inseridas numa rede de conhecimento topologicamente uniforme. Diante de alterações tão profundas e pregnantes, tanto a mente humana como o ensino não podem ficar absolutamente imunes.

Com base nesse pressuposto, torna-se prioritária a necessidade de, face ao objectivo deste trabalho, organizar uma estrutura de interpretação da realidade que permita criar um conjunto de pontos, linhas ou superfícies que possam funcionar como zonas de polarização analítica e crítica tanto do argumento tratado como das condições específicas nas quais este se encontra, é abordado e estudado. O problema central a tratar surge, portanto, acompanhado pela necessidade de caracterizar a actualidade através de um indispensável posicionamento crítico e de um necessário enquadramento epistemológico e disciplinar. A multiplicidade e heterogeneidade de pontos de vista possíveis, juntamente com a quantidade e com o grau de pulverização da informação disponível, requer, neste sentido, o reconhecimento de um plano analítico cujos limites cronológicos e epistemológicos apontem, de alguma forma, para uma demarcação do âmbito em estudo, com o objectivo de o tornar reconhecível, caracterizável e, sobretudo, operacional. Um plano que não fique retido pela excessiva densidade de uma rede analítica onde não existam hierarquias ou ordenações na busca e no tratamento da informação. Urge, em suma, a criação de uma distância crítica, mais especificamente em relação ao contexto intelectual contemporâneo, sem a qual uma excessiva proximidade não só seria causadora de distorções imputáveis a factores contingentes, como não permitiria, numa visão demasiado restrita, a apreensão e compreensão das linhas de continuidade e de ruptura. Linhas estas cujo enredo, como acontece num tecido urdido com linhas de cores diferentes, determina limites e intensidades de zonas cromáticas uniformes.

²⁹¹ DE KERCKHOVE, Derrick (1991). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville, 1993.

As linhas que criam e que dão cor ao tecido da actualidade pousam, por sua vez, numa linha temporal que corre do passado para o futuro. Tanto as manifestações culturais como as políticas, filosóficas ou artísticas, que acompanham a actividade intelectual e cultural, dificilmente são compreensíveis e criticáveis quando estudadas numa perspectiva a-histórica, uma vez que deixam de possuir aquele elo relacional através do qual adquirem significado. Este necessário relacionamento faz que todo o processo crítico seja inevitavelmente fundado numa grelha analítica quadridimensional que permite relacionar o âmbito de estudo com fenómenos que lhe são antecedentes ou contemporâneos. Uma grelha analítica que não só serve enquanto sustento e de alimento cronológicos e relacionais como, também, enquanto estrutura topológica e, em geral, organizativa e determinante do próprio processo crítico.

Com base nesse propósito, e sem querer aprofundar ulteriormente este debate, ainda vivo²⁹², em torno do problema da história, a construção de “*artifícios historiográficos*” considerados como “*actos de redução do múltiplice inatingível para o unitário compreensível*”²⁹³, permite o reconhecimento de um conjunto de traços que representam as linhas que, vindas do passado, atravessam o presente em direcção ao futuro. Linhas, essas, como já defendeu Marc Bloch²⁹⁴, possuidoras de um duplo sentido orientador que tanto permite compreender o presente pelo passado como, também, o passado através do presente. Não significa, isso, limitar-se a uma leitura de causa-efeito (Bloch alertou para os possíveis efeitos de uma abordagem refém de mera cronologia), significa, antes de mais, construir uma história que, apesar de não passar de uma *ciência conjectural*, como afirma Alexandre Koyré, representa o território e a matéria-prima onde e com a qual podem ser fabricadas as ferramentas intelectuais que irão servir para

²⁹² Uma visão geral em torno deste argumento pode ser encontrada em: LE GOFF, Jacques. 1984. “História” em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. p. 158-259 - CATROGA, Fernando. 2001. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto.

²⁹³ DE FUSCO, Renato. 2001. *Trattato di architettura*. Bari: Editori Laterza, p. 37 – tradução livre.

²⁹⁴ BLOCH, Marc (1949). *Apologia della storia*. Torino: Einaudi, 1998.

estruturar a compreensão do presente. Os *artifícios historiográficos* são, nesse contexto, posicionamentos ideológicos antes e epistemológicos depois, que permitem uma leitura da actualidade organizada segundo matrizes oriundas do passado. Este processo é desenvolvido sob a condição de que, se, por um lado, a história nunca é inócua, pois não pode prescindir de um enquadramento crítico *a priori*, por outro lado, é uma disciplina, ou uma vertente de todo e qualquer âmbito disciplinar, capaz de alimentar os processos críticos que possam ser construídos, justamente, tanto sobre o passado como sobre o presente²⁹⁵.

Uma vez fixado este conjunto de princípios processuais, poderá afirmar-se que o plano histórico e analítico do presente trabalho se coloca nas últimas décadas do século XX e, naturalmente, na primeira década do século XXI. Como será demonstrado, foi ao longo deste período que a mudança de um conjunto de paradigmas intelectuais e materiais proporcionou, começando em finais da década de '60 do século passado, o aparecimento de um debate alargado sobre uma época que ficou apelidada de pós-moderna. Ao longo destas décadas o pano de fundo que tinha sido caracterizado, durante séculos, pela existência de posicionamentos filosóficos diferentes mas igualmente poderosos e universalizantes, foi progressivamente substituído por uma panóplia de múltiplos planos de geometrias, cores e texturas, profundamente heterogéneas. O sujeito, que tinha encontrado no "*projecto da modernidade*"²⁹⁶, uma possível linha segura de

²⁹⁵ Alexandre Koyré aponta para uma história como ciência conjectural baseada numa selecção, sempre parcial, de uma verdade passada demasiado complexa para ser alcançada na sua globalidade (daí a importância e a necessidade do conceito de *artifício historiográfico* formulado por De Fusco). O historiador, que aborda uma determinada época, nunca poderá ser absolutamente ou universalmente isento dado que forçosamente irá elaborar as informações em sua posse segundo os seus interesses que serão, por sua vez, dependentes do seu tempo. Por outras palavras, qualquer estudo histórico, seja qual for a sua natureza ou objectivo, será sempre o resultado de uma deformação óptica causada pelas lentes do observador. É assim responsabilidade do sujeito encontrar, no acervo do conhecimento histórico, as informações necessárias para tecer uma narrativa que, mesmo não podendo nunca ser única ou unívoca, seja capaz de recolher e representar os fenómenos e os contextos históricos que mais lhe interessam para os seus objectivos. KOYRÉ, Alexandre, em CARRILHO, Manuel Maria. (coord.) 1991. *Epistemologia: posições e críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

²⁹⁶ HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003 – tradução livre.

conduta intelectual, a partir da qual podia derivar e inferir o conhecimento, assistiu ao progressivo processo de flexibilização e de esboroamento das certezas que o tinham acompanhado e suportado até então²⁹⁷.

O horizonte filosófico que a partir desta mudança foi surgindo, segundo diferentes registos e com diferentes intensidades (desde uma simples problematização terminológica até à mais peremptória negação da modernidade), configurou um novo conjunto de pressupostos intelectuais, na tentativa de responder e rebater diante da vontade universalista do projecto da modernidade ou de, como foi o caso de Jürgen Habermas, aceitar um seu enfraquecimento mas nem por isso deixar de defender uma sua possível continuação²⁹⁸. A impossibilidade de fornecer uma descrição da realidade que não fosse directamente dependente de esquemas conceptuais subjacentes ou anteriores, permitiu a aceitação e a legitimação da existência de uma pluralidade incomensurável de esquemas conceptuais que não resultaram, entre eles, sempre traduzíveis ou complementares mas que existiam, pelo contrário, muitas vezes num regime de recíproca negação ou contraposição. Por outras palavras, a procura e a construção de âncoras intelectuais, onde fosse possível agarrar as linhas de pensamento que teciam a rede do conhecimento e da acção humana, deixaram lugar a uma nova forma de pensamento, distribuído, disseminado na inesgotabilidade das experiências do sujeito no mundo. Esta multiplicidade de posicionamentos intelectuais conduziu o sujeito para a necessidade de aceitar a possibilidade de ter que operar uma mudança de atitude intelectual face à realidade. A busca das essências, dos princípios ou das verdades absolutas, que tinha acompanhado o idealismo universalizante da modernidade, sofreu, no mundo contemporâneo, do ofuscamento e da desfocagem causadas pela riqueza da multiplicidade e da heterogeneidade dos fenómenos observados. As estruturas de conhecimento, fortemente hierarquizadas, que tinham garantido a pureza e a organização do pensamento moderno, foram substituídas por uma

²⁹⁷ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.

²⁹⁸ HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003.

homogeneização epistemológica, onde toda e qualquer unidade mínima de sentido pode ser relacionada, no interior de uma estrutura hipertexto (por vezes suportada pelas tecnologias digitais), com todo o restante saber humano.

Diante de alterações tão profundas e tão pregnantes, o debate sobre a pós-modernidade não deixou o século XXI imune. Como defendeu David Harvey, no seu livro *The Condition of Postmodernity*, de 1989, “*estamos a assistir a uma transição histórica, ainda longe de ser completa*”²⁹⁹. A pós-modernidade, se é que já acabou, deixou profundas marcas no vigaamento filosófico subjacente tanto à teoria como à prática de todas as áreas de conhecimento fomentando, também, um conjunto de alterações no âmbito das condutas intelectuais do sujeito, sobretudo no que se refere às rotinas de legitimação do pensamento e nas formas de produção de conhecimento. O histórico inglês Eric Hobsbawm, ao comparar a pós-modernidade com a época que decorreu entre 1914 e a queda do fascismo europeu, afirma que ambas “*modificaram o mundo de 2000 de forma tão profunda que é impensável apagar as marcas que deixaram*”³⁰⁰. Prova disso é dada pela perseverança teórica que ao longo de quatro décadas foi reservada, de várias formas e sob vários enquadramentos, ao argumento da pós-modernidade. Se é verdade que a sua consagração no âmbito da filosofia e das artes se deu nos finais dos anos 60, também é verdade, como será demonstrado, que o termo ou os conceitos aos quais ele remete, pautaram a produção teórica até à actualidade. Autores como Fredric Jameson, Richard Rorty, Jürgen Habermas, Gianni Vattimo, Zygmunt Bauman, Gilles Lipovetsky, David Harvey ou Marchall Berman, entre outros, participam neste debate desde a década de '80, mantendo-o vivo e demonstrando que a pós-modernidade, seja ela aceite como condição contemporânea ou não, foi, de facto, um momento de charneira histórica em todos os âmbitos do conhecimento humano.

²⁹⁹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002. p. 217 - tradução livre.

³⁰⁰ HOBSBAWM, Eric (1994). *Il secolo breve 1914/1991*. Milano: Rizzoli. 1995. p. 601- tradução livre.

3.1 O debate sobre a pós-modernidade

“O que torna a nossa época interessante é, obviamente, o número de contradições espantosas e paradoxos trágicos com que nos defrontamos a todo o momento, criando problemas que sobrecarregam as nossas capacidades humanas de compreensão e libertando forças tais que nos fazem perder a confiança na possibilidade de controlo.” Lewis Mumford³⁰¹

Antes de avançar para os elementos que constituem e que caracterizam o debate sobre a pós-modernidade, e sobre os quais serão construídas as linhas narrativas e críticas deste trabalho, importa reconhecer o cenário no qual esta ocorreu e, já agora, alguns dos seus protagonistas. Este reconhecimento torna-se necessário uma vez que o debate sobre a pós-modernidade interessa, no contexto deste trabalho, maioritariamente enquanto espaço de análise e de reflexão onde poderão encontrar-se, justamente, distribuídas pelos vários autores e pelos diferentes âmbitos disciplinares, as linhas de leitura crítica que permitem uma maior e melhor compreensão da contemporaneidade. Uma contemporaneidade que, como já foi afirmado, pode ser lida segundo uma grelha analítica oriunda do seu passado mais próximo. Nomeadamente, na obra dos autores que souberam interpretar as alterações em acto e que se encontram reunidos através do pressuposto teórico de que, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, como já foi exposto, se assistiu a uma crise das linhas intelectuais sobre as quais se tinha edificado, e fortificado, a ideia de modernidade. Uma crise que foi provocada, em alguns casos, pela exasperação desviante de algumas suas características próprias, e, noutros casos, por uma verdadeira inversão de tendência. Apesar de existir um conjunto de elementos de análise que são partilhados por múltiplas leituras filosóficas, os posicionamentos teóricos e ideológicos, que destas surgem, percorrem caminhos distintos e chegam, frequentemente, a conclusões ou recomendações, por vezes, opostas. Por outras palavras, como bem resumiu Leonardo Benevolo, após *“um prolongado período de desenvolvimento em*

³⁰¹ MUMFORD, Lewis (1952). *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70, 2001, p. 9.

condições estáveis e de sólidas convicções intelectuais”³⁰², uma sucessão de eventos de várias amplitudes, começou um “*período de oscilações, de riscos e de reconsiderações*”³⁰³ que se instalou e que marca, desde então, a contemporaneidade.

Um dos autores mais influentes no âmbito do debate sobre a pós-modernidade foi, e continua a ser, o filósofo francês Jean-François Lyotard. Lyotard descreveu, no seu célebre livro *A condição pós-moderna*³⁰⁴ (cujo subtítulo é, na edição original, “*rapport sur le savoir*”), a profunda crise teórica da sociedade informatizada a qual determinou um novo “*estado da cultura após as transformações que afectaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do fim do século XIX*”³⁰⁵. Lyotard retrata a ruptura de uma época pós-moderna em relação a uma outra, que lhe é anterior, que o autor apelida de moderna. A pós-modernidade apresenta-se como uma nova forma de relacionamento do sujeito com o conhecimento, com o mundo e com a arte. As incursões filosóficas do texto afundam nas obras de Kant, de Hegel, de Nietzsche, de Wittgenstein, entre outros, na procura dos elementos analíticos e críticos que, segundo o autor, estiveram na origem de um processo que levou ao “*desencanto*”³⁰⁶ pela “*narrativa das Luzes, onde o herói do saber trabalhava para uma boa finalidade ético-política, a paz universal*”³⁰⁷. Trata-se, ainda segundo o filósofo francês, de um conjunto de transformações causadas pelas tecnologias digitais, que afectaram definitivamente tanto o estatuto como o funcionamento do próprio conhecimento. As formas de legitimação da modernidade, que o autor descreve como fortemente relacionadas com as *meta-narrativas*, e que se encontravam, de forma geral, confluentes, enfraqueceram,

³⁰² BENEVOLO, Leonardo. 1985. *O último capítulo da Arquitectura Moderna*. Lisboa: Edições 70. p 133.

³⁰³ Idem.

³⁰⁴ LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.

³⁰⁵ Idem, p. 11.

³⁰⁶ Idem, p. 13.

³⁰⁷ Idem, p. 12.

deixando lugar para os “*muitos jogos de linguagem diferentes*”³⁰⁸ que tiveram, como resultado mais importante, o reconhecimento de uma impossibilidade, por parte do sujeito, em perseguir e encontrar uma verdade absoluta. Logo, assistiu-se a uma abertura para um estado de heterogeneidade ontológica, de complexidade onde a predominância de um determinismo local já não permite uma existência universal do saber. O filósofo italiano Gianni Vattimo, outro autor fortemente empenhado neste debate, ao descever a obra de Lyotard escreve que “*segundo Lyotard a legitimação só pode acontecer através de formas de consenso local, poderíamos dizer de contos de alcance limitado, onde grupos e sociedade, em determinados momentos, convergem*”³⁰⁹. Portanto, legitimações unicamente baseadas em partilhas feitas por comunidades interpretativas³¹⁰ caracterizadas por um elevado grau de contingência e contiguidade histórica ou geográfica, mas também por uma contingência de proximidade semântica permitida pela homogeneização do conhecimento. Partindo deste pressuposto, Lyotard não parece, diferentemente de outros autores, tomar partido diante das alterações no âmbito do saber, pois ele limita-se a constatar a necessidade de uma nova sensibilidade para as diferenças e para o incomensurável.

A obra de Lyotard, apesar de ter encontrado amplas críticas e contrapontos filosóficos³¹¹, representou, sem dúvida, o *incipit* do debate. Como afirma José A. Bragança de Miranda, na introdução à edição portuguesa do livro, este “*é uma peça essencial do debate sobre os avatares do nosso projecto da modernidade*”³¹².

³⁰⁸ Idem, p. 12.

³⁰⁹ VATTIMO, Gianni. 2002. *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori. p. 65.

³¹⁰ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

³¹¹ Uma das críticas mais repetidas à obra de Lyotard é, justamente, que este teve necessariamente que construir uma narrativa baseada e suportada em meta-narrativas para defender a sua posição. Nas palavras de Vattimo, “*também Lyotard, para explicar que estas (meta-narrativas ndr.) já não possuem valor, tem que contar uma história (assim o estalinismo que desmente o marxismo; ou o desenvolvimento da ciência que desmente a esperança do seu valor de emancipação). Ele recorre, ainda, a uma legitimação narrativa*”. Em VATTIMO, Gianni. 2002. *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori, p. 65.

³¹² MIRANDA, José A. Bragança de. 2003. Introdução ao livro: LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 8.

Outros autores participaram, e ainda participam, no debate. Todos eles concordam com a presença de uma profunda alteração em relação a algo que existia anteriormente, algo que uns definem como modernidade, considerando o advento da pós-modernidade como algo que se lhe seguiu, ou que se destacou, ou ainda que se sobrepôs à modernidade. Concordam, também, mesmo que isto aconteça de forma muitas vezes implícita, com o princípio de Lyotard acerca do fim das metas-narrativas, ao acusar, de forma geral, uma dissolução da lógica moderna considerada como super-estrutura de pensamento e de legitimação. As principais diferenças encontram-se nas formas que as várias leituras históricas adoptam; como escreve David Harvey, “*a escolha de uma ou de outra posição depende da forma através da qual explicamos o «lado escuro» da nossa história recente*”³¹³. Com base nesse princípio de pensamento foram construídas diferentes estruturas retóricas com o objectivo de fornecer uma compensação teórica que visava preencher a existência de um vazio, de algo que consideravam como irremediavelmente perdido.

Gianni Vattimo, em 1983, participa activamente no debate com a publicação da sua obra *Il pensiero debole*³¹⁴. Neste, Vattimo admite uma alteração na base de uma nova condição do saber, mas avança para “*uma consideração dessa condição como possibilidade e chance positiva*”³¹⁵ ou ainda, com a frase de fecho do seu livro *Il fine della modernità*: “*a chance de um novo, fracamente novo, começo*”³¹⁶. A sua noção de “*pensiero debole*”, em contraposição à de um “*pensiero forte*”, que caracterizou a modernidade, defende um posicionamento intelectual face à fragmentação pós-moderna que representa uma nova condição existencial. A constatação de que não existe a possibilidade, por parte do pensamento, de chegar de forma definitiva e absoluta a uma verdade estável, leva o autor a defender que a procura da verdade absoluta deve deixar o lugar para a tomada de consciência de

³¹³ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 27 – tradução livre.

³¹⁴ VATTIMO, Gianni. 1983. *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.

³¹⁵ VATTIMO, Gianni. (1985). *O fim da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1987, p. 15.

³¹⁶ Idem, p. 189.

que esta não existe e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um pensamento que permita, nas suas rotinas de legitimação e nas suas conclusões denotativas ou propositivas, a existência de uma pluralidade de verdades, sempre relativas.

Segundo Vattimo, a pós-modernidade não representa uma ultrapassagem ou um derradeiro afastamento da modernidade. Ele não defende um posicionamento necessariamente contrário ou revolucionário diante desta, uma vez que isto implicaria, necessariamente, a substituição de uma procura de universalidade por outra igualmente abrangente e poderosa. Ao contrário, ele defende a necessidade de uma tomada de consciência, de compreensão da historicidade do sujeito e do seu percurso filosófico. Uma compreensão fundada numa filosofia hermenêutica que consiga libertar-se e emancipar-se dos vínculos morais, ideológicos e religiosos da modernidade e acolher, suportar e compreender a multiplicação das diferenças e das linguagens que “*permite fugir ao risco de homologação, de uniformização e de totalização*”³¹⁷, inserida num processo, inevitável e irreversível, de secularização.

O conceito de *pensiero debole* em Vattimo, fundado numa “*passagem de estruturas fortes para estruturas débeis*”³¹⁸, encontra uma relação filosófica e semiótica em vários outros autores. Um destes é Zygmunt Bauman³¹⁹ que defende a ideia de uma *modernidade líquida*³²⁰ presente em muitas das suas obras e já

³¹⁷ CHIURAZZI, Gaetano. 2002. *Il postmoderno*. Milano: Bruno Mondadori, p. 44 – tradução livre.

³¹⁸ VATTIMO, Gianni. 2002. *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori, p. 66 – tradução livre.

³¹⁹ A tese de Bauman encontra-se, também, nas palavras de Ezio Manzini no âmbito do Design Industrial: “*Il design é nato in un mondo che si diceva solido. Solidi erano i prodotti (...) le imprese erano percepite come organizzazioni stabili; avevano una loro definizione, il loro organigramma, la loro struttura. E dietro a tutto questo c’era tutto un mondo di cose solide, la descrizione generale del mondo nella cultura occidentale era fatta parlando di cose. Ciò che produceva senso, che costituiva un riferimento era “la roba” – la terra, la casa, le cose che hai avuto in dote e che tramandi. (...) Il design é nato dentro questo mondo e si é creato tutto un sistema di strumenti concettuali e operativi per agire nelle tre dimensioni dello spazio, dando forma a dei materiali. (...) questo mondo di solidità si sta sciogliendo.*” MANZINI, Ezio. 2006. “Il design in un mondo fluido” em HOGGER, Hans, a cura de. 2006. *Design education*. Milano: Editrice Abitare Segesta, p. 151-155.

³²⁰ BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernità líquida*. Bari: Laterza, 2006.

abordado, no âmbito da teoria da Arquitectura, por Solá-Morales³²¹. O sociólogo polaco fala em liquidez como estado de dissolução progressiva da solidez oferecida pela modernidade. Uma tese extraordinariamente parecida com a que Marshall Berman elabora no seu livro *Tudo o que é sólido se dissolve no ar*³²², de 1982, quando desvenda a constante duplicidade e dialéctica da modernidade, descrita também por Walter Benjamin³²³, entre uma ideia de progresso associada a uma necessária autodestruição. Duplicidade de elementos sólidos destinados à dissolução num contínuo processo de renovação, aparentemente infinito, cuja leitura permite uma problematização da imagem totalizadora e, sobretudo, monocromática da modernidade. Berman, partindo do fascínio que a palavra *moderno* teve ao longo da sua própria vida, percorre aquela que chama *aventura da modernidade* desenvolvendo caminhos analíticos em várias direcções e escalas temporais com o objectivo de, utilizando as palavras do autor, ajudar a compreender as contradições da vida moderna “*para que possamos ser claros e honestos ao avaliar e enfrentar as forças que nos fazem ser o que somos*”³²⁴.

O infinitamente recorrente renovamento necessário à modernidade apresentado por Berman é inevitável, também, segundo Gilles Lipovetsky, para uma actualidade que o filósofo francês define como *era do vazio*³²⁵. Uma era do vazio, a actualidade, onde o sujeito se mantém num estado de *felicidade paradoxal*³²⁶ alimentado pela *sociedade do hiperconsumo* que, segundo o autor, se alimenta nos cada vez mais curtos e efémeros ciclos comerciais (que, segundo uma visão próxima à de Benjamin, estavam, justamente, suportados pela efemeridade da acção do progresso e da construção no contexto da modernidade). Uma felicidade baseada numa cultura que, segundo Fredric Jameson, pode ser

³²¹ SOLÀ-MORALES, Ignasi de. "Arquitectura líquida". *DC. Revista de crítica arquitectónica*, 2001, num. 5-6.

³²² BERMAN, Marshall (1982). *Tudo o que é sólido se dissolve no ar. A aventura da modernidade*. Lisboa: Edições 70, 1989.

³²³ BENJAMIN, Walter. 2007. *A modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.

³²⁴ Idem, p. 14.

³²⁵ LYPOVETSKY, Gilles. 1989. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.

³²⁶ LYPOVETSKY, Gilles. 2007. *A felicidade paradoxal*. Lisboa: Edições 70.

definida como *tardo-capitalista*³²⁷. Jameson, autor de declarada formação marxista, defende que a ordem económica fornece as únicas ferramentas de legitimação diante da esfera cultural suportada unicamente pelos *mass-media*. Uma cultura que, desta forma, se torna dependente das dinâmicas do capital e do mercado. Toda a cultura se transforma em imagem através de uma definitiva abolição da distância crítica necessária à produção cultural: a característica crítica e intelectual dominante no pós-moderno é, desta forma, a ausência de profundidade, a superficialidade³²⁸. A perda da distância crítica implica, ainda segundo Jameson, uma perda das qualidades do pensamento e um consequente esbatimento do sentido da realidade em favor de uma sua constante virtualização. Neste sentido, a arte pós-moderna é arte fragmentada e superficial, baseada numa relação com a história puramente estética, caracterizada por uma descontextualização e pulverização que criam um estado de desnorteamento do sujeito diante dela. O *happening* (forma de arte centrada num acontecimento em detrimento do próprio objecto produzido), a instalação (manifestação efémera por definição), como fenómenos transitórios, rápidos, social e geograficamente limitados e contextualizados, são umas das formas encontradas para a arte entrar em contacto com o indivíduo, numa narrativa feita por fragmentos que, como afirma David Harvey, denota uma esquizofrenia intelectual. No seu livro *The Condition of Postmodernity*³²⁹, após ter feito uma análise das alterações, nos âmbitos cultural, político e económico e espaço-temporal que a pós-modernidade introduziu, Harvey traça um mapa de referência para a sua compreensão com base nas alterações tanto culturais como sócio-económicas. Adoptando as teorias de Jacques Lacan, Harvey reconhece, no cenário pós-moderno, um distúrbio de linguagem que se manifesta, diferentemente do que tinha acontecido ao longo da

³²⁷ JAMESON, Fredric. 1991. *Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism*. London: Verso, p. 20.

³²⁸ É interessante constatar, neste contexto, que os próprios livros que, no âmbito da Arquitectura, enfrentam o debate pós-moderno, o fazem através da compulsiva apresentação de fotografias em detrimento de plantas, cortes e alçados. Exemplos disso encontram-se nos textos de Charles Jencks, verdadeiro paladino da pós-modernidade em Arquitectura, onde o texto é auxiliado por uma grande quantidade de imagens.

³²⁹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

modernidade, na incapacidade de manter uma linha coerente de pensamento e de expressão. A continuidade deixa o lugar a uma pulverização de uma série infinita de pequenas cadeias, aparentemente insignificantes, de frases, de imagens ou, ainda, de objectos.

Finalmente, entre os muitos posicionamentos, um dos intelectualmente mais sólidos (pelo menos no que respeita às referências filosóficas e à organização discursiva), e por isso mais compulsivamente referenciado no debate, é o do filósofo alemão Jürgen Habermas³³⁰. Admitindo a existência de uma dobra teórica mas sem com isso aceitar o posicionamento irreversível e ideologicamente neutral de Lyotard, Habermas respondeu com a necessidade de retomar um *projecto moderno* que, segundo o autor, ficou inacabado sobretudo no que respeita ao seu ideal iluminista de emancipação e de procura de universalidade não fragmentada ou especializada como a que introduziu a sociedade industrial³³¹. O pós-moderno seria, segundo Habermas, uma vontade de abdicar deste projecto manifestando um posicionamento neoconservador. Segundo o autor, abdicar do projecto moderno significa, por outras palavras, aceitar uma condição existencial em detrimento de uma emancipação que a modernidade, mesmo quando assumiu comportamentos desviantes, procurava alcançar. Significa desviar a atenção dos processos sociais, políticos e culturais fundamentais, ofuscados por uma cultura na qual domina a vertente estática. Portanto, a pós-modernidade não seria o resultado de uma degeneração da própria modernidade ou da tomada de consciência dos seus limites, mas, pelo contrário, uma tentativa de ocultar o projecto moderno com o fim de esconder a condição de alienação e de contradição da contemporaneidade. A modernidade, segundo Habermas, apesar de ter embatido no erro de se perder nos meandros da especialização, perdendo demasiadas vezes de vista os princípios inspiradores do seu projecto de emancipação, não parece encontrar na

³³⁰ HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003.

³³¹ HABERMAS, Jürgen. 1991. Modernity – An Incomplete project. Em: FOSTER, Hal, ed by. 1991. *The anti-aesthetic, essay on postmodern culture*. Seattle: Bay Press, p. 3-15.

fragmentação teórica abrigada pela pós-modernidade um inimigo suficientemente forte para se encontrar em perigo de definitiva dissolução.

Apresentando alguns dos autores que participaram no debate sobre um conjunto de aspectos que, tradicionalmente, foram reunidos pelo conceito de pós-modernidade, demonstra-se que existiram muitos posicionamentos heterogéneos que, contudo e como já foi afirmado, partilham um *Zeitgeist* que pode ser encontrado numa ideia comum baseada num paradigma de mudança. Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a pós-modernidade, considerada no sentido mais lato da expressão, representa um momento teórico de elevadíssima intensidade ao longo do qual não só foram problematizados os princípios subjacentes à modernidade, como foram detectadas, registadas e analisadas, as directrizes teóricas que acompanharam, e ainda acompanham, as décadas sucessivas. Neste sentido, a pós-modernidade interessa mais como espaço crítico do que como momento histórico. Não se quer defender aqui um posicionamento que considera a actualidade como época ainda rotulável de pós-moderna, quer-se antes ultrapassar esta *querelle*, cujos resultados não parecem ser pertinentes para o presente trabalho, e avançar para um estudo da mesma através da constatação de que houve um determinado momento histórico ao longo do qual foi registado, de forma colectiva, um conjunto de mudanças no seio das condutas intelectuais, ligadas não unicamente ao projecto de Arquitectura mas também, e sobretudo, à produção, legitimação e transmissão do conhecimento. A pós-modernidade, neste sentido, teve a função, que ainda mantém de um ponto de vista historiográfico, de pausa reflexiva sobre a condição humana em todos os seus aspectos filosóficos. Em poucos anos foram produzidas inúmeras obras, cada uma no seu âmbito, procurando problematizar tanto os aspectos teóricos como as rotinas materiais do pensar e do fazer humano. Os seus efeitos não só galgaram os limites disciplinares como se estenderam ao longo do tempo, manifestando um aumento de amplitude cujos rastros permanecem visíveis e fortemente activos na actualidade.

3.2 As meta-narrativas da modernidade

“Tutti i postmodernisti hanno in comune uno scetticismo essenziale circa l’esistenza di una realtà oggettiva e/o circa la possibilità di giungere a una comprensione concorde di essa con mezzi razionali. Tutti tendono al relativismo radicale. (...) hanno modificato il mondo del 2000 così profondamente che è impensabile cancellare i segni che hanno lasciato.”
Eric Hobsbawm³³²

Quando se procura detectar e descrever uma mudança, uma das tarefas mais importantes consiste no descrever, antes de mais, a regra que supostamente sofreu a citada mudança. Isto permite construir uma análise comparativa entre os fenómenos abordados e uma sua condição antecedente. Mais especificamente, no caso em estudo, defende-se que a actual condição intelectual é fruto de um conjunto de alterações que tiveram profundas repercussões nos processos de ensino do projecto de Arquitectura. Neste sentido, falar-se-á em condição actual em contraposição a uma condição que lhe é anterior e que, como será dito de forma mais articulada, pode ser apelidada de moderna. Todavia, para não tornar o texto redundante e demasiado extenso, pareceu mais pertinente juntar a análise da regra subjacente às mudanças com o estudo das suas variantes. Por outras palavras, aproveita-se o elemento de charneira, de mudança, para contrapor, num único movimento teórico, um antes com um depois, no interior de um processo dialéctico. Com base neste princípio, o objectivo mais urgente torna-se a definição de um espaço de confronto entre o objecto de estudo na sua condição actual e o mesmo na sua condição anterior. Urge, em suma, caracterizar o plano histórico e teórico de contingência sobre o qual será construída a dialéctica da investigação.

O conjunto das alterações que ocorreram sobretudo a partir dos finais da década de '60 e dos princípios da de '70 do século XX, desencadearam e alimentaram, especialmente no seio da Filosofia, um debate centrado no objectivo de articular uma *“compreensão do nosso tempo como tempo da pós-*

³³² HOBBSAWM, Eric (1994). *Il secolo breve 1914/1991*. Milano: Rizzoli, 1995, p. 600.

modernidade”³³³. O termo pós-moderno tornou-se, a partir de então, um termo-chave para referenciar uma condição intelectual cujos traços dominantes estão relacionados, porque opostos ou porque simplesmente desviantes, com aquele conjunto de paradigmas intelectuais que, ao longo de cinco séculos, tinham acompanhado e fomentado as condutas do sujeito, no período que se define tradicionalmente como modernidade. Uma modernidade caracterizada pela fé num progresso ilimitado e inevitável que teria, necessariamente, acompanhado a humanidade ao longo de um caminho de contínuo melhoramento. Um progresso considerado, também, como progressivo domínio do homem sobre a natureza obtido através de um objectivismo e de um universalismo baseados num método científico infalível.

Foi mesmo esta fé na infalibilidade e na inesgotabilidade do progresso que, ao demonstrar-se falível e claudicante, proporcionou as condições para que se desse uma abertura teórica que questionasse a modernidade. Nesse sentido, o pós-moderno não se limita a ser uma época histórica cronologicamente posterior à modernidade mas é, sobretudo, uma diferente forma de relacionamento com um conjunto de aspectos e questões, de natureza maioritariamente filosófica, que estruturaram o cenário social, científico, cultural e artístico do mundo ocidental e que determinou e foi determinado pelas formas e pelas rotinas de acesso, validação e comunicação do conhecimento por parte do sujeito. O debate filosófico, partindo do pressuposto de que tanto a modernidade como a pós-modernidade não são redutíveis a um único bloco compacto, procurou encontrar, tanto numa como na outra, aquele conjunto de continuidades e de rupturas cujo somatório vectorial é representativo das linhas de força, das directrizes fundamentais da actual condição cultural, intelectual ou, mais geralmente, filosófica.

Inserido neste cenário, o conceito de *meta-narrativa*, que se encontra na obra de Lyotard, parece servir a necessidade, anteriormente exposta, de encontrar um elemento caracterizador da condição intelectual antecedente à pós-

³³³ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 60.

modernidade. A noção de meta-narrativa, ou *grand récit* na versão original francesa, recolhe e une um conjunto de elementos característicos do pensamento moderno: filosofias e projectos totalizadores como o marxismo, o idealismo hegeliano, o liberalismo económico, etc³³⁴. Nesse sentido, Lyotard fala em meta-narrativas uma vez que estas representam meta-discursos de legitimação que podem residir na origem e na justificação filosófica dos discursos propriamente ditos. Poderá considerar-se uma meta-narrativa como um conjunto de prescrições de nível elevado a partir das quais podem ser inferidas regras em vários campos do conhecimento e da acção. Meta-narrativas como a cristã, por exemplo, que permeou e ainda permeia, tanto directa como indirectamente, o âmbito do direito, das ciências e já esteve presente, de forma mais influente, no das artes; ou a tecnicista, que ainda se encontra em muitas rotinas de pensamento contemporâneas e que, demasiadas vezes, se confunde com um certo e determinado âmbito disciplinar. Todas estas representaram feixes coesos de posicionamentos individuais que, mesmo quando diferentes, se encontravam reunidos sob uma única direcção e movidos por um único princípio base.

As meta-narrativas, “*com as ciências experimentais modernas, com a autonomização das artes, com as teorias sobre a moral e sobre o direito fundadas em princípios, constituíram-se esferas culturais de valores que tornaram possíveis os processos necessários para estudar, cada um segundo uma própria normativa interior, os problemas teóricos, estéticos ou práctico-morais*”³³⁵ representando aquelas “*tradições – políticas, estética, filosóficas*” que “*determinavam em grande parte o que se pensava, fazia ou desejava*”³³⁶. Pois “*Elas eram blocos tendencialmente homogêneos de convicções e de crenças que cedo se adquiriam e*

³³⁴ Segundo Hanna Arendt, “*A curiosa lógica de todos os ‘ismos’ (ou seja aqueles sistemas de pensamento que pretendem dar uma explicação total e definitiva, como são, por exemplo, o fascismo, o nazismo, o estalinismo, o totalitarismo, etc.), a sua fê ingénuo na eficácia redentora da teimosa devoção, sem nenhum respeito para os diferentes factores específicos, contém nela própria os primeiros germes do desprezo totalitário para a realidade e a factualidade*”. Em ARENDT, Hanna (1951). *Le origini del totalitarismo*. Milano: Edizioni di Comunità, 1966. p. 504.

³³⁵ HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003, p. 1.

³³⁶ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 64.

que depois se apuravam na frequentação do mundo”³³⁷.

Considera-se, portanto, a modernidade como um feixe de meta-narrativas cujas origens se encontram, segundo Lyotard, na certeza de poder compreender o universo e poder, conseqüentemente, dominá-lo de forma estável e com base num princípio unitário. Esta certeza permitia ao homem moderno acreditar num futuro como fruto de um gradual, mas imparável, processo de melhoramento. A própria palavra “moderno”, utilizada em oposição à ideia de antiguidade (do advérbio *modo*: recente), possuía uma conotação de natureza qualitativa que provinha directamente do seu valor quantitativo e cronológico. O moderno representava, e em muitos casos ainda representa, um valor absoluto sustentado e estruturado pelo mito do progresso e da emancipação humana sobre a natureza. A fé nos processos de acumulação de conhecimento, como único veículo para o resgate do sujeito das leis da natureza ou dos preceitos da religião, levou à criação do mito de progresso como algo necessário e, sobretudo, como infinito. O próprio moderno quis ser diferente em relação ao antigo, que lhe foi imediatamente anterior, sendo definido por oposição. Uma oposição determinada, segundo Hegel, pelos três grandes acontecimentos que separaram a modernidade da Idade Média: a descoberta de um “Novo Mundo” (as Américas), o Renascimento e a Reforma Protestante³³⁸. Três acontecimentos que, de facto, marcaram uma profunda alteração no que respeita à negociação intelectual do sujeito, dos seus graus de autonomia e conhecimento no plano físico (espacial), no plano intelectual e, finalmente, no âmbito religioso. O homem moderno destaca-se, desta forma, do antigo por uma abertura epistemológica onde o alcance do saber já não se encontra limitado pelas cercas do determinismo (seja este de natureza religiosa, social ou natural), mas

³³⁷ Idem.

³³⁸ Segundo Habermas, de acordo com Hegel, os eventos históricos que se revelaram determinantes para o desenvolvimento do princípio da subjectividade enquanto princípio fundador da modernidade encontram-se na Reforma, no Iluminismo e na Revolução Francesa. Desta forma, Lutero retira a autoridade religiosa absoluta à igreja tornando-a reflexiva e de responsabilidade subjectiva. O iluminismo representa o conjunto de condições para que a ciência ganhe uma autonomia, através das próprias rotinas intelectuais, nos processos de descoberta, estruturação e legitimação do conhecimento. Finalmente, a Revolução Francesa actua, no plano político, como ponto de não regresso no que respeita à liberdade individual do sujeito criando as condições para uma nova configuração social. Em HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003.

encontra-se finalmente em condições de perseguir um projecto de emancipação ilimitado baseado no princípio da autonomia da razão humana. Segundo esta óptica, por exemplo, a viagem de Cristóvão Colombo às Américas encontra a sua grandiosidade não como epopeia de navegação mas na sua capacidade de vislumbrar a esfericidade do globo terrestre como demonstração das infinitas possibilidades de alcance do intelecto humano. Da mesma forma, o Renascimento não se limitou a ser um período fértil de descobertas e de inovação sendo, antes disso, o cenário que, mais tarde, permitiu Descartes dizer: “*Cogito ergo sum*” em 1641, ou a Bacon, em 1620, “*Saber é poder*” ou, em 1784, a Kant “*Sapere aude!*” e de, segundo Gombrich, permitir construir o cenário para que se desenvolvesse uma “*fé na razão como portadora de felicidade que explodiu, luminosa, na Revolução Francesa e na Americana*”³³⁹.

As meta-narrativas foram, assim, consideradas como um dos pontos a partir dos quais e sobre os quais podem assentar os caminhos intelectuais que levam à verdade e à justiça. Lyotard identifica as duas narrativas que, a seu ver, dominaram a modernidade: a idealista e a iluminista. Estas narrativas foram, para a modernidade, poderosas ferramentas de legitimação do pensamento uma vez que eram totalizadoras e universais, no sentido de que nelas se encontrava todo aquele conjunto de critérios e valores, a partir dos quais qualquer âmbito do conhecimento poderia ter levado a cabo o seu “*projecto da modernidade*”³⁴⁰; projecto esse, que, como já foi referido, segundo Habermas, ficou inacabado³⁴¹. Cada vez que, segundo Lyotard, a modernidade procurava o universal perdia a unidade subjacente e acabava por sofrer de uma pulverização manifestando um limite intrínseco ao método.

Ainda segundo Lyotard, o fim das “*meta-narrativas*”, que acompanharam a modernidade, conduziu a uma condição de fragmentação dos processos de legitimação e, com estes, do conhecimento. O filósofo descreve a dificuldade na

³³⁹ GOMBRICH, Ernst Hans (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007, p. 98 – tradução livre.

³⁴⁰ HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003.

³⁴¹ Idem.

qual se encontra a teoria filosófica, que serve de suporte e de espelho crítico para os outros âmbitos disciplinares, após o advento maciço da sociedade informatizada. Com a alteração das rotinas intelectuais, alteram-se as condições do conhecimento e os seus limites foram postos definitivamente em causa. Quando a estrutura do conhecimento e da sua legitimação, considerada como o conjunto de “*regras do jogo da ciência*”³⁴² “*que é necessário admitir para jogar o jogo especulativo*”³⁴³ sofre um progressivo processo de flexibilização e de esboroamento³⁴⁴, a multiplicidade e a heterogeneidade tomam o lugar da homogeneidade da narrativa idealista e assiste-se à passagem de um *aut-aut* para um estado de *e-e*³⁴⁵. Como afirma Alessandro Ferrara³⁴⁶, “*não é necessária muita imaginação para chegar à conclusão de que o século XX passará à história como um século céptico, que tem criticado, colocado em crise e discutido mais paradigmas e teorias filosóficas do que as que tem produzido. Entre as vitimas mais ilustres do seu espírito crítico são os conceitos, entre si interligados, de racionalidade, subjetividade e validade que costumamos associar à modernidade*”³⁴⁷. A humanidade, sempre segundo Ferrara, perdidas as certezas da modernidade, ainda não consegue vislumbrar as possíveis certezas do futuro. Segundo uma alegoria particularmente eficaz proposta pelo filósofo italiano, o sujeito, que se encontra historicamente no meio de um rio, pode voltar para trás, procurando um regresso ao passado, ou pode deixar-se levar pela corrente, não

³⁴² LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 11.

³⁴³ Idem, p. 81.

³⁴⁴ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.

³⁴⁵ D’AGOSTINI, Franca. 1999. *Breve storia della filosofia del Novecento*. Torino: Einaudi Edizioni. A autora relaciona-se só parcialmente com o comportamento ético em Kierkegaard uma vez que ainda que mantenha o mesmo significado proveniente do latim (*Aut-aut* significa, em latim, “sim ou não” ou ainda “de uma forma ou de outra”; representa, portanto, uma dicotomia que não contempla a coexistência de duas entidades.) ela se refere ao cenário epistemológico vigente antes do século XX. Franca D’Agostini é filósofa e autora de vários títulos centrados na condição filosófica contemporânea.

³⁴⁶ Alessandro Ferrara é, desde 2005, presidente da Società Italiana di Filosofia Politica. Docente de Filosofia Política na Universidade de Roma Tor Vergata, professor convidado em várias universidades europeias e norte-americanas e autor de vários textos, entre livros e artigos, publicados, por exemplo, na Routledge e na Columbia University Press e em revistas como a *European Journal of Social Theory* ou a *Political Theory*.

³⁴⁷ FERRARA, Alessandro (1993). *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*. Milano: Feltrinelli, 1999, p. 67 – tradução livre.

questionando a actualidade, ou ainda pode tentar atravessar na procura de algo novo, fortalecido pelo conhecimento do passado³⁴⁸.

No âmbito das artes, e mais especificamente da Arquitectura, o progressivo afastamento que ocorreu entre o plano teórico e prático tinha permitido, na modernidade, a abertura de um “*espaço de reflexão teórica na forma de tratado, que, mesmo tendo uma inevitável função normativa ou, melhor, indicativa para a praxis, consegue a formalização do «discurso» em torno da arquitectura*”³⁴⁹. O discurso da Arquitectura, cada vez mais articulado, completo e complexo, não só procurava uma legitimação disciplinar, assim como aconteceu com a pintura, a escultura, a literatura e a música, como concretizava a sua transmissibilidade e, neste sentido, possibilitava o seu ensino. E quando o discurso passou a ser construído em sintonia e no interior de uma meta-narrativa, a Arquitectura ganhou um papel interveniente no processo do progresso para a modernidade. Hegel consagrou-a, na sua *repartição* das artes presente na *Estética*, em primeiro lugar, como “*representação sensível do absoluto*”³⁵⁰. A Arquitectura, de acordo com Hegel, exprimia o ideal de verdade da própria época; ela era o meio que permitiria formalizar e concretizar, através de um símbolo terrestre, aquele espírito que possui, em si, o universal e o individual. Todavia, o próprio Hegel, na sua *Estética*, após ter apelado à beleza absoluta da arquitectura egípcia e clássica, seguindo explicitamente uma visão idealista, na “*Passagem à Arquitectura utilitária*” afirma, ao falar da coluna, que “*a bela coluna, nascida de uma forma natural, torna-se em seguida um pedestal de formas racionais e regulares*”³⁵¹, chegando a articular os princípios que irão conservar-se na base da Arquitectura do século XVIII e XIX: um ideal de beleza que encontra, na Arquitectura Clássica e na *mimese*, o seu referente, e uma racionalidade iluminista cujo papel é o de

³⁴⁸ Idem.

³⁴⁹ MASIERO, Roberto. 1999. *Estetica dell'architettura*. Bologna: Il Mulino Edizioni. p. 77 – tradução livre.

³⁵⁰ PAPI, Fulvio. 2000. *Filosofia e architettura. Kant, Hegel, Valéry, Heidegger, Derrida*. Pavia: Ibis, p. 27 – tradução livre.

³⁵¹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1829). *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993, p. 369.

conseguir concretizar essa mesma beleza.

Foi ao longo do século XX que, segundo vários autores, as meta-narrativas manifestaram os seus limites intrínsecos. O problema surgiu pelo facto de que, como salientou o próprio Lyotard, a distância que separa um enunciado denotativo de um prescritivo – que procura alterar uma condição – diminui com o aumentar do alcance e do poder da descrição. Nas palavras do filósofo, “*nada prova que, se um enunciado que descreve o que é uma realidade é verdadeiro, seja justo o enunciado prescritivo, cujo efeito será necessariamente modificá-la*”³⁵². Pois era mesmo nessa relação entre enunciados descritivos e prescritivos que residia o poder do idealismo onde o conhecimento esbate a diferença entre a descrição do universo e o seu controlo. Mas é também nessa relação que reside o ponto nevrálgico de toda a arquitectura de pensamento baseada nas meta-narrativas.

Quando a instância de legitimação mostra ser vazia, mítica ou autolegitimante (a ideia abstracta, a história, o mercado, a raça superior, por exemplo), ou seja, quando o poder das ideias ganha uma autonomia que chega a contradizer o próprio princípio gerador da ideia, a meta-narrativa que a sustentou dissolve-se ou manifesta-se na sua totalidade dialéctica. Quando, por outras palavras, o idealismo atinge o seu estado mais puro, mais elevado, e quando a distância que separa a descrição da prescrição é nula, todo o pensamento e a acção humana se encontram unidos por um único princípio que não compreende ou tolera diferenças ou desvios. Nestas condições aparece, despida de retóricas, a *dialéctica negativa* da modernidade descrita por Theodor Adorno em 1966³⁵³. Uma dialéctica fruto de uma duplicidade, bem clara na obra de Marshall Berman³⁵⁴, entre duas faces internas da mesma ideia de modernidade.

Assim aconteceu com os eventos que levaram a humanidade para duas

³⁵² LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 83.

³⁵³ ADORNO, Theodor W. (1966). *Dialettica negativa*. Milano: Einaudi, 2004.

³⁵⁴ BERMAN, Marshall (1982). *Tudo o que é sólido se dissolve no ar. A aventura da modernidade*. Lisboa: Edições '70, 1989.

Guerras Mundiais seguidas por um conjunto interminável de conflitos³⁵⁵, todos fruto de operações feitas com critérios de planificação estratégica cientificamente elevados³⁵⁶. O próprio processo de industrialização, que se iniciou no século XIX e sobre o qual assentaram partes dos sonhos de progresso e de bem-estar da humanidade, demonstrou ter, a longo prazo, muitas consequências devastadoras³⁵⁷.

Nos finais dos anos 60 assistiu-se a uma tomada de consciência colectiva da finitude do planeta Terra³⁵⁸ e dos seus recursos³⁵⁹ que questionou o modelo de progresso industrial empregue até então. Do mesmo modo, assistiu-se também à dissolução ou, pelo menos, à problematização das fronteiras entre política e espectáculo, entre arte e produção industrial, entre sujeito e sociedade, entre natural e artificial. Ou ainda a manipulação genética, cujas raízes se encontram em 1978 com o primeiro ser humano concebido *in vitro*, e que se encontra no culminar de um longo progresso científico e no princípio de um difícil e delicadíssimo percurso ético. Ou o crescimento exponencial de um sistema consumista baseado no princípio de um mercado auto-regulador que foi, durante décadas, literalmente “vendido” como única solução possível, mas face ao qual se vê aumentar constantemente o fosso entre a riqueza e a pobreza absoluta³⁶⁰. Em suma, a capa da modernidade foi-se rasgando e deixando sair a sua face dupla. Tornou-se visível uma outra face construída sob a mesma lógica do progresso,

³⁵⁵ Vietname, Cambodjia, Kosovo, Ruanda, entre outros.

³⁵⁶ Lembra-se, só a título de exemplo, o Holocausto, o genocídio dos Arménios, mas também Hiroshima ou todo o investimento científico e económico que foi destinado à Guerra Fria ou o que, ainda hoje, se encontra visível em qualquer conflito.

³⁵⁷ Em 1970, a UNESCO lançou o programa MAB (*Man and the Biosphere Programme*). Em 1972, as Nações Unidas organizaram em Estocolmo a primeira conferência internacional sobre os problemas do Homem e da sua envolvente. No mesmo ano o MIT encomendou ao Clube de Roma um *Relatório sobre os Limites ao Desenvolvimento* que procurasse prever as consequências do contínuo crescimento da população terrestre sobre o ecossistema e sobre a sobrevivência da espécie humana. O Relatório vendeu mais de 30 milhões de cópias e foi traduzido em 30 idiomas tornando-se o livro sobre o ambiente mais vendido de sempre.

³⁵⁸ No dia 16 de Julho de 1969, os tripulantes da missão espacial Apolo 11 fotografam a terra a partir do solo lunar. O mundo inteiro viu a Terra, uma bolinha azulada no meio do espaço vazio, mergulhada na sua solidão sideral.

³⁵⁹ Em Outubro de 1974, as retaliações da OPEC por causa da Guerra em Israel fez subir o preço do petróleo, em alguns casos, trezentos por cento, obrigando, tanto os EUA como a Europa a implementarem austeras medidas de poupança energética.

³⁶⁰ Ver dados estatísticos difundidos pelo OCSE - Organisation for Economic Co-operation and Development.

quase como se se tratasse de um seu contraponto, um preço a pagar segundo um princípio de *do ut des*, num tácito acordo entre o brilho da modernidade, das superfícies polidas das máquinas e a escuridão dos seus efeitos, os cheiros dos seus combustíveis ou os seus fumos cinzentos. Foi diante desse desvendamento que as meta-narrativas não conseguiram resistir à evidência dos acontecimentos, dissolvendo-se num oceano de micro-narrativas isoladas e autónomas.

Uma das heranças do século XX foi, portanto, uma compreensão da complexidade das dialécticas da modernidade. A compreensão de que as dinâmicas humanas se encontram inseridas num sistema de relações caracterizado por um equilíbrio extremamente frágil e efémero. A compreensão de que um longo período de progresso teve, na realidade, que ser mantido com um custo cuja proporção só agora se torna visível. Se, como será abordado no capítulo seguinte, o fim das meta-narrativas foi causado, também, pela impossibilidade de definir uma verdade universal absoluta, é também verdade que, antes disso, foram atingidos alguns pontos de não regresso onde se tornou absolutamente insustentável manter uma fé cega numa ideia de progresso assim como tinha sido construída até então.

3.3 Linguagem e legitimação

“Tutto ciò che vediamo potrebbe anche essere altrimenti. Tutto ciò che in ogni caso possiamo descrivere, potrebbe essere altrimenti. Non c’è un ordine a priori delle cose.” Ludwig Wittgenstein³⁶¹

O mundo moderno apresentou-se, portanto, como época “*aberta para o futuro*”³⁶². Um futuro, esse, fruto de um progresso necessário e infinito suportado e alimentado pela acumulação do conhecimento. O homem, ao dominar a natureza e o universo, tinha as capacidades de conduzir o percurso histórico que o levaria para a emancipação, para a verdade e, com essa, para a justiça. A história seria, assim, um percurso monodireccional que, segundo Hegel, tenderia para a realização de um saber absoluto.

A autonomia intelectual do sujeito como gerador de conhecimento (princípio base do Iluminismo), que permitiu alimentar o mito do progresso (condição existencial da modernidade), encontrou assim, no idealismo absoluto de Hegel³⁶³, as regras do jogo, a sua meta-narrativa de legitimação. Foi mesmo Hegel, cuja referência pauta as páginas da bibliografia filosófica sobre a pós-modernidade, que, em 1821, ao escrever, no prefácio à *Filosofia do Direito*, *o que é racional é real; e o que é real é racional*, exprimia a possibilidade de que a realidade e a razão fossem idênticas e coincidentes. A realidade, na sua manifestação concreta, é intrinsecamente razão e como tal ela revela-se ao sujeito. “*Trata-se da estrutura das relações do sujeito conhecedor para com ele próprio, que se redobra sobre ele mesmo como objecto, para se colher como imagem especular – ou seja, «especularmente»*”³⁶⁴. Hegel completou assim o percurso do idealismo transcendental de Kant que sustentava e legitimava o discurso de tipo

³⁶¹ WITTGENSTEIN, Ludwig. (1921) *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Torino: Einaudi, 1998, § 5.634.

³⁶² HABERMAS, Jürgen (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003, p. 7 - tradução livre.

³⁶³ Idem.

³⁶⁴ Idem, p. 19 - tradução livre.

especulativo que “*acha primeiramente a sua legitimidade em si mesmo*”³⁶⁵. O pensamento pode, segundo Hegel, dobrar-se sobre ele próprio e, através de sucessivas redobragens, através de uma dialéctica de tese, antítese e síntese, pode alcançar a universalidade. Mas para que isto pudesse acontecer, o pensamento tinha necessariamente que perseguir um sonho de um significado unívoco para uma linguagem que pudesse descrever o universo. Estabelecer uma ligação objectiva e inequívoca entre realidade, linguagem e significado permitia garantir a existência de uma verdade universal e partilhável.

O problema surgiu quando, no princípio do século XX, se demonstrou a impossibilidade em “*representar o mundo através de uma única linguagem*”³⁶⁶. O conhecimento, cada vez mais complexo e abrangente, necessitava de diferentes perspectivas, cada uma com os seus códigos e linguagens, que nem sempre eram reconduzíveis para um único saber. As novas experiências literárias, como as de James Joyce, de Marcel Proust ou de Thomas Mann, as artísticas de Matisse, de Picasso, de Brancusi, de Duchamp, de Klee, de De Chirico, ou ainda as científicas de Einstein, colocaram a possibilidade da existência de uma multiplicidade interpretativa que, necessariamente, ia inviabilizar definitivamente o sonho de uma objectividade linguística absoluta e universal. As investigações no âmbito da psicanálise de Freud, por exemplo, demonstraram a existência de diferentes níveis mentais cujo funcionamento se encontrava, frequentemente, em profunda contradição. O próprio Hegel, quase um século antes de Duchamp ter exposto, em 1917, a sua “Fonte”, tinha denunciado a “*morte da arte*”³⁶⁷ querendo, desta forma, manifestar a definitiva separação da prática artística de uma estética clássica baseada na *mimesis*.

Estes fenómenos encontram-se, de um ponto de vista cronológico, no seguimento do século XIX ao longo do qual, também, já tinha havido os primeiros

³⁶⁵ LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003, p. 73.

³⁶⁶ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 46.

³⁶⁷ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich (1829). *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

sinais de um enfraquecimento ontológico. Para descrever esta situação incipiente, Gombrich cita Madame de Staël³⁶⁸ e o seu livro *De l'Allemagne*, de 1813, onde é relatada a situação espiritual da Alemanha e, antes disso, são descritos os traços marcantes do Romantismo. Segundo Gombrich: “A linguagem ainda não está fixa e o gosto modifica-se em cada nova criação, «tout est progressif, tout marche», tudo é em transformação, em progresso, e o ponto de calma da perfeição ainda não foi atingido”³⁶⁹. O Romantismo responde ao Classicismo que, através de uma busca ao passado, tinha a pretensão de estabelecer um código unívoco que coincidissem, ainda segundo Gombrich, com uma “ideia de criação que se coloca como modelo a todas as idades futuras”³⁷⁰. Neste sentido, o Classicismo necessitava, para se concretizar, de uma linguagem unívoca que não dependesse nem do sujeito nem, tão pouco, das condições contingentes da acção e do pensamento.

O pós-moderno aparece, conseqüentemente, como momento de crítica e de parcial renúncia a toda e qualquer tentativa de totalização, como afirmação da multiplicidade, da diversidade, da localidade sobre o universal. Esta abertura, ou pulverização, encontra as suas raízes na progressiva aceitação da importância da interpretação no âmbito da linguagem. A partir do momento em que a linguagem do meta-discurso, legitimador da verdade, deixa de ter um significado universal e partilhado, a própria verdade deixa de o ser.

Este aspecto fulcral, abordado na obra de Lyotard, entre outros, remete, por sua vez, para a obra de Ludwig Wittgenstein, nomeadamente para as *Investigações Filosóficas* de 1945, obra que representa um dos posicionamentos mais influentes diante do problema da legitimação da verdade e, em geral, da questão das definições de natureza ontológica. É, neste sentido, uma obra de

³⁶⁸ Anne-Louise Germaine Necker, baronesa de Staël-Holstein conhecida pelo nome de Madame de Staël (1766 –1817), foi uma escritora francesa de origens suíças. Além da importância das suas obras, Madame de Staël ficou conhecida pela capacidade de dinamizar o debate literário sobretudo no que se refere à relação entre os clássicos e os românticos.

³⁶⁹ GOMBRICH, Ernst Hans (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007, p. 130 – tradução livre.

³⁷⁰ Idem, p. 18 – tradução livre.

charneira entre a modernidade e a pós-modernidade onde um dos temas centrais, o dos “jogos linguísticos”, chegou a marcar “*decisivamente a orientação da filosofia contemporânea, alargando de tal modo a sua influência que hoje se pode dizer que, no campo da filosofia (mas a sua irradiação ultrapassa em muito este campo) quase não há corrente ou autor – de Lyotard a Habermas, de Kuhn a Popper, de Apel a Rorty, para dar apenas alguns exemplos esclarecedores – que não se defina por uma posição em relação às suas teses*”³⁷¹. Para Wittgenstein, as regras da linguagem não podem ser absolutamente objectivas, uma vez que dependem do contexto no qual são adoptadas. Mantendo a ligação entre linguagem e verdade, poderá afirmar-se que todo e qualquer enunciado com pretensão de veracidade deve forçosamente negociar o seu grau de verdade juntamente com o contexto no qual se encontra. Quando o sujeito fala, encontra-se envolvido num jogo de linguagem onde não existe a possibilidade, defendida pelos positivistas, de um significado unívoco. Wittgenstein procura a ligação entre o pensamento e a linguagem uma vez que é a linguagem, através de enunciados denotativos, que estrutura e representa o próprio pensamento e o mundo. Neste sentido, o autor procura “*libertar o homem das armadilhas de que a sua linguagem permanentemente o rodeia*”³⁷² mas, sobretudo, foca o problema sobre a possibilidade de existirem processos linguísticos de legitimação divergentes mas igualmente válidos. Ao abalar a linguagem, Wittgenstein abala a verdade, seja esta de natureza científica, teológica ou artística.

O processo de fluidificação³⁷³ que atingiu o mundo moderno torna-se uma das consequências da ubiquidade linguística que acompanha os processos de construção de significado e de conhecimento. Esta fluidificação exerceu, sobre o campo do ensino, uma acção de centrifugação e de pulverização das âncoras intelectuais que, tradicionalmente, tinham servido à sua acção de construção e de transmissão do conhecimento. Mais especificamente, no âmbito do ensino de

³⁷¹ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 54-55.

³⁷² CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 55.

³⁷³ BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernità líquida*. Bari: Laterza, 2006.

Arquitectura, tradicionalmente associado ao ensino das artes e que, como este, sempre viveu dos processos semióticos de veiculação de significado³⁷⁴, os fenómenos de interpretação representam um elemento particularmente sensível num contexto intelectual que, como foi afirmado acima, perdeu parte das normas de legitimação universal. A ubiquidade linguística, fruto de múltiplos planos e posicionamentos interpretativos, torna-se extremamente visível, por exemplo, na heterogeneidade artística da pós-modernidade. A justaposição de elementos diferentes e sem congruência evidente, a proliferação de um conjunto de estilos, técnicas e linguagens que, quando colocados sob uma leitura unitária, não revelam nenhum elemento interpretativo explícito comum, foi uma das características mais marcantes da produção cultural das últimas décadas do século XX.

O problema surgiu quando Duchamp, por exemplo, em 1917, apresentou um urinol invertido com o título de “*Fountain*” colocando a obra de arte num plano puramente semiótico³⁷⁵. E quando, conseqüentemente, a legitimação da arte parece passar necessariamente por um processo de negociação de significado na ausência de regras partilhadas e, sobretudo, extrínsecas à própria obra. Quando, por outras palavras, nem o respeito das técnicas tradicionais de produção serve de garante qualitativo da obra. Como afirma Ortega y Gasset, “*basta recordar o que é hoje a pintura, a música ou a literatura. Não está em causa a apreciação pessoal que essas produções mereçam mas, sim, o carácter inquestionavelmente estranho que ostentam, carácter onde se manifesta uma vontade de ruptura com a continuidade cultural, não só do Ocidente, mas talvez de toda a cultura conhecida. A questão é grave porque a arte, mercê de um elemento muito ténue, costuma ser a produção humana que mais rapidamente acusa as tendências profundas que germinam na humanidade, tal como o fumo das chaminés anuncia a mudança dos ventos. O menos que se pode dizer é que a arte do nosso tempo é toda ela problemática e que nela se manifesta também a condição de extremista; como se a arte houvesse*

³⁷⁴ GOODMAN, Nelson (1968). *A Lingagem da Arte: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva, 2006.

³⁷⁵ “*Como ensinar arte depois de Duchamp? Como ensinar a partir do momento em que se pode fazer arte seja com o que for? Em que todos podem fazer arte?*” Eduardo Prato Coelho. Nos Bancos das escolas. *JA*. nº 201 Maio/Junho de 2001, p. 5-8.

chegado ao seu extremo”³⁷⁶.

No âmbito disciplinar da Arquitectura, a época pós-moderna viu, entre outros, a junção dos experimentalismos tecnicista e utópico do grupo Archigram, as investigações tipológicas e estruturalistas de Aldo Rossi, o regionalismo de Kenneth Frampton ou a fenomenologia do *Genius Loci* de Norberg-Schulz³⁷⁷. Mas também assistiu, e conseguiu assimilar, os cruzamentos disciplinares com a semiologia através das obras de Roland Barthes e de Umberto Eco, com o estudo dos meios de comunicação de massa através de Gillo Dorfles ou de Renato De Fusco ou ainda o regresso para a problematização filosófica e processual do projecto de Arquitectura com, entre outros, Tomás Maldonado, Vittorio Gregotti ou Ludovico Quaroni. Desta forma, tanto a teoria como a prática da Arquitectura, mesmo tendo desenvolvido uma terminologia própria em relação à pós-modernidade³⁷⁸ que se encontra limitada, muitas vezes, a um plano formal, perante o enfraquecimento dos referentes que tinham acompanhado a modernidade, fragmenta-se num conjunto de experiências locais deixando de percorrer o sonho moderno. A *collage*, considerada por David Harvey³⁷⁹ como método compositivo paradigmático da pós-modernidade, demonstra a possibilidade de coexistência de diferentes códigos e, com isso, a impossibilidade de existir um significado único e

³⁷⁶ ORTEGA Y GASSET, J. (1982). “Apuntes sobre una educación para el futuro”. In *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (p. 225-238) (Trabalho original publicado em 1961), traduzido por Olga Pombo em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

³⁷⁷ TOUSSAINT, Michel. 2002. Pós-Modernidade ainda Hoje?. Em *JA*, nº 208 Novembro/Dezembro 2002, p. 27-31.

³⁷⁸ Segundo Lhab Hassan, crítico literário cujos textos sobre a pós-modernidade têm sido uma referência incontornável para o debate, tem afirmado que a palavra pós-modernismo tem passado de neologismo para cliché sem nunca ter atingido a dignidade de conceito. Todavia o próprio autor, num famoso artigo de 1985, formula uma grelha de dicotomias que indicam os elementos de ruptura entre modernidade e pós-modernidade. A abrangência das dicotomias é evidente e articulada podendo abranger todos os campos do saber (ver bibliografia). Todavia, no âmbito da Arquitectura a pós-modernidade tem ganho, devido sobretudo ao crítico norte-americano Charles Jencks (ver bibliografia), uma acepção particular baseada numa atitude formalista em aberta crítica ao funcionalismo do Movimento Moderno. Este posicionamento, claramente redutor e simplista tem, contudo, ganho um elevado grau de aceitação levando a que, normalmente, a noção de Arquitectura pós-moderna seja rapidamente associada a autores como Rossi, Venturi, Graves, entre outros.

³⁷⁹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

estável, fixo. Tanto na arte como na Arquitectura existe uma partilha de responsabilidades e de direitos no que respeita à construção de significado entre criador e sujeito ou, para utilizar termos mais próximos das críticas à pós-modernidade levada a cabo por Fredric Jameson, entre produtores e consumidores³⁸⁰. Esta abertura interpretativa permitiu, entre outras coisas, uma democratização e popularização da produção artística que se demonstrou, por exemplo, nas experiências da *Pop-Art*, onde, na base das composições artísticas, se encontravam elementos populares facilmente reconhecíveis pelo leigo.

Claro que com uma tal abertura interpretativa surgiu, até no âmbito de um possível enquadramento epistemológico disciplinar, uma enorme vulnerabilidade teórica, onde toda e qualquer leitura parece ganhar o estatuto de legitimidade. A univocidade interpretativa que a Arquitectura tinha tido, quando se encontrava solidamente ancorada a um âmbito disciplinar de natureza maioritariamente profissional e orientado por normas unívocas, deixou, na pós-modernidade, o lugar para uma pulverização de significados e de leituras que provocaram uma destabilização, sobretudo no que respeita às certezas que a sociedade sempre exigiu às profissões³⁸¹. Como será abordado no capítulo seguinte, a incerteza que permeou a prática profissional afectou o âmbito do ensino, uma vez que este tinha, tradicionalmente, a tarefa de transmitir a parte invariável do conhecimento e, por isso, de representar um referente estável para que fosse reconhecido um perímetro epistemológico.

³⁸⁰ JAMESON, Fredric (1991). *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*. Roma: Fazi, 2007.

³⁸¹ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

3.4 Do determinismo para a incerteza

“Até ao começo deste século, o sistema de valores e de normas a que chamamos ‘cultura ocidental’ havia actuado como um travão que impedia as atitudes extremas. A cultura representava um relatório de instâncias últimas a que era possível recorrer com a confiança de que essas instâncias impunham a sua autoridade sobre as almas. Por exemplo: o homem ocidental tinha fé na razão, o que fazia desta, uma instância suprema à qual devia submeter as contendas e as discrepâncias.” Ortega y Gasset³⁸²

No seu livro *The Consequences of Modernity*³⁸³, o sociólogo norte-americano Anthony Giddens aborda os aspectos terminológicos relativos à passagem da modernidade para a pós-modernidade. Mais especificamente, o autor aprofunda o argumento da *confiança* do sujeito considerado como o comportamento cognitivo que remete para alguém ou alguma coisa a veracidade ou a qualidade de algo. Apesar de existirem diferenças no que respeita ao enquadramento terminológico, o conceito de confiança está intimamente ligado com o de *risco* e de *perigo*. Segundo Giddens, o grau de risco envolvido numa acção que visa determinar um futuro, como é o projecto, é mensurável de forma directamente proporcional ao conhecimento da realidade, enquanto o grau de perigo deriva dos elementos alheios ao conhecimento do sujeito, como são, por exemplo, os que dependem da aleatoriedade da natureza. Logo, arriscar pressupõe algum conhecimento, pois, diferentemente, o perigo existe nos casos em que, por alguma razão, não existem controlo ou conhecimento possíveis sobre a realidade presente e futura. Nesta óptica, ainda segundo o mesmo autor, na época moderna, a noção de risco substitui a de perigo, presente na pré-moderna. O risco substitui a sorte e o sujeito confia no conhecimento como instrumento intelectual para estruturar e legitimar as suas acções futuras. Assim, a *confiança* é o estado intelectual do homem moderno, uma vez que este se encontra relacionado com um

³⁸² ORTEGA Y GASSET, J. 1982. “Apuntes sobre una educación para el futuro”. In *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (p. 225-238) (Trabalho original publicado em 1961), traduzido por Olga Pombo em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

³⁸³ GIDDENS, Anthony (1990). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino, 2003.

conjunto de *sistemas abstractos*³⁸⁴, numa condição de abstracção espacio-temporal (em relação à verdadeira natureza e complexidade da acção em causa) que as instituições modernas oferecem. Todavia, a confiança parte do pressuposto de que existe uma verdade, um conhecimento sobre o qual pode construir-se um projecto. E, além disso, que este conhecimento seja de natureza unívoca e inquestionável. Tanto é assim que o mesmo Giddens fala de confiança em *sistemas abstractos* quando refere a necessidade, face à impossibilidade de adquirir um conhecimento universal, de o sujeito ter de acreditar em algo cuja complexidade e ordem de grandeza não consegue, de facto, alcançar.

A partir do momento em que “*a reflexividade da vida social moderna consiste no facto de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de novos dados adquiridos no seio destas mesmas práticas, alterando assim o seu carácter de forma substancial*”³⁸⁵, ou seja, a partir do momento em que não existe uma solidificação nem das rotinas intelectuais nem dos valores nelas envolvidos, o sujeito encontra-se num estado de incerteza face aos próprios sistemas. Como afirma Edgar Morin, “*se conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, também sabemos que navegamos num oceano de incerteza*”³⁸⁶. Uma navegação que obriga o sujeito, para sobreviver, a confiar em algum sistema que lhe forneça, mesmo que pontualmente e temporariamente, uma verdade ou, pelo menos, uma referência para se conseguir orientar.

Verifica-se, assim, a passagem de uma cultura determinista e, como tal, da certeza, da modernidade, para uma cultura da incerteza³⁸⁷. Passagem esta que se

³⁸⁴ Um sistema abstracto é, por exemplo, a Medicina, ou o sistema que regula as rotas dos aviões comerciais, ou ainda os sistemas digitais. O sujeito, excluindo raríssimas excepções, não consegue conhecer a totalidade do sistema e do seu funcionamento sendo, contudo, obrigado a confiar nele ou num seu representante.

³⁸⁵ GIDDENS, Anthony (1990). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino, 2003, p 46 – tradução livre.

³⁸⁶ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 59 – tradução livre.

³⁸⁷ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora.

manifestou, segundo Boutinet, nos finais dos anos 60 do século XX, nas primeiras interrogações sobre o crescimento da sociedade; no fim da “*sociedade de pleno emprego*”; numa recusa a proibir; numa cultura hedonista de 68 que provocou uma derrota, que se revelou, sem dúvida, provisória, do moralismo e das suas diferentes variantes³⁸⁸. Uma condição que, segundo Baudrillard, não representa uma nova configuração mas uma constante histórica da humanidade cuja visibilidade aumentou devido a uma sua progressiva compreensão. Segundo o filósofo francês, “*jamais houve uma economia - uma organização do valor que tenha uma coerência estável, um destino universal, um sentido? No absoluto: não. Terá mesmo jamais havido um 'real'? Nesse abismo da incerteza, o real, o valor, a lei são excepções, fenómenos excepcionais. A ilusão é a regra fundamental*”³⁸⁹. Uma incerteza que se tornou mais visível, uma vez que, como já afirmado, a capa protectora da modernidade não resistiu aos ataques da realidade do século XX, mostrando a verdadeira dialéctica existente por detrás das complexas retóricas que, de alguma forma, conseguiram conduzir a humanidade ao longo de mais de cinco séculos. Uma dialéctica cuja existência, segundo Eric Hobsbawm, continua distorcida por uma sistemática “*destruição do passado*” onde se assiste a uma “*destruição dos mecanismos sociais que associam a experiência contemporânea com a das gerações anteriores*”³⁹⁰. Uma destruição que, ainda segundo o histórico, implica uma vivência num “*presente permanente*”, sem nenhum tipo de relação organiza entre um tempo histórico e um presente. Uma *destruição*, a de Hobsbawm, necessária à *ilusão* de Baudrillard, num processo de esquecimento colectivo e selectivo só pontualmente pautado por acontecimentos que, de alguma forma, atiram intelectualmente a sociedade para o seu passado e, por vezes, para as suas culpas³⁹¹. Como afirmou, em 1984, o histórico Jacques Le Goff,

³⁸⁸ Idem.

³⁸⁹ BAUDRILLARD, Jean (1976). *A troca simbólica e a morte*. Lisboa: Edições 70, 1996.

³⁹⁰ HOBBSAWM, Eric (1994). *Il secolo breve 1914/1991*. Milano: Rizzoli. 1995. p. 13 - tradução livre.

³⁹¹ No dia 20 de Outubro de 2008, numa sentença sem precedentes, um Supremo Tribunal italiano condenou o estado alemão pelas mortes que ocorreram, no dia 29 de Junho de 1944, quando os nazis, por retaliação junto da população de Civitella, executaram (com particular crueldade e frieza) 203 pessoas.

“sobretudo desde há cinquenta anos, se impunha a ideia de que não só o progresso moral não tinha seguido o progresso técnico, mas que tinha também efeitos deletérios sobre a moralidade individual e colectiva”³⁹². Os acontecimentos que marcaram o século XX demonstraram que “o homem não mata só nas noites, no escuro das suas paixões; mas também nos dias, à luz da sua racionalidade”³⁹³. Assim, a compreensão de que a acção humana conduzida por um progresso tecnológico e científico não representa, à partida, um desenvolvimento social e, em geral, humano, é relativamente recente³⁹⁴.

A incerteza, estritamente ligada à fluidez da construção de significado presente nos jogos linguísticos de Wittgenstein, substitui o determinismo que estava na base da atitude prescritiva da modernidade. Até no domínio da técnica, tradicionalmente considerado como unívoco, “o seu prodigioso avanço deu lugar a inventos nos quais o homem, pela primeira vez, fica aterrado com a sua própria criação. Em nada como aqui aparece clara a situação actual do homem: é como se tivesse chegado à fronteira de si mesmo. A técnica que foi criando e cultivando para resolver os problemas – sobretudo materiais – da sua vida, converteu-se, ela mesma, prontamente, num angustioso problema para o homem”³⁹⁵. Mesmo “nas fundações mais íntimas das ciências fundamentais – Física, Matemática e Lógica – que são como barras de ouro que garantiam o crédito da nossa cultura, descobriremos sintomas de alguma maneira parecidos com os mais visíveis e grandiosos que acabo de recordar. Neste caso – e é mais uma prova do carácter exemplar destas ciências – esses sintomas estranhos não procedem de uma

³⁹² LE GOFF, Jacques. 1984. Entrada Progresso/reacção em *Enciclopédia Einaudi*. Nº 1 Memória-História. 1984 Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. p. 338.

³⁹³ MORIN, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-America, 2000, p. 53.

³⁹⁴ Neste âmbito, Reboul regista uma mudança terminológica sintomática ao dizer: “Já não se fala em progresso, mas de ‘desenvolvimento’ das ciências e das técnicas.” Reboul em KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri. p. 49.

³⁹⁵ ORTEGA Y GASSET, J. 1982. “Apuntes sobre una educación para el futuro”. In *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (p. 225-238) (Trabalho original publicado em 1961) traduzido por Olga Pombo em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

*decadência das disciplinas citadas ou de que sejam cultivadas defeituosamente, antes pelo contrário. Foi precisamente o glorioso progresso que essas ciências produziram nos últimos tempos que produziram o fenómeno que, talvez inadequadamente, se costuma chamar ‘crise dos princípios’ na Física, Matemática e Lógica.”*³⁹⁶

A multiplicidade e ubiquidade do conhecimento criaram, assim, um panorama intelectual onde o sujeito se encontrou tanto na possibilidade como na obrigação de duvidar. Verdades diferentes, às vezes opostas, encontram-se hoje igualmente legitimadas e homologadas, tornando cada vez mais pertinente o problema da escolha de uma tomada de posição que permita ao indivíduo avançar e de não ficar retido pela indecisão entre soluções igualmente válidas, assim como aconteceu ao asno de Jean Buridan. Diante de um conhecimento que se torna fragmentado pela ausência de meta-narrativas universais de legitimação em pedaços equivalentes e/ou contraditórios, o ensino vê-se na obrigação de alterar os pressupostos da sua acção, sob pena de se transformar numa instituição conservadora baseada num dogmatismo reaccionário.

A nova configuração intelectual levanta problemas tanto no que respeita à transmissão de conhecimento como na sua validação por parte de docentes e alunos. A incerteza, como nova condição cognitiva, caracteriza os processos de tomada de decisão envolvidos no exercício projectual, uma vez que o actual panorama arquitectónico e, mais geralmente, artístico, não se limita a uma ou poucas linhas orientadoras dominantes, encontrando-se, pelo contrário, assente num extenso e complexo conjunto de linhas de pensamento, de produção e de crítica, oriundas dos quadrantes mais longínquos e suportadas por rotinas de legitimação locais mas nem por isso menos válidas.

A incerteza é, portanto, uma condição intelectual da actualidade. É a incerteza de Morin³⁹⁷ segundo o qual conhecer e pensar nunca significa chegar a

³⁹⁶ ORTEGA Y GASSET, J. 1982. “Apuntes sobre una educación para el futuro”. In *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. (p. 225-238) (Trabalho original publicado em 1961) traduzido por Olga Pombo em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

³⁹⁷ MORIN, Edgar (2000). *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001.

encontrar verdades absolutas³⁹⁸, sendo antes dialogar num processo de contínua negociação. Torna-se imperativo, no âmbito do ensino, uma educação para a incerteza, para a escolha e, muitas vezes, para a própria frustração. Neste sentido, ensinar na incerteza não deve significar, necessariamente, ensinar na insegurança, na precariedade ou na fragilidade; significa, em vez disso, habituar o aluno a percorrer terrenos movediços, a transformar a vertigem num novo equilíbrio dinâmico para poder pensar em sistemas complexos mas flexíveis com renovada agilidade.

³⁹⁸ Segundo Morin, existem duas grandes incertezas: a cognitiva e a histórica. A cognitiva possui três tipos: cerebral (o conhecimento nunca é um reflexo do real, mas sempre tradução e reconstrução, ou seja, possui riscos de erro); física (o conhecimento dos factos fica sempre a dever à interpretação); epistemológica (deriva da crise dos fundamentos de certeza da filosofia – a partir de Nietzsche – e depois da ciência – a partir de Bachelard e Popper). Conhecer e pensar nunca é chegar a verdades absolutas, é antes dialogar com a incerteza. A incerteza histórica é estritamente ligada ao carácter caótico da história humana. Existem demasiados factores que alteram o percurso histórico do homem.

3.5 O enfraquecimento da ideia de progresso

“Embora hoje furacões e filibusteiros nos arrastem para a indesejada Egina, continuamos a confiar em que amanhã conseguiremos arribar pelos nossos próprios meios à ansiada ilha do tesouro.” Fernando Savater³⁹⁹

No seguimento da abertura interpretativa e ontológica que surgiu com o enfraquecimento da ideia de modernidade, a ideia de progresso tradicionalmente ligada, nas suas manifestações processuais, à de projecto, deixou de ter um significado unívoco e forçosamente positivo. Como já foi afirmado no capítulo anterior, esta duplicidade, esta dupla face do progresso sempre esteve presente, mas encontrou no contexto da pós-modernidade um clima apto para se tornar definitivamente visível e dando vida com uma gradual tomada de consciência colectiva⁴⁰⁰, uma problematização das condutas que, desde os princípios da modernidade, tinham acompanhado o processo de progresso e de emancipação humana.

A ideia de progresso surge, de um ponto de vista histórico, associada à de um crescimento orgânico. Segundo Aristóteles, o facto de apontar para um objectivo representava uma causa de desenvolvimento e, de um ponto de vista biológico, o próprio crescimento era uma manifestação de um objectivo⁴⁰¹. Em suma, a ideia de progresso resultava estritamente ligada à de uma acção ao serviço de um fim. Com base nesse princípio, por exemplo, na tragédia grega *“uma vez resolvido o problema de como servir o fim da tragédia com os meios mais económicos e apropriados, não é necessário procurar mais. Existe um único modelo perfeito, sob o qual podem orientar-se todos os que pretendem atingir o*

³⁹⁹ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 49.

⁴⁰⁰ É de lembrar, por exemplo, que a participação dos países asiáticos no debate sobre a sustentabilidade é posterior a este período. Em 1997 o Protocolo de Kyoto juntou 160 países, excepto os EUA e a Austrália. O presidente George W. Bush, logo no princípio do seu mandato, em 2001, retirou a adesão dos EUA ao protocolo, manifestando um posicionamento claramente reaccionário em relação aos restantes. Posicionamento, este, agravado pelo facto de que os EUA são responsáveis por mais do 36% das emissões poluentes mundiais.

⁴⁰¹ GOMBRICH, Ernst Hans (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007.

mesmo objetivo”⁴⁰².

Todo o Renascimento se alimenta deste silogismo. Uma vez estabelecidos os modelos de referência, o progresso é garantido pela sua imitação através da *mimesis*. O ensino de Arquitectura constrói uma teoria arquitectónica, compositiva e projectual à volta deste princípio sobre o qual, além de mais, solidifica o academismo. Todavia, o facto de existir um modelo significa, implicitamente, que só existem dois percursos possíveis: o que segue o modelo e que, de facto, leva para o progresso, e o que, ao não seguir o modelo, leva para a decadência. No limiar entre estes dois percursos, nessa fronteira que define os dois campos, jogou-se todo o debate teórico do classicismo. Não é por acaso que, ainda em 1755, Winckelmann sente a necessidade de publicar o seu manifesto *História da Arte Antiga*, onde procura resgatar o classicismo das denúncias que, no entanto, iam surgindo sobretudo pelo romantismo francês e alemão. Um romantismo que, de facto, não aceita esta bifurcação teórica em favor de uma maior abertura e liberdade criativa e interpretativa da obra de arte.

No século XIX a ideia de progresso resulta “já há muito tempo transferida do campo da técnica pelo âmbito político”⁴⁰³, mas foi mesmo do campo político e social que recebeu as suas mais fortes contaminações negativas. A ideia de progresso associada ao classicismo começará a receber as primeiras críticas quando, em finais de século XVIII, escritores como Jean-Jacques Rousseau denunciaram os seus excessos e armadilhas. Quando o meio se confunde com o fim, todo o pensamento se redobra num contínuo virtuosismo retórico fechado nele próprio. A ideia de progresso deixa de estar associada à de crescimento humano e político e é corrompida pela contínua busca de uma perfeição que em nada coincide com a realidade. Um ideal inútil porque nunca aplicável.

A partir do momento em que todo o ideal de progresso não resulta estar ligado de forma unívoca a uma linguagem ou a uma expressão artística específica,

⁴⁰² Idem, p. 18 – tradução livre.

⁴⁰³ Idem, p. 98 – tradução livre.

abre-se o campo para uma nova configuração entre arte e progresso onde o papel do artista já não é o de apontar para um ideal absoluto mas sim de aumentar o conhecimento do sujeito através de uma nova forma para observar a realidade.

Nesta nova configuração, a ideia de progresso autonomiza-se, dissocia-se da arte e começa a distribuir-se pelos vários âmbitos de pensamento e de acção humana. O projecto de Arquitectura, enquanto forma de arte, sofre deste esvaziamento político mas ainda se encontra, sobretudo até aos princípios do século XX, fortificado sobre o pensamento técnico. A euforia tecnológica que invadiu Europa e Estados Unidos no século XIX enfatizou o carácter antecipatório do projecto e consagrou-o como instrumento de progresso.

Todavia, como já foi afirmado, o conúbio entre tecnologia e progresso denunciou, ao longo de todo o século XX, a sua dupla face. Com o esboroamento deste binómio, o projecto de Arquitectura, num contexto cultural fortemente determinado pelo pensamento tecnicista, ficou profundamente contaminado. A noção de progresso associada à de melhoramento foi posta em causa e, com ela, a de projecto. Sobretudo na segunda metade do século, “*o projecto, numa cultura tecnológica de crise, a partir de 1975, abandona a sua vertente optimista e a sua visão societal de carácter um pouco profético*”⁴⁰⁴ e as suas capacidades antecipatórias revelam-se limitadas a um curto hiato de tempo. Uma ideia de progresso assumidamente limitada por um contexto onde, como afirmou R. Buckminster Fuller, “*(...) é possível fazer uma previsão bastante razoável da ordem dos vinte e cinco anos, período esse que parece corresponder aproximadamente a uma geração de reciclagem industrial*”⁴⁰⁵.

Apesar disso, paradoxalmente, as atitudes antecipadoras continuam a fazer cada vez mais, de forma compulsiva, parte dos comportamentos intelectuais do sujeito. São elaborados projectos para tudo; projectos que provocam, diariamente,

⁴⁰⁴ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 305.

⁴⁰⁵ FULLER, R. Buckminster (1969). *Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra*. Porto: Via Óptima, 1998, p. 4.

desilusões e frustrações. O discurso político está repleto de projectos. Mas a vontade de dominar o contínuo encadear dos prazos, que pautam a vida de todos, das alterações e mutações, torna o processo projectual efémero. Um *zapping* permanente entre projectos, intenções e programas para o futuro. Se, por um lado, como afirma Boutinet, “*vivemos num cemitério de projectos*”⁴⁰⁶, por outro lado, este cemitério é populado por um contínuo “*baby boom*” de projectos.

A tirania do tempo instantâneo, descontínuo, discreto, sobre o tempo contínuo, ao contrapor à ideia de projecto uma contínua flexibilidade, instantaneidade, adaptabilidade, onde tudo pode acontecer, parece esvaziá-lo dos seus eixos dominantes: o da previsão, da antecipação e o do controlo⁴⁰⁷. A alteração da escala temporal que tinha acompanhado a modernidade industrializada e que se caracterizava pela acumulação, orientação linear e monocromática, para uma escala onde se torna cada vez mais difícil reconhecer linhas de continuidade e, sobretudo, direcções, manifesta-se nos cada vez mais curtos ciclos de vida dos seus produtos⁴⁰⁸. A efemeridade, a reconversão, chegando à destruição, fazem parte de um recente vocabulário projectual onde linhas projectuais assíncronas se sobrepõem e se cruzam de forma contingente, pondo em causa uma ideia de progresso linear, contínua e unitária.

Para o aluno de projecto de Arquitectura, este estado onde se misturam entusiasmos projectuais, incertezas ontológicas e imposições sociais de inovação juntamente com uma bipolaridade no que respeita ao alcance dos limites da acção individual, cria um cenário onde o pensamento projectual perde progressivamente os seus traços originais para passar a ser visto sob a dupla lente da trivialidade e, contemporaneamente, da excelência. As tensões intelectuais exercem sobre o sujeito forças opostas: por um lado, pedem-lhe inovação a todo o custo, rapidez e eficácia de resposta; por outro lado, questiona-se ou desacredita-se a noção de

⁴⁰⁶ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 134.

⁴⁰⁷ Ver capítulo 2.1- Os traços dominantes do projecto.

⁴⁰⁸ LYPOVETSKY, Gilles. 2007. *A felicidade paradoxal*. Lisboa: Edições 70.

progresso esvaziando o projecto. Inúmeras tensões, oriundas dos mais variados quadrantes de uma sociedade de consumo, alimentam pedidos que se manifestam de forma estroboscópica e que o aluno dificilmente consegue decifrar. Com o fim das meta-narrativas acabaram os “grandes pedidos” que representavam as linhas guia para o projecto. O cenário actual, salpicado, demasiadas vezes promissor, algumas vezes ameaçador, mas sempre intermitente, não permite ao sujeito a calma e serenidade necessárias ao processo intelectual do projecto; sobretudo no que respeita a uma sua contemporaneidade com os ciclos de aprendizagem presentes no âmbito do ensino de Arquitectura.

Neste cenário, a ideia de progresso desmultiplica-se numa miríade de sub-significados que, muitas vezes, convivem num registo de conflito ou de recíproca exclusão. Como ressalta David Harvey, “*recusando a ideia de progresso, o pós-modernismo abandona cada sentido de continuidade e cada memória histórica, enquanto, ao mesmo tempo, desenvolve uma capacidade inacreditável em saquear a história e em absorver, como aspecto do presente, qualquer coisa que encontre*”⁴⁰⁹. O progresso que a tecnologia persegue não é o mesmo progresso que é perseguido pela ecologia ou pela economia. Cada campo disciplinar desenvolveu uma própria e exclusiva ideia de progresso que corresponde a uma determinada e também exclusiva configuração epistemológica. Por isso, cada modelo possui rotinas de legitimação próprias criando, no âmbito do pensamento projectual, um dédalo de heurísticas intelectuais muitas vezes labirínticas ou em colisão. A Arquitectura assiste a um contínuo misturar-se de elementos heterogéneos, vindos do passado ou fruto das correntes estéticas mais inovadoras ou revolucionárias. Juntamente com a ideia de progresso, a ideia de projecto sofre das alterações ontológicas do presente e estas manifestam-se, muitas vezes, de forma amplificada, no âmbito do ensino. Ensinar alguma coisa que se mantenha válida no arco de tempo de dez anos é, de facto, um dos maiores desafios do sistema educativo. Procurar as linhas de continuidade sem permitir que tudo e

⁴⁰⁹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 75-76 – tradução livre.

todos sejam postos compulsivamente em causa é, contudo, uma das suas obrigações.

3.6 Projecto e novas possibilidades

“De facto, não há decisão que se possa tomar acerca de coisas impossíveis. E caso alguém diga que coisas impossíveis podem ser decididas, é parvo.”
Aristóteles⁴¹⁰

Não é unicamente a alteração e diferenciação da ideia de progresso que provocou uma profunda alteração no projecto e, por consequência, no ensino do projecto de Arquitectura. Da ligação com a ideia de futuro, o projecto recebe, também, um dos seus traços marcantes, o qual se encontra na sua estrita ligação com o domínio das possibilidades. Segundo Calvo, o projecto é *“algo que, relativamente ao futuro, pode ser qualificado como possível”*⁴¹¹, defendendo que não existe projecto diante da impossibilidade ou, de forma geral, da falta de condições para a sua realização.

De um ponto de vista teórico, o projecto de Arquitectura encontra a sua plenitude no domínio do possível só quando a obra se encontra realizada⁴¹². Pois *“não há projecto senão através de uma materialização da intenção, a qual, no acto da sua realização, cessa de existir como tal”*⁴¹³. Ao longo do processo projectual, que visa antecipar todas as alterações necessárias à realização da obra, e no compasso de tempo que o separa da finalização desta, existe um número virtualmente infinito de negociações que são ocasionadas por factores que, desde as intenções primárias até às últimas decisões, tomadas já no âmbito e no cenário da construção, determinam a exequibilidade do projecto. Neste sentido, poderá

⁴¹⁰ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores p. 64.

⁴¹¹ CALVO, Francesco. 1992. Entrada “Projecto”, em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 25. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, p. 59.

⁴¹² Poderá contudo afirmar-se que a relação entre um tempo processual do projecto (curto) e um tempo histórico (longo), no qual se encontra inserido, depende da própria natureza do projecto. No caso do projecto urbano, por exemplo, existe uma clara sobreposição e contaminação mútua entre um tempo longo e o curto, uma vez que é muito difícil determinar definitivamente quando a actividade projectual acaba. Nestes casos o tempo projectual depende profundamente de um tempo histórico e das mudanças que nele se processam ao longo dos anos.

⁴¹³ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 23.

afirmar-se que o projecto se encontra num estado de instabilidade desde os seus primeiros momentos até à realização da obra, momento em que, por definição, deixa de existir⁴¹⁴. Por outras palavras, o projecto propriamente dito possui um tempo de vida que acaba no instante da sua finalização.

Isto significa, desde já, que a linha que conduz a conduta projectual é visível só *a posteriori* e nunca *a priori* ou ao longo do processo. Mais especificamente, no âmbito da Arquitectura, o projecto é fruto de uma negociação entre um conjunto de intenções de carácter formal, tecnológico ou económico (mas também político, social, etc.) que conduzem para uma sua aplicabilidade ou exequibilidade no domínio do real. Todo o processo projectual representa um percurso que, desde uma condição desconhecida, vai em direcção a uma condição conhecida e determinada. Ao longo desse processo, com o aumento do conhecimento, aumenta proporcionalmente o grau de realizabilidade do projecto uma vez que a sucessão de adaptações, que aproximam a conduta intelectual do sujeito do âmbito do possível, e do realizável, representa um vector de força cuja força de impulso resulta ser directamente proporcional ao seu conhecimento. O carácter comprovativo refere-se, no âmbito do projecto de Arquitectura, à necessidade de manter o processo exploratório e de natureza heurística no domínio da possibilidade. Neste sentido, o comportamento oscilatório da pesquisa projectual é determinado pela sucessão de aceitações e de recusas que o acompanham diferenciando-se profundamente da acção técnica uma vez que, como afirma Fernando Lisboa, esta última é caracterizada por uma “*finalidade pré-determinada por um modelo ou um objectivo que lhe é anterior*”⁴¹⁵. Uma acção técnica que não necessita, portanto, de legitimação e, tão-pouco, de validação no âmbito do possível.

O desfasamento que separa o domínio do possível do impossível ou do irrealizável é aquele que separa o projecto da utopia⁴¹⁶. Todavia o pensamento

⁴¹⁴ Ver capítulo 5.1 - Projecto de Arquitectura e indefinição.

⁴¹⁵ LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPublicações, p. 41.

⁴¹⁶ O termo utopia deriva do grego *ou* (não) e *tópos* (lugar), significando lugar que não existe, não-lugar. Este termo foi utilizado, pela primeira vez, por Thomas More na sua obra homónima, em

utópico não anula, por si só, o projecto, dado que este encontra, justamente, na impossibilidade a sua carga projectual⁴¹⁷. A impossibilidade do projecto utópico é fruto de um posicionamento intelectual⁴¹⁸ do sujeito e não duma sua incompetência (que raramente se demonstrou impeditiva do que quer que seja) ou de um conjunto de factores contingentes. O projecto utópico não procura estruturar soluções mas sim indicar direcções⁴¹⁹, possíveis vectores projectuais na perfeita consciência de que não é possível (e muitas vezes nem desejável) uma directa aplicação das suas intenções. É mesmo devido a esta carga ideológica, possivelmente meramente teórica do projecto utópico que Tafuri declara, na introdução do seu ensaio *Projecto e Utopia*, de 1973, que o desenvolvimento capitalista retirou à Arquitectura e às suas prefigurações ideológicas a possibilidade de participar numa construção ideológica mais complexa e articulada. Nas palavras do autor, “*deste ponto de vista é-se conduzido quase automaticamente à descoberta daquilo que pode parecer igualmente o «drama» da arquitectura, hoje: o de ver-se obrigada a voltar a uma ‘arquitectura pura’, exemplo de forma privada da utopia, nos melhores dos casos, sublime inutilidade*”⁴²⁰.

As alterações ocorridas tanto nas rotinas de produção projectual como nas rotinas de consumo dos produtos projectuais provocaram, nas últimas décadas, uma mudança no que respeita aos critérios tradicionalmente adoptados para

1516, para indicar um lugar socialmente perfeito. Resulta interessante registar como, mais recentemente, o termo “não-lugar” tem sido ressuscitado pelo antropólogo francês Marc Augé para indicar lugares urbanos e não urbanos, em contraposição com o conceito de lugar antropológico. Não-lugares como lugares que, segundo o autor, não possuem história, identidades ou relações; que servem unicamente de passagem, de ligação para outros lugares. A mesma expressão, após quinhentos anos de utilização, ganhou um significado diametralmente oposto. AUGÉ, Marc. (1992). *Non luoghi. Introduzione a una antropologia della supermodernità*. Milano: Eléuthera, 2005.

⁴¹⁷ GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell’architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993. p. 19.

⁴¹⁸ Tomás Maldonado define a utopia como um “*projectar sem fazer*” em contraposição ao jogo que, segundo o autor, é um “*fazer sem projecto*”. MALDONADO, Tomás. 1970. *La speranza progettuale*. Torino: Einaudi.

⁴¹⁹ GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell’architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993, p. 19.

⁴²⁰ TAFURI, Manfredo. (1973). *Projecto e utopia*. Lisboa: Editorial Presença, 1985, p. 10.

determinar o grau de possibilidade projectual. Ao alterar o domínio da possibilidade alteram-se, naturalmente, o domínio dos que tradicionalmente se encontram numa relação fronteira de contiguidade com esta: a impossibilidade. Mas, e sobretudo, foram renegociados os limites que separam o projecto de Arquitectura da utopia uma vez que os limites da impossibilidade se foram gradualmente atenuando. A sociedade pós-industrial, que já não funda as suas dinâmicas de produção, veiculação e de legitimação na produção dos objectos materiais, atribui à imagem um valor de consumo que já não está em estrita ligação com o elemento representado⁴²¹. Esta nova configuração que, por exemplo, encontra nas imagens produzidas, com o auxílio das tecnologias digitais, uma ferramenta de implementação extremamente poderosa, atribui ao projecto um novo âmbito de possibilidade que já não se encontra limitado e confinado pela possibilidade construtiva concreta como no caso específico da obra de Arquitectura. Além disso, o próprio valor projectual, considerado como valor qualitativo de cada solução arquitectónica, resulta ser fortemente afectado e contaminado pelas formas e pelos meios através dos quais a própria proposta é apresentada, transmitida e veiculada⁴²².

Apesar de ainda existir um elevado grau de materialidade que caracteriza necessariamente a Arquitectura e que, em última análise, a remete para uma necessária racionalidade e pragmaticidade, os avanços tecnológicos que pautam, com uma crescente frequência, o conhecimento tecnológico da disciplina abrem contínuos novos horizontes de possibilidade⁴²³. Se é verdade, como afirma Josep Montaner, que “*a Arquitectura, entre todas as formas artísticas, é a que menos se*

⁴²¹ BAUDRILLARD, Jean (1981). *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

⁴²² Para seguir ulteriormente esta linha de pensamento, ver o conceito de *commodification* exposto no próximo capítulo.

⁴²³ Para compreender as aberturas teóricas e tecnológicas que ocorreram, poderá citar-se Sigfried Giedion que, num ensaio de 1928, afirmava perentoriamente que “*O conceito de arquitectura está ligado ao material pedra. Gravidade e monumentalidade residem na essência deste material, assim como a clara distinção entre partes estruturais e não*”. Em: GIEDON, Sigfried (1928). *Bauen in Frankreich. Eisen, Eisenbeton*. Em *Rassegna - Sigfried Giedion: un progetto storico*. 25/1 Março de 1986.

*presta a excluir a ideia de racionalidade, e a mais condicionada pela utilidade e pela necessidade*⁴²⁴, é também verdade que, como afirma Ezio Manzini ao referir-se ao âmbito do *design industrial* com termos e conceitos que resultam facilmente transportáveis para o da Arquitectura, existem dois aspectos que alteram profundamente o registo da possibilidade projectual: o das crescentes possibilidades no que respeita à manipulação do próprio âmbito disciplinar, como sejam os novos materiais, novas formas de cálculo e de produção, etc., e o da abertura de novos canais de comunicação entre domínios disciplinares diferentes⁴²⁵. Em suma, se, por um lado, é certamente verdade que a Arquitectura, *“pela sua própria natureza não mente. Não pode mentir”*⁴²⁶, por outro lado, a construção do seu discurso e das suas verdades projectuais é feita cada vez mais recorrendo a campos disciplinares que, quando explorados, renovam e rectificam os processos de legitimação projectual e, sobretudo, os critérios que definem os seus próprios graus de possibilidade.

Considerando o projecto de Arquitectura como manifestação processual que pousa sobre uma plataforma de síntese entre diferentes âmbitos de conhecimento, esta plataforma torna-se o lugar de legitimação como processo intra-disciplinar de contornos e fronteiras epistemológicas incertas caracterizadas por uma geometria variável. Uma plataforma onde o atávico elo entre tecnologias construtivas e solução formal se foi progressivamente dissolvendo em favor de um aumento de liberdade intelectual, expressiva, construtiva e, em geral, projectual. Uma plataforma onde as tecnologias e todos os âmbitos que nele concorrem ao processo projectual já não representam, como era anteriormente, elementos de uniformização formal, mas sim de diferenciação.

Esta plataforma, cuja pertinência e limites disciplinares parecem ser cada vez mais permeáveis, quando mergulhada no líquido das dinâmicas

⁴²⁴ MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 61.

⁴²⁵ MANZINI, Ezio. 1993. *A Matéria da Invenção*. Lisboa: Centro Português de Design.

⁴²⁶ SEVERINO, Emanuele. 2003. *Tecnica e architettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 15 – tradução livre.

implementadas por tecnologias digitais, proporciona um ulterior afastamento entre o pensável, o imaginável e o possível. Não só mudaram os métodos de produção e de representação como, e sobretudo, foram alteradas as formas e as rotinas de validação. Como já foi afirmado, a arquitectura hipertexto que subjaz à validação de uma rede de conhecimento virtualmente homogénea e ilimitada, alterou os critérios de visibilidade e publicidade (e com isso de veracidade) do próprio conhecimento e, com este, do projecto de Arquitectura.

No cenário moderno, a possibilidade era categoria existencial reservada às experiências projectuais construídas sobre um embasamento determinado por uma tradição tecnológica e formal e, em geral, por uma limitação disciplinar. Como será aprofundado no capítulo seguinte, com a pós-modernidade este embasamento não só aumentou substancialmente as suas dimensões como ganhou elasticidade sem, por isso, manifestar fragilidade. A uma franca abertura disciplinar correspondeu uma diversificação no que respeita às tipologias de discurso que passaram a acompanhar as experiências projectuais mantendo, desta forma, um elevado grau de coerência interna e externa (e com esta de credibilidade) para soluções profundamente diferentes ou, até, intelectualmente antagónicas.

3.7 A reacção disciplinar da arquitectura

“O impulso da arquitectura é sempre vindo do exterior.” Rafael Moneo⁴²⁷

Como já foi sumariamente afirmado, o campo da Arquitectura não ficou imune aos acontecimentos intelectuais que marcaram as últimas décadas do século XX. A par das outras artes, a Arquitectura desenvolveu uma linha teórica própria, tanto no que respeita a uma definição terminológica da pós-modernidade como no que respeita à sua abrangência e traços dominantes no interior das dinâmicas disciplinares. A morte dos arquitectos que foram considerados como mestres da modernidade, como, entre outros, Walter Gropius, Mies van de Rohe ou Le Corbusier⁴²⁸, e as alterações intelectuais e materiais que afectaram todas as formas de produção artísticas, deixaram na disciplina um vazio ideológico que foi, contudo, rapidamente preenchido por uma série de investigações teóricas e de experiências projectuais muito diversificadas. Os próprios CIAM⁴²⁹, cujo encontro em 1933 tinha produzido a *Carta de Atenas*, a partir de 1947, em Bridgewater, começaram a ser cada vez mais frequentados por linhas de pensamento que questionavam, de forma explícita, os princípios-base do Movimento Moderno. No seguimento disto, a constituição do Team Ten foi feita em contraposição com os que já eram considerados como os “velhos do CIAM” (Giedion, Gropius, Le Corbusier e Sert)⁴³⁰. As alternativas à linha do Movimento Moderno foram surgindo num clima onde este tinha demonstrado, sobretudo por volta dos anos 50 do século XX, grandes dificuldades no que respeita, utilizando uma expressão de Vittorio Gregotti, aos seus “conteúdos ideais”. Quando, sempre segundo Gregotti, “estes (conteúdos) e os valores morfológicos que os sustentavam

⁴²⁷ MONEO, Rafael. 2005. Sul concetto di arbitarietà in architettura. Em *Casabella*, nº 735, Agosto 2005. p 22-33.

⁴²⁸ BENEVOLO, Leonardo. 1985. *O último capítulo da Arquitectura Moderna*. Lisboa: Edições 70.

⁴²⁹ Congressos Internacionais da Arquitectura Moderna.

⁴³⁰ BOSMAN, Jos. 1992. I CIAM del dopoguerra: un bilancio del Movimento Moderno. Em: *Rassegna (Gli ultimi CIAM)*, nº 52, Dicembre 1992.

*pareciam ter perdido as próprias capacidades de oposição, conservando unicamente um valor técnico e positivamente funcional dos procedimentos*⁴³¹. Toda a estrutura teórica, que tinha sido articulada pelo pensamento da Modernidade e que tinha encontrado a sua última manifestação na Arquitectura do Movimento Moderno, ficou assim progressivamente reduzida a um conjunto de princípios racionalistas.

Neste clima intelectual, o apoio ideológico oferecido pelo idealismo, que tinha acompanhado e alimentado a modernidade, deixou o lugar a uma multiplicidade de posicionamentos individuais suportados por retóricas legitimadoras autónomas e, muitas vezes, exclusivas. A obra de Venturi⁴³², paradigmática neste contexto, não se limitou a registar este estado de facto como o saudou com entusiasmo. Segundo o arquitecto norte-americano, a *contradição* e a *complexidade* faziam parte integrante do próprio pensamento e da própria produção da Arquitectura, mesmo que isto possa ter acontecido através de uma renúncia das vanguardas⁴³³ e do afastamento crítico⁴³⁴ que garantiu, até agora, um discurso artístico isento e autónomo. James Stirling, Aldo Rossi, Christopher Alexander, ou Paolo Portoghesi, entre outros, procuraram novas formas de legitimação para a produção teórica e material da Arquitectura. Segundo Josep Maria Montaner, autor particularmente atento à viragem da modernidade para a pós-modernidade, estes “*rejeitam o esquematismo racionalista e reclamam a complexidade da realidade, da tradição arquitectónica e da estrutura da cidade*”⁴³⁵. Um conjunto de esforços intelectuais reunidos sob os imperativos que a disciplina continuava a colocar, no sentido de perseverar no “*esforço heróico*

⁴³¹ GREGOTTI, Vittorio, Editoriale em: *Rassegna (Gli ultimi CIAM)*. n.º 52. Dicembre 1992, p. 5.

⁴³² VENTURI, Robert. (1966). *Complexidade e contradição em Arquitectura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

⁴³³ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

⁴³⁴ Um dos aspectos mais interessantes (e polémicos) do ensaio de Venturi é a atenção intelectual que o autor reserva para uma Arquitectura que, de forma geral, poderia ser definida como feia ou vulgar. Esta mudança de rumo crítico abre o debate para um sector da Arquitectura que, anteriormente, tinha sido simplesmente ignorado pelas dinâmicas críticas da disciplina, com tudo o que isto pode implicar.

⁴³⁵ MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili, p. 74.

(...) para que seja esquecido o pecado original que o recorrer à arbitrariedade comporta (...)", uma vez que "qualquer teoria arquitectónica pretende justificar a forma sobre bases racionais"⁴³⁶. Esforços como foram, por exemplo, as investigações no campo dos *Patterns*, de Christopher Alexander⁴³⁷, considerados como elementos constantes na resolução de problemas e, enquanto tal, passível de ser aplicado um número infinito de vezes sem dar o mesmo resultado (o autor chega, em 1979 a publicar o livro *Timeless Way of Building*⁴³⁸ onde aponta para uma definição dos critérios universais e constantes do habitar); os estudos tipológicos de Aldo Rossi⁴³⁹ e de Carlo Aymonino⁴⁴⁰, em Itália, e de Carlos Martí Arís⁴⁴¹, em Espanha, ou as primeiras experimentações plásticas de Peter Eisenmann e tecnológicas de Renzo Piano e de Norman Foster. Todos eles representaram, para a Arquitectura, respostas no sentido de encontrar uma linha de pensamento crítico e projectual de substituição da linha exclusiva da modernidade.

Emergiu, assim, uma exigência de compreensão dos fenómenos em acto que se distanciasse dos pesados e já parcialmente condenados encargos teóricos e sociais da modernidade para se refugiar em retóricas parciais ou locais. A Arquitectura que, segundo De Fusco, se encontra, desde então, atravessada pela pós-modernidade⁴⁴², passava a possuir o "duplo código" de Charles Jencks⁴⁴³ que a deixará numa definitiva ambiguidade, num nomadismo teórico onde existe um conjunto virtualmente infinito de estruturas meta-narrativas de legitimação. Ao fim da modernidade, identificado com precisão por Jencks, a Arquitectura reagiu

⁴³⁶ MONEO, Rafael. 2005. Sul concetto di arbitrarietà in architettura. Em *Casabella* n° 735, Agosto 2005. p. 22-33 – tradução livre.

⁴³⁷ ALEXANDER, Christopher (coord). 1977. *A Pattern Language: Towns/ Buildings/ Construction*. New York: Oxford University Press.

⁴³⁸ ALEXANDER, Christopher. 1979. *The Timeless Way of Building*. New York: Oxford University Press.

⁴³⁹ ROSSI, Aldo. 1966. *A arquitectura da cidade*. Lisboa: Cosmos, 2001.

⁴⁴⁰ AYMONINO, Carlo. 1965. *Origini e sviluppo della città moderna*. Venezia: Marsilio.

⁴⁴¹ MARTÌ ARÍS, Carlos. 1990. *Le variazioni dell'identità. Il tipo in architettura*. Milano: Clup.

⁴⁴² DE FUSCO, Renato. 2001. *Trattato di architettura*. Bari: Editori Laterza, p. 261.

⁴⁴³ JENCKS, Charles (1977). *The Language of Post-Modern Architecture*. New York: Rizzoli, 1984.

abrindo uma frente teórica múltipla e fragmentada, suportada pela necessidade de encontrar novas rotinas intelectuais que façam frente aos pedidos sociais de nova natureza. Esta multiplicidade é a mesma multiplicidade que, de alguma forma, retira à pós-modernidade um carácter unívoco de bloco intelectual, compacto, considerado como antítese à modernidade. A sobreposição, a colagem e a heterogeneidade de códigos da pós-modernidade revelam, desta forma, uma natureza múltipla não reconduzível para nenhuma unicidade⁴⁴⁴. Uma natureza múltipla bem visível, por exemplo, num dos projectos paradigmáticos da pós-modernidade: o de 1983 para o parque *La Villette* em Paris, de Bernard Tschumi que, com a ajuda do filósofo Derrida, desenvolve um conjunto de relações estruturais livres, baseadas num processo de desconstrução, onde a linguagem se multiplica, num afastamento do objecto construído, ganhando autonomia através de jogos geométricos arbitrários e diferentes estruturas de significado.

O enfraquecimento de um referente único permitiu aos Arquitectos, como aos outros artistas, ficarem “*abertos, para o bem e para o mal, a uma diversidade que deixou de se preocupar com vanguardas*”⁴⁴⁵, permitindo-lhes, também, um maior descomprometimento disciplinar em relação às causas ideológicas que tinham suportado, por exemplo, as vanguardas ao longo do século XX. O referente clássico das Beaux-Arts, o seu rigoroso método compositivo e tipológico, cientificamente modulado⁴⁴⁶ em geometrias conhecidas ou a pureza ideológica mas, também, formal e tecnológica do Movimento Moderno, já não são as únicas ancoragens intelectuais à disposição dos Arquitectos. O passado tornou-se uma caixa de citações descartáveis, onde passam a poder coexistir, no mesmo projecto, elementos heterogéneos suportados por uma lógica combinatória que já não necessita de possuir uma única referência aglutinadora. A conhecida tabela de

⁴⁴⁴ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

⁴⁴⁵ GOMBRICH, Ernst Hans (1950). *A história da arte*. Lisboa: Edições Público, 2005, p. 618 – tradução livre.

⁴⁴⁶ MONEO Rafael. 1981. Prólogo ao *Compendio de Lecciones de Arquitectura de JNL Durand*. Madrid: Edición Pronaos. 1981 p. V – XIII.

Ihab Hassan, presente num seu artigo de 1985⁴⁴⁷, apesar de conter todos os problemas que podem surgir de toda e qualquer redução sintética de relações tão sofisticadas e complexas como são as apresentadas, permite compreender com relativa rapidez quais as alterações que ocorreram entre o modelo de pensamento moderno e o pós-moderno⁴⁴⁸. No que respeita à escala urbana, o fenómeno caótico, caracterizado por um elevado grau de anarquia de um sistema de natureza aberta, substitui o urbanismo do controlo da forma fechada da modernidade⁴⁴⁹. O Urbanismo, mais do que a Arquitectura, sentiu o progressivo desaparecimento, que se registou entre os anos 60 e 70, daquele consenso partilhado sobre o conceito de interesse público colectivo ao qual a ideia de projecto, em geral, e de projecto de Arquitectura, em particular, faziam referência. A crescente importância política, económica, cultural e intelectual das minorias, mesmo quando em conflito entre si, retirou aquele grau de coesão tão importante para construir uma pergunta unívoca ao projecto à escala urbana e que encontrava, de forma geral, uma origem política coesa ou, mesmo que isolada, poderosa.

É neste cenário que, como escreve Lyotard: “*a arquitectura pós-moderna encontra-se condenada a gerar uma série de pequenas modificações num espaço herdado da modernidade e a abandonar uma reconstrução global do espaço habitado pela humanidade*”⁴⁵⁰. Uma evidente redução no que respeita à escala epistemológica e espacial de intervenção. Uma escala reduzida e fragmentada na qual se manifesta, segundo Benevolo, numa ausência metodológica. “*Repete-se, numa maior escala, a crise das formas dos primeiros produtos industriais em*

⁴⁴⁷ HASSAN, Ihab. 1985. The culture of postmodernism. Em: *Theory Culture Society* nº 2 1985, p. 119-132.

⁴⁴⁸ Na mesma tabela o autor contrapõe o “projecto” (que na versão original em língua inglesa aparece, justamente, sob o termo “design”) da modernidade à “possibilidade” (“chance” no original) da pós-modernidade. Uma contraposição que, como é defendido neste texto, não parece estar livre de alguma carga interpretativa duvidosa e potencialmente polémica. Afirmar que o projecto deixou o lugar para a casualidade significa querer ocultar propositadamente um progresso intelectual que acompanhou o sujeito desde a Idade Média, passando pelo Renascimento até à actualidade e que, apesar de ter sofrido recentes alterações, ainda fundamenta muita parte do seu paradigma de pensamento mesmo sobre a ideia de projecto.

⁴⁴⁹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

⁴⁵⁰ LYOTARD, Jean-François. Ripetizione, complessità, anamnesi. Em *Casabella* 677, ottobre 1985, p. 44-45.

*meados do século XIX: não existe um método eficaz para seleccionar uma produção mais abundante e mais rápida e esta cai fatalmente sob as leis do mercado, as quais não fazem distinções entre as referências formais, baralhando-as continuamente*⁴⁵¹. Um novo mercado que “*exige simultaneamente ou sucessivamente todos os repertórios possíveis de modo a satisfazer os diferentes sectores da procura*”⁴⁵². Mesmo os ditames firmes e claros, que tinham surgido nos CIAM, foram-se gradualmente dissolvendo sob a pressão crítica que, a partir do pós-guerra, foi reivindicando tanto um novo estatuto disciplinar como um novo enquadramento epistemológico para a Arquitectura⁴⁵³.

No âmbito do ensino, o momento culminante do processo que assistiu à fragmentação ideológica, tanto no seio do ensino de Arquitectura como em todo o panorama educacional, foi a crise que, em Maio de '68, surgiu das tensões que tinham vindo a acumular-se desde os finais da Segunda Guerra Mundial atrás da fachada do crescimento económico provocado pela reconstrução. Já ao longo da década de '60 os estudantes tinham vindo a questionar-se sobre as limitações do ensino tradicional perante uma nova configuração social⁴⁵⁴. A autoridade exercida pela forte personalidade dos profissionais que tinham invadido os cursos⁴⁵⁵ juntamente com uma recusa partilhada pelas novas gerações diante de qualquer tipo de domínio, seja ele intelectual, económico ou político, apesar de ter resultado, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, num conjunto de experiências pedagógicas de elevada qualidade (como foi o caso, em Itália, da

⁴⁵¹ BENEVOLO, Leonardo. 1985. *O último capítulo da Arquitectura Moderna*. Lisboa: Edições 70, p. 133.

⁴⁵² Idem.

⁴⁵³ Cesare de Seta acerca da Carta de Atenas: “*Questo breviario (...) se é vero che «paralizzò» la ricerca in un'unica direzione, ebbe anche il merito d'offrire una bussola agli architetti moderni negli ultimi anni che precedettero e seguirono la guerra: i risultati furono francamente deludenti e le proposizioni più significative dei CIAM furono annacquate col successo dell'International Style al di qua e al di là dell'Oceano*”. DE SETA, Cesare. 2002. *L'architettura della modernità tra crisi e rinascite*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 20.

⁴⁵⁴ ERDMAN, Jori e Robert Weddle. 2002. Designing/Building/Learning. Em *Journal of Architectural Education*, February 2002, p. 174–179.

⁴⁵⁵ LUND, Nils-Ole. 1993. Educational objectives in architecture. Em: FARMER, Ben. 1993. *Companion to Contemporary Architectural Thought*. London: Routledge.

Escola de Veneza sob a direcção de Alberto Samonà (desde 1943 até 1971) ou do Politécnico de Milão com as colaborações de Franco Albini (1964-77), Gio Ponti (1936-61), Ernesto Nathan Rogers (1962-69), ou Marco Zanuso (1961-91), já não era coerente com uma incipiente reconfiguração social. Uma configuração que, fortemente afectada pela fluidificação dos processos de legitimação, assistiu ao esboroamento das estruturas hierárquicas do *ancien régime*, antes, e no domínio de uma estrutura social e económica de natureza burguesa, depois, em favor de um constante aumento de flexibilidade social⁴⁵⁶.

O nomadismo teórico, a aparente ausência de fronteiras disciplinares e de pontos de referência estáveis e estacionários foi vivido, no seio do ensino do projecto de Arquitectura, com um certo grau de mistura entre desnorteamento com uma sensação de eufórica liberdade. Uma evidente correspondência daquilo que estava a acontecer no âmbito profissional onde, segundo Tafuri, “*saturados de tecnologia e de objectivismo racional, os arquitectos voltaram-se novamente para a tradição, examinaram preexistências ambientais, adoptaram protótipos antigos, mas com desarmante superficialidade*”⁴⁵⁷. A contemporânea presença de experiências projectuais extremamente heterogéneas, em que tanto estavam presentes marcas de um renovado relacionamento com o passado, bem visível, por exemplo, na histórica Trienal de Arquitectura de Veneza em 1980⁴⁵⁸, com linhas de continuidade de furor tecnicista ou, ainda, uma nova sensibilidade para um carácter regionalista, confundiu e tornou ainda mais complexo aquele inevitável e atávico carácter referencial que a profissão foi tendo em relação ao ensino.

Nos anos que se seguiram, outros factores enriqueceram, tanto no âmbito

⁴⁵⁶ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora.

⁴⁵⁷ TAFURI, Manfredo. (1968). *Teorias e História da Arquitectura*. Lisboa: Editorial Presença, 1979, p. 35.

⁴⁵⁸ Organizada por Paolo Portoghesi sob o tema da continuidade histórica, esta exposição é citada por Habermas, no seu famoso ensaio *Modernity – An Incomplete Project*, como a exposição de uma “*avant-garde of reversed fronts. I mean that they sacrificed the tradition of modernity in order to make room for a new historicism*”. Habermas, Jurgen. 1991. *Modernity – An Incomplete project*. Em FOSTER, Hal, ed by. 1991. *The anti-aesthetic, essay on postmodern culture*. Seattle: Bay Press, p. 3-15.

profissional como no ensino, o debate arquitectónico. Foram surgindo e ganhando forma e pertinência os problemas relativos ao gradual e inexorável empobrecimento do terceiro mundo, juntamente com as questões inerentes à sustentabilidade das condutas humanas. Condutas num planeta em rápida deterioração e com a necessidade, cada vez mais urgente, de intervenção para, através da reconversão, fazer frente ao crescimento explosivo das metrópoles. A Arquitectura viu-se obrigada a abrir o seu campo de acção e a receber intrusões oriundas de disciplinas tradicionalmente consideradas como exteriores ou alheias. Neste cenário, a acção projectual passou a ser ponto de convergência de um conjunto virtualmente infinito de linhas críticas onde, por exemplo, o projecto pode ter que gerir manobras de natureza económica, dados estatísticos de cariz social ou, ainda, ter que integrar tecnologias digitais ou vêr-se obrigado a prever ciclos de vida e de reconversão dos materiais adoptados.

Adicionalmente, a vulgarização das novas tecnologias, tanto no que respeita ao campo da representação como ao da produção da Arquitectura, provocou uma sobrecarga cognitiva para os alunos que, ao mesmo tempo, vislumbraram nestas crescentes e contínuas contribuições um meio de libertação projectual. Acresceram-se a isto os fenómenos de “*commodification*”⁴⁵⁹ que, como será adiante abordado com maior profundidade⁴⁶⁰, caracterizaram a sociedade tardo-capitalista⁴⁶¹, contaminando o âmbito das artes e, conseqüentemente, o da Arquitectura. O produto profissional já não é unicamente um projecto de

⁴⁵⁹ Segundo a teoria marxista, a *commodification* é a passagem de relações tradicionalmente não comerciais para relações comerciais. Neste sentido poderá traduzir-se com o termo mercantilização. Para um ulterior aprofundamento da relação entre *commodification* e Arquitectura, ver o artigo de Kenneth Frampton: The Work of Architecture in the Age of Commodification em *Harvard Design Magazine* Number 23, Fall 2005/Winter 2006 ou ainda, no âmbito do ensino de Arquitectura, o artigo Kelbaugh, Douglas. Seven Fallacies in Architectural Culture. Em: *Journal of Architectural Education*, Volume 58, Number 1, 1 September 2004, p. 66–68, MIT Press. Ou ainda o livro, do qual o ensaio de Frampton é a introdução: William S. Saunders, editor. 2005. *Commodification and Spectacle in Architecture*. University of Minnesota Press.

⁴⁶⁰ Ver capítulo 4.7 - O formalismo.

⁴⁶¹ JAMESON, Fredric (1991). *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*. Roma: Fazi, 2007.

Arquitectura necessário à construção material de um edifício, passando a ser algo estritamente ligado às lógicas capitalistas. Projectos como o Museu Guggenheim de Bilbao, a pirâmide do Museu Louvre, em Paris, ou todas as obras que serviram de cenário às Olimpíadas de 2008 em Beijing não podem ser resumidas a meras construções tectónicas, sendo elementos integrantes de políticas de comercialização de uma cidade, região ou inteira nação. No interior deste contexto, é pedido ao Arquitecto algo diferente de uma simples capacidade profissional ou, mais especificamente, projectual. É-lhe pedido representar o elo de uma complexa cadeia de relações cujas dinâmicas afectam, naturalmente, não só a profissão como o âmbito do ensino.

A *commodification*, por exemplo, quando aceite no âmbito do ensino de projecto de Arquitectura, torna-se responsável pela criação de um ruído intelectual que em nada ajuda os já complexos processos de ensino/aprendizagem. As capacidades no âmbito da mera produção de imagens do projecto de Arquitectura camuflam, muitas vezes, as suas fraquezas distributivas, tipológicas, ou ainda tecnológicas, obrigando docentes e alunos a um penoso trabalho de filtragem, decomposição e sucessiva recomposição visual, programática, distributiva, estética ou tecnológica⁴⁶². Este fenómeno fez com que a atenção social, e consequentemente pedagógica, passasse, em certos casos, a estar dirigida maioritariamente para os alunos que melhor soubessem mercantilizar os próprios trabalhos em detrimento de todos aqueles que, diferentemente, estivessem maioritariamente preocupados com o trabalho em si. O problema ganhou ulterior relevância quando os trabalhos dos alunos passaram a ganhar, por várias razões, uma certa visibilidade exterior junto de uma audiência não erudita, facilmente seduzível. Todo o sistema social, naturalmente, passou a eleger como melhores os trabalhos que mais se adaptavam às dinâmicas da *commodification* causando uma certa e inevitável distorção que afectou as dinâmicas de ensino/aprendizagem.

Além disso, com o aumento das competências por parte dos agentes do mercado da construção e das soluções construtivas integradas que se encontram à

⁴⁶² BOHIGAS, Oriol. Conferência inaugural do simpósio “*La formació de l’Architecte. Quadern d’arquitectura i urbanisme*”. 2005.

disposição de um mercado em fortíssima expansão, o papel do Arquitecto sofreu de uma “*deregulation*”⁴⁶³ em favor de uma maior flexibilidade e facilidade no que respeita aos processos projectuais e construtivos⁴⁶⁴. A esmagadora maioria da Arquitectura é construída a partir de desenhos a uma escala caracterizada por uma definição sumária do objecto arquitectónico (1/100) sem que a falta de detalhe que esta escala comporta se revele impeditivo da sua execução. Em determinados casos, a complexidade de certos sistemas construtivos, juntamente com a crescente presença de uma regulamentação sobre os aspectos ligados à responsabilidade profissional, convidaram os arquitectos a remeterem para outros tantos a responsabilidade construtiva como, também, e, sobretudo, a projectual⁴⁶⁵. Se, por um lado, a disciplina sofreu de um aumento de complexidade tecnológica que, em teoria, se reflectiria num aumento de necessidade de conhecimento por parte dos profissionais, por outro lado, o mercado da construção aumentou progressivamente o seu grau de autonomia de forma a colmatar as possíveis carências dos arquitectos.

O panorama que se foi delineando caracterizou-se, assim, por dois vectores que, em última análise, podem ser considerados complementares: por um lado, a progressiva diluição das meta-narrativas e, com isso, directa e indirectamente, dos vectores dominantes das condutas projectuais; por outro lado, o crescimento exponencial tanto no que respeita à complexidade na formulação da pergunta

⁴⁶³ A palavra inglesa *deregulation* pode ser traduzida, em português, para a de desregulação. Segundo esta teoria de economia política, que foi aplicada em força nas últimas três décadas (época que corresponde ao período de tempo entre o primeiro mandato do presidente Ronald Reagan nos Estados Unidos e a crise de Outubro de 2008), quanto menos regras existem no mercado maior será a concorrência e, com esta, eficiência, produtividade e, conseqüentemente, menores serão os preços e maior o crescimento económico. Em suma, a desregulação corresponde à diminuição no mercado da presença das instituições reguladoras institucionais e, mais geralmente, governamentais. No caso em estudo o termo pode ser aplicado à diminuição das regras que o arquitecto deve conhecer para poder projectar um edifício realizável.

⁴⁶⁴ MARGOLIN, Victor. 2007. *Design, the Future and the Human Spirit*. Em *Design Issues: Volume 23, Number 3 Summer 2007* p. 4-15 e Margolin, Victor “The Designer as Producer: Working Outside Mainstream Manufacturing” em *Citizen Designer: Perspectives on Design Responsibility*, Stephen Heller and Veronique Vienne, ed. (New York: Allworth Press, 2003).

⁴⁶⁵ BOHIGAS, Oriol. Conferência inaugural do simpósio “*La formació de l'Arquitecte. Quadern d'arquitectura i urbanisme*”. 2005.

projectual como na variedade e no número de meios intelectuais e materiais à disposição para formular a resposta.

O ensino do projecto de Arquitectura não ficou, claramente, isento diante das profundas alterações que, como foi demonstrado, afectaram tanto o conhecimento, em geral, como a própria disciplina. A multiplicação das formas de produção e de legitimação, que resultou dos processos de progressivo esboroamento das meta-narrativas da modernidade, criou um cenário onde a acção do ensino ganhou uma nova e aumentada complexidade e alcance, juntamente com uma fortíssima liberalização epistemológica. Uma liberalização que, todavia, deixou a Arquitectura disciplinarmente mais sensível e dependente das dinâmicas que se desenvolvem tanto no seu interior como no seu exterior. Uma fragilidade que, como será abordado nos capítulos seguintes, permitiu, no âmbito do ensino, o aparecimento de espaços de deriva intelectual. Inserido num contexto social profundamente mudado, o ensino de Arquitectura enfrenta novos desafios tendo que, além de tudo, renovar as táticas e as estratégias da sua acção para fazer frente a um novo campo de batalha e a múltiplos, diferentes inimigos.

4 O ensino do projecto de Arquitectura face à pós-modernidade

“O problema estético mais urgente, meu e do meu tempo, é, sem dúvida, o da unidade de uma obra de poesia: saber se nos devemos contentar com o elo empírico aceite no passado, ou explicar este elo como transfiguração da matéria em espírito poético, ou ainda procurar um novo princípio ordenador da substância poética.” Cesare Pavese⁴⁶⁶

Entre os vários campos disciplinares, o do ensino do projecto de Arquitectura manifestou uma particular permeabilidade e sensibilidade devido à cada vez mais profunda problematização de um conjunto de conceitos com os quais conserva profundas ligações intelectuais. Tanto no que se refere à prática de ensino, como à própria ideia de projecto, conceitos como os de *verdade*, *legitimidade*, *autoridade*, *educação* ou, ainda, de *progresso* e de *futuro*, foram mudando os limites e as configurações epistemológicas e ontológicas que os tinham caracterizado e suportado no interior do paradigma de pensamento moderno. Deste, o ensino do projecto de Arquitectura herda tanto os seus traços característicos como os seus modelos didácticos. Uma herança de uma modernidade ao longo da qual se juntaram as condições para que tanto a ideia de ensino como a de projecto se formassem e adquirissem a importância e pertinência que, ainda hoje, as caracterizam. No que se refere ao ensino institucionalizado, este só se tornou possível quando a natureza do conhecimento passou a fundar-se num princípio de partilha e de universalidade que lhe permitiram tornar-se legitimável e transmissível. Um conhecimento que permitiu à ideia de projecto, considerada como conduta intelectual de antecipação, ganhar o estatuto de instrumento de excelência da ideia de progresso e, como tal, de ganhar uma conotação tanto científica como ética e, mais geralmente, filosófica, qualitativamente positiva.

Contudo, a progressiva dissolução das meta-narrativas da modernidade, como já foi afirmado, deixou o lugar para uma multiplicidade de posicionamentos teóricos possíveis. Novas configurações sociais e redistribuições de autoridade

⁴⁶⁶ PAVESE, Cesare (1952). *O Ofício de Viver. Diário (1935-1950)*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004, p. 32.

inauguraram novas relações no que respeita aos atávicos equilíbrios de existência da relação triádica do sujeito com o conhecimento e com a sociedade. As tensões que se criaram e se libertaram neste período, que se manifestaram tanto no interior como no exterior do ensino, muitas vezes alimentadas pela perda da ideia de progresso pelo esboroamento, fragmentação ou multiplicação do conhecimento (conforme a leitura que se queira implementar ou conforme os autores que se queira considerar), deram vida a profundas e ainda activas alterações das dinâmicas sociais. Isto conduziu à necessidade de uma contínua negociação dos papéis sociais e da autoridade, num extenuante jogo de forças entre nova e velha geração e, no caso em estudo, entre docentes e alunos.

O próprio conhecimento ou, antes disso, a própria ideia de conhecimento, foi profundamente questionada e encaminhada por um complexo dédalo de posicionamentos epistemológicos e ontológicos que, muitas vezes, resultaram reciprocamente antagónicos no interior de uma pulverização de saberes, sob constante e crescente acção do aumento da complexidade e de uma interdisciplinaridade tanto desejada como temida.

Inseridas neste cenário, as rotinas processuais do ensino do projecto de Arquitectura, quando consideradas como actos de natureza maioritariamente intelectual de alunos e docentes, ficaram profundamente afectadas por dinâmicas que só abusivamente podem ser consideradas como tangenciais ou mesmo exteriores ao próprio fenómeno. A formulação de hipóteses projectuais perdeu grande parte do referente granítico que a modernidade tinha disponibilizado através de uma contínua alternância de modelos e de paradigmas teóricos e projectuais. Modelos e paradigmas que, no seio do ensino, tinham representado a âncora intelectual dos processos de transmissão de um conhecimento necessário enquanto elemento legitimador. Também os processos de tomada de decisão, que acompanham e caracterizam os de redução da variedade projectual, deixaram de ser suportados pela força das meta-narrativas legitimadoras da modernidade. Meta-narrativas que também forneciam o alimento e a grelha orientadora na formulação das retóricas justificativas que o aluno tinha que juntar tanto aos processos de formulação de hipóteses como aos de redução de variedade

projectual. Neste âmbito, o ensino do projecto de Arquitectura foi-se processando, ao longo da modernidade, segundo rotinas de transmissão e avaliação baseadas num modelo de referenciação, entre o paradigma existente e o trabalho projectual do aluno, onde o papel do docente era, maioritariamente, o de veiculador de uma verdade projectual e o de legitimador do trabalho do aluno, através de uma análise comparativa com um modelo que lhe era anterior.

Actualmente o problema parece, então, colocar-se numa ausência de meta-narrativas legitimadoras do enquadramento epistemológico da Arquitectura ou, mudando o ponto de vista, numa excessiva presença de várias e diferentes meta-narrativas legitimadoras que coexistem em diferentes regimes que vão desde a mais serena convivência à recíproca negação. Para o aluno esta condição resulta ser paradoxal: finalmente livre dos constrangimentos axiomáticos da modernidade mas, também, livre de caminhos, de guias para a sua acção intelectual. A multiplicidade ontológica que caracteriza a contemporaneidade permite-lhe uma legitimação flexível e moldável; flexibilidade e moldabilidade que são, por definição, tradicionalmente diferentes da solidez necessária aos processos de ensino e de projecto de Arquitectura.

Esta condição filosófica fornece a oportunidade para uma renegociação crítica dos modelos de ensino do projecto de Arquitectura, que se desenvolveram ao longo da modernidade, com base em paradigmas projectuais fixos, além de permitir uma abertura ontológica e epistemológica que, através de um elevado grau de flexibilidade, consiga ser representativa da autonomia ontológica e projectual de cada aluno sem, com isso, resvalar para o relativismo ou, em casos extremos, para o niilismo.

Este caminho hermenêutico, porque alta e necessariamente interpretativo, acompanha, de forma natural, o desenvolvimento de uma atitude mais serena e prudente por parte do sujeito, uma vez que estas qualidades são necessariamente provenientes de uma maior e melhor compreensão e contextualização das complexas dialécticas da actualidade. É permitido, desta forma, que o aluno desenvolva uma capacidade projectual, sintética e ética circunstancial e

interpretativa mas não volátil ou efémera. O limite da contingência, considerado como elemento central no traçamento perimetral do pensamento, ganha o lugar de elemento fulcral do ensino. Além da coerência interna, ensinada por analogia através da adopção de uma universalidade exemplar⁴⁶⁷, a extensão e a hierarquização do processo é garantida e torna-se garante da coerência processual e intelectual. Como será apresentado e explicado, tanto o mito da onisciência como o do tecnicismo que imperaram ao longo da modernidade encontram-se, face à actualidade, fortemente abalados e questionados obrigando a uma flexibilização e abertura intelectual que nunca pode ou deve ser confundida com um enfraquecimento ético mas que, pelo contrário, implicam um renovado empenho de responsabilização correspondente a um renovado impulso liberativo.

Nos capítulos que se seguem serão abordadas as condições que mais contaminam o cenário intelectual contemporâneo. Em suma, as que mais permeiam as condutas intelectuais do ensino do projecto de Arquitectura. Questões relativas tanto ao desenvolvimento da configuração social como das práticas do ensino são investigadas, sobretudo no que respeita ao pensamento no exercício projectual da Arquitectura, com o fim de reconhecer e descrever as linhas de força que, de facto, o contaminam. Após algumas considerações concernentes às condições do actual contexto social do ensino de Arquitectura, será feito um mapeamento de um conjunto de derivações intelectuais que afectam as condutas projectuais dos alunos. Por outras palavras, após ter reconhecido as condições de funcionamento e os agentes da mudança, são detectadas as derivações que justificam uma problematização da actual situação do ensino do projecto de Arquitectura.

⁴⁶⁷ Por universalidade exemplar entende-se uma universalidade cujo reconhecimento aponta unicamente para a construção de um elemento relacional e nunca universal. Por outras palavras, trata-se de um exemplo suficientemente articulado, aprofundado e abrangente para servir de contraponto crítico nos processos de análise crítica. Ver capítulo 7.3 - A construção dos preconceitos.

4.1 Uma nova configuração social

“Che interesse può avere un giovane a volare con le proprie ali quando non ha più niente da conquistare fuori dal nido?” Béatrice Copper-Royer⁴⁶⁸

Nos séculos de história que separam as actuais escolas das suas homólogas do Renascimento, tanto as alterações que ocorreram no interior da disciplina, sejam estas materiais ou intelectuais, como as que se deram fora delas, reconfiguraram as rotinas envolvidas na prática projectual. Fora do âmbito do ensino assistiu-se, no que respeita às condutas individuais do sujeito, a uma reconfiguração do cenário social e cultural no qual estas se desenrolam. Se, por um lado, os vários séculos de história desde a École de Beaux-Arts e os quase cem anos desde a Bauhaus não parecem ter afectado a essência e a didáctica do ensino do projecto de Arquitectura, que ainda se processa segundo modelos didácticos em muito iguais aos anteriores (ainda fortemente centrados no exercício de simulação projectual), eles tiveram repercussões em todos os âmbitos que, de forma mais ou menos directa, exercem sobre este uma forte influência. Mais especificamente, nas últimas três décadas do século XX, as alterações que ocorreram, e que se reúnem, de um ponto de vista histórico, sob o rótulo Maio de '68, foram-se gradualmente juntando num conjunto de mudanças sociais que tiveram, no âmbito do ensino, um efeito amplificador dos traços característicos da contemporaneidade.

À libertação intelectual e à diluição das meta-narrativas da modernidade foi-se juntando uma diminuição etária da população estudantil onde alunos, cada vez mais novos, enfrentam tarefas cada vez mais complexas num cenário cada vez mais permissivo e, ao mesmo tempo, intelectualmente mais heterogéneo, poluído e contaminado. O próprio grupo familiar, que ainda representa o lugar de permanência e de abrigo para muitos jovens, parece demitir-se progressivamente das suas obrigações educacionais perante a sociedade, delegando muitas das

⁴⁶⁸ COPPER-ROYER, Béatrice, em Label France, la rivista N° 51 – Julho de 2003 artigo de Nelly Brunel http://www.diplomatie.gouv.fr/label_France/51/it/05.html em Agosto de 2006.

tarefas, que tradicional e historicamente lhe pertencem, para o sistema de ensino⁴⁶⁹. Desta forma o “*eclipse da família*”⁴⁷⁰, acerca do qual fala Savater, faz que “*quanto menos os pais querem ser pais, mais paternalista se exige que seja o Estado*”⁴⁷¹. As instituições governamentais procuram colmatar as deficiências do sistema familiar de educação – no sentido mais lato e abrangente do termo – através de panaceias políticas como são, por exemplo, o acesso à informação digital ou a transformação das instituições escolares em recreios onde os alunos possam ocupar o tempo que anteriormente passaram em casa ou na rua, para desenvolver “*actividades lúdico/pedagógicas*”. O resultado é uma educação onde “*os professores têm na sua frente jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados*”⁴⁷²; mas onde, também, existe a falta crónica de uma estrutura educacional subjacente que possa, através das inúmeras formas possíveis, receber a informação e colocá-la numa matriz de relações ou, utilizando um termo um pouco polémico mas sempre estimulante, de valores. Como afirma Jean-Pierre Boutinet, “*desde a infância, sobretudo nas sociedades dominadas pela imagem televisiva, o jovem deve aprender a prestar atenção às coisas e às pessoas. A sucessão muito rápida de informações mediatizadas, o “zapping” tão frequente, prejudica de facto o processo de descoberta, que implica duração e aprofundamento da apreensão*”⁴⁷³. O crescimento processa-se, assim, de forma diferente em relação ao período

⁴⁶⁹ Segundo um estudo do EURISPES (Istituto di Studi Politici Economici e Sociali), a Espanha é o país europeu onde os filhos permanecem mais tempo nos lares maternos, o segundo lugar desta classificação é ocupado pela Itália onde, em 1995, 87% dos jovens entre 20 e 24 anos de idade permanece em casa assim como acontece com 56% dos jovens entre 25 e 29 anos de idade. Valores em tudo similares se registam também em Portugal e Grécia, com uma clara tendência no sentido de um gradual aumento. Noutros países como França, Alemanha e Suécia, a saída do lar coincide, em média, com os 20 anos de idade. Nos EUA, a idade desce para os 16-18 anos. - Fonte: www.gazzettino.it, consultado em 19 Julho 1999, para mais informações, consultar o documento *Quality of life in Europe* produzido pela European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004 - www.eurofound.eu.int.

⁴⁷⁰ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 63.

⁴⁷¹ Idem, p. 70.

⁴⁷² DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO. Versão electrónica consultada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006, p. 27.

⁴⁷³ Idem, p. 92.

anterior aos anos 50-60 que “*se empenhava no aparecimento de um ser adulto interiorizado no sentido de ter interiorizado as normas dominantes do grupo a que pertence, passamos com os anos 60 para um adulto que se constrói projectando para o exterior*”⁴⁷⁴. Um adulto apto para adoptar, de forma muitas vezes alternada, uma das inúmeras personalidades fictícias e efémeras que se encontram à sua disposição num cenário social instável e efémero.

Para ter uma noção das mudanças que se deram no último século no âmbito da população estudantil do ensino universitário, poderá citar-se uma carta que Lyonel Feininger, um dos primeiros colaboradores de Gropius na Bauhaus, enviou à mulher. Feininger relatava que os alunos eram altamente responsáveis, isto porque muitos deles já tinham combatido na guerra⁴⁷⁵. A guerra era, na altura, uma experiência extremamente violenta mas incontestavelmente formativa; os jovens que, desde muito cedo, tinham sido chamados para os campos de batalha, desenvolviam um elevadíssimo sentido de responsabilidade, uma vez que nestes contextos o que está em causa é a vida humana, o valor mais elevado do homem. As experiências desta intensidade e responsabilidade são algo que, felizmente, os jovens da actualidade desconhecem por completo; os que tiveram parentes que participaram em algum conflito receberam uma imagem por interposta pessoa que nunca poderá ter a força da vivência directa. Evidentemente, a participação numa guerra representa um dos casos mais extremos e menos desejáveis na formação de um homem, todavia é paradigmática para compreender quanto, desde então, mudou nas camadas mais jovens da população e, nomeadamente, nos grupos estudantis que, cada ano, ingressam no sistema do ensino.

Inserido neste contexto, o sistema de ensino universitário não só requer do indivíduo uma auto-responsabilização acrescida na escolha do próprio percurso escolar, como é o caso do Processo de Bolonha, como lhe pede, antes disso, que

⁴⁷⁴ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 49.

⁴⁷⁵ DEARSTYNE, Howard. 1986. *Inside the Bauhaus*. New York: Rizzoli, p. 46.

decida, desde muito cedo, um caminho para o seu futuro profissional⁴⁷⁶. Neste sentido, o ensino secundário representa uma “*plataforma giratória de toda uma vida*”⁴⁷⁷ na qual as decisões tomadas irão ter repercussões ao longo do resto da vida do sujeito.

Com a progressiva diluição do tempo de aprendizagem necessário e suficiente para garantir o ingresso na vida profissional activa, e com o adiamento dos processos de autonomização do sujeito, o ensino universitário sofreu, nas últimas décadas, o efeito de duas tensões aparentemente opostas: por um lado, a necessidade de uma especialização que procure delimitar e aperfeiçoar o âmbito de competências do aluno, na tentativa de uma feliz colocação no mercado do trabalho; por outro, a obrigatoriedade em lidar com sujeitos cujo perfil humano está ainda em formação, necessitando, muitas vezes, de uma componente disciplinar acrescida às meramente pedagógicas ou didácticas.

A escala do problema torna-se rapidamente visível quando se considera que, por exemplo, “*as projecções efectuadas pelo Banco Mundial mostram que, em especial nos países de baixo rendimento as crianças com menos de cinco anos constituirão ainda em 2025 o grupo mais numeroso da pirâmide etária*”⁴⁷⁸, ou que o número absoluto de jovens com menos de quinze anos aumentou, passando de 700 milhões em 1950 para 1,7 biliões em 1990. Disto resulta uma pressão sem precedentes sobre os sistemas educativos à escala mundial, solicitados até ao extremo limite das suas capacidades e, por vezes, bem além dessas mesmas. O esforço feito na tentativa de acompanhar estes fenómenos existe: hoje em dia mais de um bilião de jovens no mundo são escolarizados, isto é, perto de um quinto da população mundial; quando, em 1953, eram apenas cerca de 300 milhões, numa população de 2 681 biliões⁴⁷⁹. Mesmo com a diminuição de natalidade registada

⁴⁷⁶ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 19.

⁴⁷⁷ DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO. Versão electrónica retirada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006, p. 134.

⁴⁷⁸ Idem, p. 178.

⁴⁷⁹ UNESCO. 1995. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.

sobretudo nos países mais desenvolvidos, o acesso à educação tem, felizmente, uma tendência natural para aumentar.

Neste cenário resultam alteradas não unicamente as condições das capacidades decisórias do aluno mas, também, a sua relação com o docente que, diante da imaturidade dos jovens discentes, terá duas opções: *“procurará reforçar a sua identidade de adulto, a distender a separação, a fazer-se demasiadamente amadurecido, ou então a ceder à tentação da imaturidade. Num ou noutro caso, ele adultera-se, força a sua própria identidade, será um adulto inventado para a situação”*⁴⁸⁰; pois, como afirma Boutinet, *“o adulto, porque socialmente inserido e pragmaticamente eficaz nos papéis que desempenha, é a única referência possível para as outras categorias etárias (...) por outro lado, procura afastar-se voluntariamente desta impressão de estabilidade que se entende impor-lhe, porque lhe parece demasiado envolvente; os actuais testemunhos de adultos evidenciam a sua preocupação de se manter jovens o máximo tempo possível, até mesmo adolescentes, nunca deixarem de crescer, mantendo-se neoténicos, sempre em busca de realizações a completar, de acções a recomeçar com a preocupação de conservar uma réstia de juventude, um gosto permanente do inédito”*⁴⁸¹. O autor chega à conclusão de que *“é erróneo o postulado segundo o qual o homem deveria ser determinado, quer dizer, firme nos seus conceitos, categórico nas suas declarações, claro nas suas ideologias, apaixonado nos seus gostos, responsável nas suas palavras e nos seus actos, preciso e cristalino na sua maneira de ser ... O nosso elemento é a eterna imaturidade”*⁴⁸².

O que se verificou foi, em suma, um progressivo adiamento no que respeita ao crescimento intelectual do sujeito. Sem querer entrar no mérito de um possível atraso no desenvolvimento cognitivo, assunto tanto ambíguo como polémico, poderá afirmar-se que a nova configuração etária, presente no âmbito do ensino do

⁴⁸⁰ CARVALHO, Joana de, na exposição preliminar do livro: BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora p. 6.

⁴⁸¹ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 19.

⁴⁸² Witold Gombrowicz, em *Mémoires de maturation* (1933), citado por BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 6.

projecto, afecta as suas rotinas didácticas uma vez que a acção projectual se alimenta da experiência, tanto no que respeita às necessárias tomadas de decisão como no que se refere ao conhecimento necessário para as práticas intelectuais de natureza sintética e crítica. Uma evidente consequência, ou causa, deste fenómeno pode ser registada pelo próprio sistema educativo que está, progressivamente, a diluir a carga intelectual sobre o aluno e, paralelamente, a aumentar o tempo de permanência deste nas suas instituições. O tempo de “incubação” profissional sofreu, desta forma, um claro aumento que se reflecte numa sociedade adulta profundamente diferente da sua homóloga da geração anterior. A “*eterna imaturidade*” de Boutinet parece assim representar um limbo cognitivo que retira parcialmente aquela carga de responsabilidade social e, consequentemente ética, que esteve, e ainda está, associada ao projecto de Arquitectura desde sempre.

A esta nova configuração etária poderá juntar-se a incerteza no que respeita ao conhecimento, à sua complexidade, mas, também, à sua fluidez e rapidez de construção e alteração. Estes aspectos, sem dúvida não exclusivos do ensino do projecto de Arquitectura, representam alguns dos traços dominantes da condição contemporânea passando a fazer parte de um algoritmo cada vez mais longo e de difícil resolução. A imaturidade de Boutinet não é, claramente, uma imaturidade cognitiva; não é, por outras palavras, estupidez. É, isto sim, uma certa incapacidade ou inaptidão para assumir a real complexidade e abrangência das próprias acções aceitando, também, as consequências destas. Provavelmente, envolver o ensino do projecto de Arquitectura por uma gaze filosófica ligeira não seria totalmente despropositado. Elucidar os alunos sobre a importância e o funcionamento dos processos de tomada de decisão, por exemplo, ou sobre os seus contornos éticos, epistemológicos ou meramente processuais, permitiria a solidificação de uma base intelectual e reflexiva que lhes irá servir, não unicamente enquanto profissionais mas, também, e sobretudo, enquanto seres humanos.

4.2 Massificação e medianidade

“Os professores devem lembrar sempre, ainda que os outros esqueçam, que as escolas servem para formar gente sensata, e não santos. Não vá dar-se o caso de, por quereremos tornar os jovens bons de mais, não os ensinemos a sê-lo o suficiente.” Fernando Savater⁴⁸³

Desde o século XVIII, certamente com maior intensidade no espaço europeu, assistiu-se a um processo de massificação e de democratização da educação. A educação tornou-se um direito socialmente consagrado e abrangido por um devido enquadramento legal⁴⁸⁴. No cenário do pós-guerra, este empenho colectivo teve um ulterior incremento ganhando novo vigor. Além disso, num momento de euforia económica, à escala mundial, criaram-se as condições para que o processo de reconstrução exigisse um grande esforço profissional por parte da Arquitectura. As últimas décadas do século XX coincidiram com a reconstrução das cidades castigadas pelos conflitos, passando pelas grandes e médias infra-estruturas até à urgência na necessidade de habitação colectiva, tendo também coincido com a fase inicial de um processo de massificação do ensino que, em muitos países, ainda se encontra em fase de crescimento.

Estas dinâmicas não deixaram isento o ensino de Arquitectura que, face à urgência e abrangência do pedido, encontrou-se frequentemente dividido entre uma necessidade de apostar num modelo de elevada qualidade e uma outra, estrutural, ideológica e funcionalmente diferente, de acompanhar um processo de massificação na tentativa de produzir uma elevada quantidade de profissionais (mesmo que isto fosse em claro detrimento da preparação de cada um). Por um lado, a necessidade de proporcionar à sociedade recursos humanos com um elevado nível de competências e capacidades profissionais, admitindo a possibilidade de levar a cabo um ensino exclusivo se não mesmo elitista; por outro lado, a urgência em tentar moldar o conjunto de sujeitos medianos que se

⁴⁸³ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 91.

⁴⁸⁴ CONDORCET, Marquês de Marie Jean Antoine Nicolas Caritat (1792). *Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, "Rapport sur l'Instruction publique"*. Paris: 1792. Edilig, p. 81-87. Versão consultada on-line em Julho 2005: <http://gallica.bnf.fr>.

tornarão naturalmente responsáveis pela esmagadora maioria dos projectos realizados.

Com a massificação do ensino de Arquitectura e o consequente aumento dos profissionais formados, aumentou naturalmente o número de arquitectos com competências medianas para o exercício da profissão⁴⁸⁵. Desta forma, o património construído passou a ser fruto das acções de profissionais cuja formação e capacidades estão muito aquém daquela excelência patente, por exemplo, nas revistas do sector, e que se mantém relegada para episódios esporádicos, não representando, infelizmente, nenhum tipo de constante na profissão. O aumento progressivo de soluções formais e tecnológicas e a sua facilidade de representação e aplicação aumentaram este fenómeno onde todos os profissionais podem ter acesso às tecnologias mais sofisticadas e às formas mais arrojadas, diferentemente do passado em que a escassez das tecnologias construtivas, juntamente a um paradigma formal partilhado, funcionavam como garantias de um certo grau de uniformidade estética que pode ser frequentemente evocada como razão da beleza das cidades mais antigas.

Face a este cenário, o ensino de Arquitectura manifestou uma série de contínuas tentativas em manter ou em criar uma selecção de natureza meritocrática⁴⁸⁶, etária⁴⁸⁷ ou ainda baseada num suposto perfil intelectual do

⁴⁸⁵ Existe uma possível linha crítica que surge a partir desta constatação e que, por razões de pertinência, não será objecto de ulterior aprofundamento neste trabalho. Todavia, por razões de honestidade intelectual, parece oportuno citar um célebre artigo de Giovanni Fava, do Departamento de Psiquiatria da Universidade de Bolonha e da State University of New York at Buffalo: FAVA, Giovanni. 2005. The Cult of Mediocrity. Editorial da revista *Psychotherapy and Psychosomatics* 2005; 74 1-2. Neste artigo, Fava defende que o actual sistema de financiamento das universidades e, em geral, da pesquisa científica, parte do princípio de que o talento e a excelência resultam destabilizadores dos equilíbrios académicos. Por esta razão o que é geralmente preferido pelas administrações é perseguir uma cultura da mediocridade que, ainda segundo o autor, está na base de uma migração de cérebros da Europa para os Estados Unidos (aonde, contudo, o culto da mediocridade já chegou). A mediocridade não pode ser considerada, todavia, sinónimo de medianidade.

⁴⁸⁶ KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri.

⁴⁸⁷ “*Los alumnos que empiezan arquitectura deben poseer el título de bachelor (educación general) y haber puesto un cierto énfasis en algún área concreta de la ciencia. La madurez y la intención de ser arquitecto será más clara y acusada en alumnos que a los veintitrés, veinticuatro o veinticinco años deciden hacer el curso de graduados en arquitectura. ello implicará una dedicación intensa a la disciplina puesto que se habrán superando ya materias como física y matemáticas. Los temas, por tanto, estarán relacionados casi exclusivamente con la*

aluno⁴⁸⁸ de Arquitectura, na tentativa de controlar ou reduzir os efeitos negativos do processo de massificação. Alguma desta selecção, segundo Jerry Stevens, faz parte da própria natureza social do campo da Arquitectura⁴⁸⁹. Este autor, adoptando o conceito de “campo” desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu e aplicando-o ao âmbito da Arquitectura, ao longo de cinco séculos de história, reconhece um conjunto de tendências que provocam, de forma implícita ou explícita, a manutenção de um certo grau de elitismo profissional. A sua posição encontra-se validada por um recente estudo português que revela a existência de uma clara tendência para um certo grau de hereditariedade profissional que conserva, de alguma forma, um cenário profissional exclusivo⁴⁹⁰.

Diante desta dupla tarefa que, paradoxalmente, tanto procura apoiar um natural processo de massificação como conservar um processo paralelo de selecção, o ensino de Arquitectura desenvolveu um debate interno, onde as tendências gerais do ensino sofrem uma compatibilização com uma tipologia pedagógica e didáctica própria e exclusiva, sobretudo no que se refere ao ensino do projecto de Arquitectura. A actividade projectual é, de facto, o espaço didáctico que, mais do que todos os outros, requer a manutenção de uma relação entre docente e aluno que não se encontre demasiadamente diluída nos *ratio* da massificação, uma vez que, como será abordado mais adiante, esta relação pode ser considerada como central aos processos de ensino/aprendizagem do projecto de Arquitectura.

Neste debate, a posição de Nuno Portas é particularmente clara ao afirmar que o ensino de Arquitectura é, antes de mais, um fenómeno de escala e

arquitectura.” (Jorge Silveti, Universidad de Harvard, Massachusetts. Cuestiones de dogma y pluralismo en la educación arquitectónica en América. Em *L’ensenyment de l’Arquitectura*. Lluís Bravo i Farré – José Garcia Navas (selecção de textos e materiais). Colegio Oficial d’Arquitectes de Catalunya. 1980.

⁴⁸⁸ Otto Wagner, em 1912, declara que a admissão aos cursos de arquitectura deve ser feita através de uma selecção próxima da darwiniana “*ability for this profession*”. Wagner dizia aos seus alunos: “*duas coisas devem estar inatas em você: gosto e imaginação*” (Moravánszky, 1997), seguindo os princípios que já Vitruvius tinha estabelecido para a formação intelectual do Arquitecto.

⁴⁸⁹ STEVENS, Garry. (1998). *O círculo privilegiado. Fundamentos sociais da distinção arquitectónica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

⁴⁹⁰ CABRAL, Manuel Villaverde, coord. 2006. *Relatório Profissão: Arquitecto/a*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais.

pertinência social onde “*a aprendizagem escolar não visa seleccionar génios, mas melhorar a prestação social profissionalizante da maioria dos alunos normalmente dotados*”⁴⁹¹. Se, por um lado, os defensores da qualidade apelam para a necessidade de conservar uma camada social de elevado nível intelectual em detrimento da homogeneização e da vulgarização do ensino, por outro, os adeptos da quantidade, mas nem por isso da mediocridade, como é o caso de Portas, procuram um modelo de ensino que aponte para a criação de um poder decisional e produtivo distribuído, com o fim de proporcionar um melhoramento da condição colectiva. Os indivíduos geniais, excelentes, apesar de representarem uma constante necessidade no que respeita à produção artística e cultural em geral, além de serem fruto de condicionantes e de cenários sociais e culturais contingentes, quando reconhecidos terão sempre a oportunidade de se destacar pela positiva acima da média⁴⁹². Trata-se, portanto “*(...) sobretudo de um trabalho que contrariasse os excessos de individualismo criativo e levasse a reabilitar a função do aluno ‘não-brilhante’ (...) elevar o nível médio de conhecimentos da maioria dos alunos e a maioria dos alunos não são excepcionais, não são futuras vedetas*”⁴⁹³. Um trabalho que saiba lidar com a massificação, contra o elitismo, em favor de uma política educativa baseada na democratização, naturalmente meritocrática enquanto institucionalizada, que procure elevar o nível social médio através da integração de recursos humanos competentes no interior do cenário intelectual. Já em 1981, E. N. Rogers afirmava que “*uma escola democrática deve poder dirigir-se também aos menos dotados e encontrar a maneira de elevar cada um, de forma que todos acabem os estudos com os próprios talentos valorizados. (...) seja qual for o nível que cada um terá conseguido atingir, todos terão a certeza de que poderão ser úteis*”⁴⁹⁴, formulando um claro alerta acerca da atenção

⁴⁹¹ PORTAS, Nuno. 2001. Ensino: os projectos dos Arquitectos. Em *JA* n° 201 Maio/Junho 2001 p. 26-35 e PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitecturas: história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações.

⁴⁹² ELIAS, Norbert (1991). *Mozart, sociologia di un genio*. Bologna: Il Mulino Edizioni, 2005.

⁴⁹³ PORTAS, Nuno. 1979. *Arquitectura. Crítica. Leitura da História. Formação. Profissão*. Entrevista por José M. Fernandes e José Lamas. Em *Arquitectura*. Ano 1. 4ª série, n° 135 (Out. 1979), p. 56-67.

que a escola tem que reservar a todo o aluno, uma vez que todos contribuem, mesmo que através de diferentes formas e intensidades, no processo de desenvolvimento humano.

A importância que foi ganhando a “*zona cinzenta*” da população estudantil, considerada como núcleo qualitativo central e mais numeroso, obriga o ensino a uma atitude de modéstia que, mesmo ao apontar para a excelência, não perca de vista a medianidade como sua condição existencial. Desafio cada vez mais complexo quando inserido na sociedade contemporânea que pouco tolera o conceito de medianidade ou de massificação e onde o crescente espírito individualista não permite ao sujeito considerar-se um elemento integrante de um grupo mais alargado e homogéneo, levando-o, sempre, a considerar-se como único e, em muitos casos, acima dos outros⁴⁹⁵. Uma visão egocêntrica distribuída, a partir da qual o sujeito observa a sociedade, juntamente com o fim dos paradigmas produtivos que garantiam, de alguma forma, a presença de um mínimo grau necessário de competência, parece, sobretudo no âmbito das artes, atribuir a todos e qualquer um, o direito a uma expressão livre que é frequentemente lida e traduzida como garantia de qualidade social, artística e intelectual. Raramente o sujeito se encontra em condições de honestidade intelectual para poder admitir que “*lê-se o que se gosta de ler, mas não se escreve o que se queria escrever, mas o que se consegue escrever*”⁴⁹⁶.

Face a isto, o ensino encontra-se a ter que enfrentar mais uma tarefa: a de transmitir uma humildade e honestidade intelectual ao sujeito que, livre de constrangimentos normativos, terá que compatibilizar o sujeito e a sua unicidade com muitas outras unicidades, com o fim de descobrir uma plataforma social partilhada sobre a qual desenvolverá as próprias acções. Abordar o ensino enquanto instituição necessária para um crescimento colectivo em detrimento da

⁴⁹⁴ ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 39 – tradução livre.

⁴⁹⁵ CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d’Água Edições, 1996.

⁴⁹⁶ BORGES, Jorge Luis (2000). *L’invenzione della poesia – Le lezioni americane*. Milano: Mondadori, 2004, p. 97 – tradução livre.

emancipação individual não significa menosprezar a excelência; significa, unicamente, aceitar a medianidade como condição de partida para os processos de ensino-aprendizagem, não unicamente considerados como percurso individual mas como fenómeno colectivo de amplitude social. Os caminhos que levam à exortação individual não se colocam, assim, num plano antagónico ou de contraposição em relação aos caminhos massificadores, pois ambos podem coexistir num regime de complementaridade. Deve existir o estabelecimento de objectivos, de funções do ensino sem que, forçosamente, sejam envolvidas alterações metodológicas. O pastor conduz o rebanho sem perder de vista as ovelhas mais adiantadas ou as mais atrasadas; mas quando o lobo ataca nunca descuida o grupo na tentativa de salvar os elementos isolados, porque a sua riqueza é o grupo e não o singular.

4.3 A crise das instituições

“Ogni sapere è fondato sulla fiducia nel sapere di un’altro (...) L’autorità svolge una funzione irrinunciabile nella trasmissione dei saperi.” William James⁴⁹⁷

De um ponto de vista social, o ensino de Arquitectura pode ser observado segundo uma apreensão que o considere e enquadre enquanto instituição. Neste sentido conserva aquelas características de partilha social e cultural que são necessárias à existência e sobrevivência de toda e qualquer instituição. Entre a sociedade e o ensino (neste caso específico, de Arquitectura) existe um mútuo pacto onde cada uma das partes mostra reconhecer, pelo menos, a existência da outra. Este reconhecimento reside na base da aceitação colectiva das instituições, dos seus objectivos e funcionamento. Por outras palavras, para que uma instituição exista é necessário que exista um certo grau de confiança que a colectividade deposita nela. Assim acontece com as instituições governamentais que, para o bem ou para o mal, garantem a existência de uma estrutura subjacente às relações sociais, económicas e políticas servindo de guia para as acções humanas; ou como as instituições religiosas, onde o sujeito pode encontrar as regras para que as suas condutas tenham um mínimo grau de aceitação colectiva no interior de um grupo ideologicamente homogéneo. Da mesma forma, o ensino, enquanto instituição, é um fenómeno de natureza colectiva. Se assim não fosse, o seu papel não seria o de transmissor e de legitimador de um conhecimento público mas sim unicamente de um conjunto de rotinas individuais ou limitadas, por exemplo, a um determinado grupo social. Esta sua natureza colectiva faz que o ensino represente uma instituição capaz de conservar e transmitir uma estrutura de referência que, em última análise, coincide com o conceito de autoridade⁴⁹⁸.

⁴⁹⁷ William James citado por SINI, Carlo. 1992. *Pensare il progetto*. Milano: Tranchida Editori Inchiostro, p. 18.

⁴⁹⁸ Ver capítulo 6.4 - A importância do preconceito e da autoridade.

Segundo Boutinet⁴⁹⁹, a crise de autoridade das instituições e, em geral, da confiança que o sujeito deposita nelas, é devida a alguns factores que alteraram a configuração social nas últimas décadas do século XX. Nomeadamente a passagem de uma cultura vertical, típica da sociedade industrial fortemente hierarquizada para uma sociedade horizontal que levou, segundo o autor francês, a uma fragilização dos quadros sociais que, até então, tinha funcionado como referência. Também os núcleos familiares, considerados como unidade social mínima, sofreram alterações no que respeita aos vínculos internos: casamentos, coabitações, divórcios, famílias mono parentais, recompostas, separadas, por exemplo, são, na actualidade, alguns entre os muitos possíveis substitutos de um antigo equilíbrio social. Os quadros sociais de referência ideológicos e religiosos já não são pólos fixos de identificação colectiva ou individual e o fim do estado-providência retirou mais um possível elemento de aglutinação social. Finalmente, assistiu-se ao aparecimento de novas tendências no campo profissional onde o conceito de emprego para uma vida foi substituído por uma insegurança vinda de uma panóplia de modelos laborais elásticos nos horários, nos lugares e nas formas contratuais. Foram surgindo novos quadros de referência, muitas vezes artificiais ou de utilidade eminentemente política.

Juntamente com as alterações sociais, o próprio conceito de profissão começou, nas últimas décadas do século, a entrar em colapso. Segundo Schön, “*a crise de confiança nas profissões, e talvez também o declínio da imagem que o profissional tem de si próprio, parece fundar as raízes num crescente cepticismo acerca da eficácia das profissões, no sentido mais amplo, numa nova avaliação, em chave céptica, da efectiva contribuição que as profissões fornecem para o bem estar da sociedade através da prestação de serviços adequados baseados em conhecimentos especiais*”⁵⁰⁰. Uma crise da qual surgiu um profissional sobrecarregado de responsabilidade que não soube, também porque não pode, dar

⁴⁹⁹ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora.

⁵⁰⁰ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 41 – tradução livre.

conta de um recado cada vez mais complexo e difícil perante uma sociedade cada vez mais exigente e intelectualmente agressiva. Em suma: o policentrismo e a difusão, vulgarização e aumento de complexidade do conhecimento esvaziaram as tradicionais estruturas sociais das dinâmicas de autoridade que lhe estavam associadas e que criavam, de facto, zonas de elevada intensidade de legitimidade intelectual em contraposição com zonas que com elas conservavam uma relação de profunda dependência. A ideia de profissional, até então naturalmente associada à força e solidez da sabedoria e do conhecimento especializado, resultou estilhaçada e profundamente comprometida na sua integridade e pertinência social.

Também a difusão das tecnologias de comunicação criou uma indiferenciação entre as faixas etárias, afectando, naturalmente, um dos parâmetros sobre os quais se edificava a pertinência e o poder das instituições: *“por um lado, a criança é cada vez mais cedo liberta dos mistérios da vida graças aos media, que lhe oferecem o espectáculo do mundo na sua grande variedade e, também a sua curiosidade; o tempo dos segredos ligados à vida, à sua origem, o amor, a morte, a violência, é abolido numa comunicação generalizada (...) por outro lado, as crianças, os adultos, as pessoas de idade estão destinadas à mesma indiferenciação, dado que são confrontadas com os mesmos tipos de informações. (...) além disso, notemos que, para accionar os canais de informação, a criança mostra-se muito mais hábil que o adulto ao nível da manipulação dos códigos e dos passos de execução”*⁵⁰¹. A tradicional cadeia histórica que geria as ligações entre as diferentes gerações foi-se quebrando, levando a uma *“desintegração dos velhos modelos das relações humanas e sociais a partir da qual deriva, também, a ruptura das ligações entre gerações, isto é, entre o passado e o presente.”*⁵⁰²

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a progressiva diminuição

⁵⁰¹ BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 96.

⁵⁰² HOBBSAWM, Eric (1994). *Il secolo breve 1914/1991*. Milano: Rizzoli. 1995, p. 28 – tradução livre.

da autoridade ganha relevância no momento em que se pode considerar que cada sujeito conserva uma visão de si próprio fortemente egocêntrica⁵⁰³, a partir da qual desenvolve tanto os seus comportamentos intelectuais e materiais como as suas relações sociais⁵⁰⁴. A sua vivência, enquanto ser fortemente social, implica o desenvolvimento de uma tensão intelectual entre autonomização e socialização. Desde o “*animal político*” de Aristóteles, segundo o qual o comportamento individual estava naturalmente vinculado ao colectivo, a filosofia registou a passagem para um valor de liberdade individual que, segundo Victoria Camps, é definido pelo paradigma epistémico do “*individualismo metodológico*”⁵⁰⁵ e que determina o aparecimento da polarização existente, por exemplo, entre a liberdade e a lei. Mesmo com o aumento da liberdade intelectual individual, que leva, ainda segundo Victoria Camps, a humanidade para uma condição paradoxal, o sujeito encontra-se na necessidade de adoptar para a sua sobrevivência de “*uma referência ideal, um valor*”⁵⁰⁶ que represente, de alguma forma, uma matriz comportamental e intelectual, com o fim de levar a cabo toda e qualquer acção social, enquanto tal, colectiva. Ou seja, a necessidade de existência de um elemento aglutinador da *polis*, sem o qual é remetido para uma regressão ao isolamento ou, ainda pior, para uma condição de bestialidade, na qual o outro é unicamente um elemento antagónico.

O desenvolvimento das instituições que, como já foi afirmado, podem ser consideradas como “*uma realidade social, relativamente autónoma, estável ou regular, constrangedora segundo regras, e que se especifica pela sua função social*”⁵⁰⁷ respondeu, ao longo da história, à necessidade humana de estabelecer regras partilhadas com o fim de gerir o paradoxo da liberdade individual e, ao

⁵⁰³ ELIAS, Norbert (1970). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 14.

⁵⁰⁴ A democratização teve, como primeira consequência, uma profunda mudança que colocou o sujeito no centro de uma visão egocêntrica da sociedade com base na qual o princípio de liberdade individual assumiu um carácter muitas vezes absoluto e dogmático. Este processo de autonomização do sujeito levou, naturalmente, a uma desconfiança perante a autoridade uma vez que esta representa uma instituição constrangedora da liberdade individual.

⁵⁰⁵ CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d’Água Edições, 1996, p. 33.

⁵⁰⁶ REBOUL, Olivier. (1989). *A Filosofia da Educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 28.

⁵⁰⁷ Idem, p. 26.

mesmo tempo, de encontrar uma forma intra-subjectiva e supra-subjectiva de conservação dos elementos caracterizantes de um determinado grupo social, seja qual for a sua natureza (étnica, política, territorial, religiosa, etc.). A família, a escola, a universidade, mas também a igreja, o partido político ou o clube de futebol são instituições no sentido de que representam entidades criadas para estabelecer e conservar um conjunto de valores, de normas ou de conteúdos culturais, para fazer frente, por um lado, à dispersão natural das coisas devido ao passar do tempo e, por outro lado, à heterogeneidade natural do ser humano.

Neste âmbito, o fenómeno da educação, e com este o do ensino, representa uma manifestação daquela instituição humana responsável, seja *“pelos processos e procedimentos que permitem a qualquer criança aceder progressivamente à cultura, pois o acesso à cultura é o que distingue o homem do animal”*⁵⁰⁸, seja pelo estabelecimento dos critérios de juízo no que respeita à dicotomia, no âmbito ético, do bom e do mal, no estético, do belo e do feio e, finalmente, do verdadeiro e do falso no campo do conhecimento científico. Logo, como salienta Reboul, a educação necessita, enquanto instituição, de um elevado grau de confiança *“sem a qual a vida social seria totalmente impossível”*⁵⁰⁹. Poderá, ainda, afirmar-se que, sem a confiança, a única possível ligação existente entre o sujeito e a instituição é representada pela autoridade que esta última pode exercer sobre o primeiro. Mas a confiança é adquirida, normalmente, através da tradição dos acontecimentos anteriores que demonstraram, de alguma forma, que os valores que a instituição procura conservar são válidos, não só de um ponto de vista subjectivo mas também enquanto valores colectivos⁵¹⁰.

O problema surge quando, na sociedade contemporânea caracterizada pela

⁵⁰⁸ Idem, p. 24.

⁵⁰⁹ Idem, p. 28.

⁵¹⁰ Torna-se interessante reparar, por exemplo, que, segundo um estudo estatístico efectuado em 2006, existe, em Portugal, um elevado grau de hereditariedade no que respeita aos perfis profissionais. Existe, por outras palavras, um elo de confiança não só no sistema de ensino pelos sujeitos que já tiveram oportunidade de estudar, como na escolha da profissão dos próprios pais uma vez que, pelos vistos, esta resultou positivamente escolhida. CABRAL, Manuel Villaverde, coord. 2006. *Relatório Profissão: Arquitecto/a*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais. O autor deste trabalho (Marco Ginouliac) é o terceiro filho e quinto arquitecto numa família de cinco elementos.

fragmentação do saber e, sobretudo, pelo desmoronamento das meta-narrativas da modernidade, se assiste a uma profunda mudança no que respeita aos conceitos de autoridade e de tradição, no âmbito do ensino. Quando, por outras palavras, “*no mundo moderno, o problema da educação consiste no facto de, em virtude da sua própria natureza, ela não pôr de lado nem a autoridade nem a tradição, devendo exercer-se, contudo, num mundo que não é estruturado pela autoridade nem controlado pela tradição*”⁵¹¹. De um ponto de vista histórico, os já citados movimentos de 68 representaram o ponto de viragem a partir do qual a relação dos estudantes para com a autoridade, e para com o conhecimento, ficou comprometida por um halo de desconfiança que alastrou minando os alicerces do sistema educativo. Assim, aquela “*relação vertical*”⁵¹², construída sobre a confiança, deixou de existir, dando lugar a uma nova relação, caracterizada por uma diminuição de poder intelectual e, conseqüentemente, por um enfraquecimento da ligação existente entre o aluno e o reconhecimento social tradicionalmente veiculado pelo docente.

A crise das instituições não se limitou, contudo, a abalar o sistema educativo chegando a afectar todo o tipo de relação existente entre o sujeito, a sua autonomia e as estruturas institucionais. Este enfraquecimento desenvolveu-se, a partir das últimas décadas do século XX, num lento mas inexorável processo de reequilíbrio que levou a sociedade para uma situação algo paradoxal: por um lado, um aumento da desconfiança colectiva nas instituições e, por outro, um aumento de responsabilização das mesmas por parte da sociedade. A sociedade exige às instituições públicas o que tradicionalmente pertencia ao domínio das suas tarefas, por exemplo, familiares. Neste cenário, é exigida ao sistema educativo uma acção demiúrgica que, de alguma forma, procure compensar todos os desequilíbrios existentes numa sociedade cada vez mais caracterizada por um liberalismo oriundo de uma atitude educadora de natureza demissionária. O ensino universitário tem sido abrangido pelos fenómenos que envolveram o ensino em

⁵¹¹ Hannah Arendt, citada por SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 214.

⁵¹² REBOUL, Olivier. (1989). *A Filosofia da Educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 53.

geral, no qual “*a escola está sufocada, esmagada por excesso de missões. A partir do final do século XIX a escola teve de se abrir à sociedade para responder a problemas, por exemplo, na área da saúde, que nenhuma outra instituição podia resolver. Depois, durante o século XX, a escola passou a encarregar-se de todas as dimensões da vida dos alunos. O conceito de educação integral traduz bem este excesso, tudo com base no princípio despropositado de que a escola tem de ser abrangente, transversal e capaz de dar resposta a todos os problemas familiares e sociais. Isto é um delírio. Atribuíram-se demasiadas missões à escola e esse é um dos seus maiores dramas*”⁵¹³.

Quando empenhado no exercício projectual, o aluno necessita, naturalmente, de certezas no que respeita às opções tomadas e às rotinas de legitimação associadas a estas. O docente encontra-se na condição de, “*pense-se o que se pensar, (...) é ainda aquele que sabe mais e que é mais competente. Em consequência, o professor não autoritário, aquele que, contando com a autoridade que a sua competência lhe poderia conferir, queira abster-se de todo o autoritarismo, deixa de poder existir*”⁵¹⁴. Ele, em última instância, reúne e concentra todo o conhecimento acumulado pela humanidade num determinado âmbito e encontra-se nas condições para exercer a autoridade que lhe é conferida pela instituição. Quando o docente não exerce a autoridade, deixa o aluno num estado intelectual que o obriga a procurar certezas para fundamentar as suas acções; contudo, por muito que ele penetre nesta busca de conhecimento, raramente irá encontrar, sobretudo no âmbito das artes, certezas claras que lhe possam servir de base para a construção de um conhecimento sólido. Irá pois encontrar sempre um terreno movediço, feito de lama, onde será difícil colocar as fundações sobre as quais edificar o seu projecto. É por isso que, mantendo a alegoria à mecânica dos solos, as fundações projectuais dos alunos são, frequentemente, feitas em estacaria, múltiplos pontos de apoio para sustentar um conjunto de retóricas de legitimação dificilmente compatíveis ou complementares.

⁵¹³ NÓVOA, António. 2006. Entrevista Todos os Nomes de Célia Rosa. Em *Notícias Magazine*, nº 740 de 20 de Julho de 2006, p. 33-38.

⁵¹⁴ ARENDT, Hannah. 1961. A crise na educação. Em ARENDT, Hannah, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água 2000, p. 25.

No exercício projectual, a falta de autoridade é, assim, um fenómeno de escala social, antes, e que se repete no campo do ensino, depois. Segundo Hannah Arendt, *“se se retira autoridade da vida política e pública, isso pode querer significar que, daí em diante, passa a ser exigida, a cada um, uma igual responsabilidade pelo curso do mundo. Mas, isso pode também querer dizer que, consciente ou inconscientemente, as exigências do mundo e a sua necessidade de ordem estão a ser repudiadas; que a responsabilidade pelo mundo está, toda ela, a ser rejeitada, isto é, tanto a responsabilidade de dar ordens como a de lhes obedecer. (...) ora, na educação esta ambiguidade relativamente à actual perda de autoridade não pode existir”*⁵¹⁵.

Como será aprofundado nos capítulos seguintes, a autoridade deve ser, antes de mais, fruto de um processo ao longo do qual o aluno deposita a sua confiança em alguém que está em condições para recebê-la, não sendo uma ligação unívoca, mesmo que vertical. A autoridade é fruto de uma dinâmica intelectual na qual tanto docente como discente estão envolvidos, num processo de responsabilização mútua e individual baseada num quadro de partilha. Nesse quadro, o docente terá, sempre e certamente, graças às rotinas institucionais típicas do ensino, como são a avaliação e a classificação, um poder maior, mas este poder não lhe pode ser atribuído de forma automática ou nominal; é um poder que terá que negociar e validar junto do aluno a cada passo e em cada momento, sempre de forma intelectualmente funcional.

Além de terem questionado a pertinência e a importância das instituições, os acontecimentos que pautaram as últimas décadas do século XX, enfatizaram um dos paradoxos que, desde sempre, caracteriza o ensino: por um lado, cultivar um caminho de autonomização intelectual do aluno, no sentido de o tornar capaz de se orientar num meio cada vez mais complexo e amplo; por outro lado, conservar a sua missão, que é representada por um processo de integração do sujeito no seio da sociedade, para se tornar capaz de levar a cabo aquelas acções sociais que concentram numa única direcção as necessidades de uma

⁵¹⁵ Idem, p. 44.

multiplicidade de sujeitos⁵¹⁶. Por outras palavras, se o processo de autonomização é, de facto, “*inevitável com as suas promessas e os seus riscos, dos quais o menor não é o esquecimento do carácter único de cada pessoa, da sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada, se não tivermos cuidado, pelas evoluções em curso*”⁵¹⁷, também é verdade que o ensino, encarado como instituição, representa a necessidade de continuidade e, por isso, de adaptação a um colectivo.

A questão da autonomia do aluno reveste um papel fundamental para o ensino, uma vez que todas as suas manifestações se posicionam e se posicionaram entre uma adaptação ao contexto e uma independência dele⁵¹⁸, tentando, contudo, conservar uma necessária pluralidade dos dois⁵¹⁹. No cenário actual, o compromisso entre integração e autonomia dilui-se no debate devido ao aumento exponencial da complexidade disciplinar existente na formulação do projecto de Arquitectura, em que a impossibilidade, não só no ensino mas, também, na prática profissional, em dominar a totalidade das dinâmicas sociais e políticas do projecto, parece retirar parcialmente a acutilância do problema. A questão da complexidade disciplinar, enquanto necessária integração social e profissional do sujeito num grupo heterogéneo, parece funcionar como uma força centrífuga no sentido que alimenta uma visão multifacetada e distribuída da disciplina. A integração do indivíduo parece ser, neste âmbito, um valor absoluto⁵²⁰, mas a procura de uma plataforma de diálogo com o exterior acaba, muitas vezes, por

⁵¹⁶ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

⁵¹⁷ DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO. Versão electrónica consultada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006. Versão impressa: Porto: ASA Edições, p. 14.

⁵¹⁸ CRINSON, Mark & Jules Lubbock. 1994. *Architecture art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain*. Manchester: Manchester University Press.

⁵¹⁹ BOUTINET, Jean-Pierre. 1996. *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget. p. 196.

⁵²⁰ Veja-se, por exemplo, o relatório *Boyer: Reinvention Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. The Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. 1998. versão electrónica em <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/> consultada em Agosto de 2006.

empobrecer o debate interior à disciplina uma vez que esta resulta desmembrada por um conjunto de exigências que lhe são parcialmente alheias⁵²¹.

Se na relação entre ensino e sociedade o problema reside num plano de pertinência e de clareza das exigências que esta última dirige às instituições, a relação entre aluno e instituição é passível de ser colocada no domínio do estabelecimento e da fixação de um conhecimento passível de ser considerado verdadeiro. Neste sentido, o conceito de autonomia subjectiva ganha um papel fundamental ao remeter para um equilíbrio entre o sujeito e o seu contexto; pois o grau de autonomia aumenta com o aumentar da possibilidade deste decidir e actuar, em suma, de viver, segundo leis próprias⁵²². O indivíduo autónomo é aquele que vive segundo um conjunto de regras próprias e que, em princípio, considera como verdadeiras, válidas. O problema surge quando, como é o caso do contexto do ensino do projecto de Arquitectura, se supõe haver um necessário grau de autonomia, sem o qual a acção projectual deixa de existir tomando os contornos da acção técnica. Mas, também, se supõe, estando a falar-se de ensino, existir um conhecimento socialmente partilhado a transmitir; alguma verdade *super partes* que seja passível de ser aceite tanto pelo docente como pelo aluno.

Quando apresentado assim, o problema do ensino parece representar mais um paradoxo diante do qual tanto pode valer uma atitude constrangedora das heurísticas projectuais do aluno, como uma mais liberal que considera a autonomia individual do sujeito um valor absoluto. Todavia, citando Paul Ricoeur, “*um paradoxo, no início, marca uma proibição, depois torna-se um problema e finalmente transforma-se em verdade*”⁵²³. Verdade, essa, que não pode e não deve deixar de considerar o que foi dito até aqui, ou seja, que o ensino se encontra nos processos de transmissão, acumulação e de validação de conhecimento. Por outras palavras, a acção do aluno que se desenvolve num

⁵²¹ Com a saturação do mercado da construção e a sua repercussão no campo da Arquitectura, por exemplo, desenvolveu-se uma presumida necessidade do aluno em dominar as dinâmicas ligadas aos processos económicos da disciplina, pensando que estes conhecimentos poderiam representar, de alguma forma, um resgate profissional.

⁵²² A palavra autonomia deriva da junção das palavras gregas *autos*, ele, o mesmo, e *nomos*, lei.

⁵²³ Paul Ricoeur, em KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, p. 71-76.

cenário de ensino/aprendizagem, não é, nunca foi e nunca será uma acção isolada. Apesar de gozar de um contexto artificial, no que respeita a possíveis semelhanças com a actividade profissional, baseado no paradigma da simulação, a acção do aluno acontece num contexto de ensino onde *“existe uma tradição e uma comunidade de conhecedores e de pesquisadores, mas nenhum deles com respostas conclusivas a qualquer questão e todos eles empenhados numa construção comum de conhecimento. É tão social quanto individual, tão parte de uma cultura como construído pessoal e privadamente”*⁵²⁴.

Transmitir ao aluno a consciência de estar envolvido num fluxo histórico e intelectual mais amplo permite, indirectamente, mas nem por isso sem efeitos, transmitir-lhe, ao mesmo tempo, a importância dos conceitos de autonomia e de integração. Não se trata, portanto, de um equilíbrio, de um compromisso entre uma verdade pessoal e uma institucional, trata-se, antes de mais, de um compromisso individual com a sociedade, com a tradição histórica e cultural que, em cada geração, a caracteriza. Trata-se, em suma, de demonstrar ao aluno que o seu pensamento projectual irá fechar um circuito que o une à humanidade. Mas, também, que este princípio não possui o corolário que obrigue a reduzir o seu grau de autonomia intelectual. Pois o erro estaria, como será ulteriormente aprofundado ao longo deste trabalho, em considerar a autonomia e a integração, no ensino do projecto de Arquitectura, como elementos antitéticos do mesmo problema.

⁵²⁴ GREENE, Maxime. Uma perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem das artes. Em: FOSNOT, Catherine Twomey (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p. 185.

4.4 As derivações no ensino de projecto

“I giovani tendono a evadere dalla fatica delle operazioni strumentali per rifugiarsi in posizioni massimalistiche non aderenti né alla concretezza di una teoria che, pur essendo di largo respiro, sia tuttavia concreta, né all’assunzione dei mezzi necessari per affrontare i problemi immediati.”
Ernesto Nathan Rogers⁵²⁵

Como foi descrito ao longo dos capítulos anteriores, a passagem da modernidade para a pós-modernidade provocou uma profunda reconfiguração no âmbito das condutas do pensamento e da acção humana, além de ter contaminado os antigos equilíbrios sobre os quais se construíam as relações sociais existentes no campo dos fenómenos educativos. No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a solidez do paradigma moderno deixou lugar para a fluidez e a heterogeneidade de um dédalo de posicionamentos epistemológicos. No seu artigo *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*, Alain Findeli procura abranger a extensão do debate quando afirma que *“In other words, one is bound to conclude that the reasons for the current situation in design are to be found mainly outside of the field of design”*⁵²⁶. Findeli aborda o problema através do conceito de mudança de paradigmas desenvolvido por Kuhn⁵²⁷ e considera a nova configuração filosófica caracterizada por *“materialistic underlying metaphysics; its positivistic methods of inquiry; and its agnosticist, dualistic worldview”*⁵²⁸ e chegando à conclusão de que *“there is no reason why the disciplines of design would escape the influence of this general framework.”*⁵²⁹

⁵²⁵ ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 55.

⁵²⁶ FINDELI, Alain. *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*; em *Design Issues*. Volume 17, Number 1, Winter 2001; p. 5-17.

⁵²⁷ KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

⁵²⁸ FINDELI, Alain. *Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion*; em *Design Issues*. Volume 17, Number 1, Winter 2001; p. 5-17.

⁵²⁹ Idem.

Apesar de ser verdade que “*professional architecture education has remained fairly stable for more than a century. Despite changes in ideology, as a Classical education gave way to a Modernist and then Postmodernist one, the design-oriented, studio based pedagogy has remained largely unchanged*”⁵³⁰, o campo da Arquitectura não pode ser considerado como intelectualmente autónomo, autógeno e impermeável e, em consequência, pensado como espaço onde se processam rotinas intelectuais e cognitivas exclusivas. O arquitecto, ou o estudante de Arquitectura, quando envolvidos no processo de projecto, não deixam de ser homens, sujeitos sociais, e não podem ser considerados absolutamente alheios a uma cultura e a um pensamento que lhe são contemporâneos e que envolvem, alimentam e legitimam os seus pensamentos e acções.

Esta relação biunívoca que o ensino do projecto de Arquitectura conserva com o contexto social e intelectual no qual desenvolve a sua acção não deixa, como já foi referido, de afectá-lo tanto no que respeita aos métodos e às rotinas de produção como às formas de legitimação dos seus produtos. Com base nesse pressuposto, Alain Findeli considera o actual paradigma subjacente ao ensino de Arquitectura como uma nova condição e não como uma alteração negativa de uma condição anterior ainda presente. Uma nova configuração que afecta as condutas projectuais através da acção de condicionamentos intelectuais que resultam em manifestações que, segundo o paradigma anterior, podiam ser julgadas como desviantes ou até como falaciosas⁵³¹.

⁵³⁰ Thomas Fisher, Dean of the College of Architecture & Landscape Architecture at the University of Minnesota; citado em WHITE PAPER Final Report of Latrobe Fellowship May 2005, ARCHITECTURE EDUCATION <http://www.latrobefellow.org/education.pdf>; retirado em Maio 2006.

⁵³¹ Num artigo publicado no *Journal of Architectural Education*, Douglas Kelbaugh, do Taubman College of Architecture and Urban Planning, enumera as que, segundo ele, são as sete falácias na cultura arquitectónica. Segundo o autor, estas estão presentes tanto no âmbito profissional como no do ensino de projecto em muitas escolas de Arquitectura. Algumas são “self-imposed and tractable”, enquanto outras são mais complexas e profundas porque derivantes dos processos dos media, tecnológicos, globalizantes e relativos à “commodification”. “*All seven are deeply embedded in our psyches and changing them will not be easy; reform, however, will not only ensure the survival of architecture and urbanism but also invigorate them.*” As sete falácias são: a “The solo artist” - que se refere à Arquitectura encarada como expressão exclusivamente pessoal; a “Mandatory Invention” - onde se contrapõem os valores de originalidade e de criatividade como

Surge, neste contexto, um debate extremamente interessante que divide os autores que, de forma optimista, aceitam uma nova condição como possivelmente positiva, dos que, ao contrário, a consideram como uma degeneração de uma condição ideal. Para estes últimos, existiu um *jardim do éden* do ensino de projecto cujas condições materiais e intelectuais podiam ser consideradas como garantias de uma qualidade do ensino. Todavia, no contexto deste trabalho, não parece ser pertinente assumir, desde já, um compromisso em relação a esta matéria. Antes disso, parece mais pertinente, prudente e intelectualmente honesto, tentar conservar um olhar isento com a ajuda dos autores que participaram no debate.

Nesta matéria, o posicionamento que parece mais articulado, profícuo e pertinente, parece ser o de Jean-Pierre Boutinet que, a partir de uma definição filosófica e antropológica da ideia de projecto, regista sete “*derivações patológicas características*”⁵³² que, segundo o autor, desviam as condutas antecipadoras, alterando o carácter criador e emancipador do projecto e transformando-o em algo de enganoso e alienante mas que, infelizmente, povoa o actual cenário da produção intelectual. Segundo Boutinet, a actual condição social e cultural dos países ocidentais coloca o sujeito diante de um conjunto de exigências que contaminam a ideia de projecto, conduzindo-a a um estado de

paradigmas absolutos; “La Tendenza Estrema” – segundo a qual o autor procura seguir os extremos formais da disciplina na tentativa de acompanhar a moda vigente; a “Architecture Trumps Urbanism” – na qual se regista um regresso à tipologia e à utilização mista dos edifícios até às últimas consequências; a “Global Trumps Local” – a partir da qual surge um elevado grau de entropia cultural e uma definitiva perda de regionalismo; a “The Forgotten Middle” – onde o autor foca a sua acção projectual exclusivamente para as camadas sociais mais abastadas e mais pobres não se interessando pela medianidade; e, finalmente, a “More, Bigger, Higher” – que se refere a uma vontade colectiva de ocupação maciça do território através da construção. No fim do artigo, o autor apela à calma necessária para contrapor a excessiva velocidade dos media e, em geral, das mutações que se desenvolvem no mundo. A velocidade de evolução das tecnologias digitais, no âmbito da Arquitectura, representa um falso amigo porque prometem ser um novo aliado para a necessidade histórica desta disciplina em possuir parceiros epistemológicos. O autor finaliza o seu artigo com a afirmação: “*Today, the most promising and synergistic sponsors of good architecture are urbanism and sustainability. These twin imperatives (...) provide the compass to reorient design, and they can reinvigorate architectural culture*”. Kelbaugh, Douglas. Seven Fallacies in Architectural Culture. Em: *Journal of Architectural Education*, Volume 58, Number 1, 1 September 2004, p. 66–68, MIT Press.

⁵³² BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 9.

*“incompreensão, mesmo a um uso indevido, dos processos de idealização”*⁵³³. Segundo o mesmo autor, existem desvios das condutas projectuais tais como a da desilusão ou da imposição paradoxal, *“que empurra os fora-de-projecto da nossa cultura (...) a construir, para si próprios, um projecto que não terão, na maior parte dos casos, meios para realizar”*⁵³⁴. A da hipomania ou da obsolescência do tempo, que *“arrasta-nos num fluxo incessante de iniciativas através de uma fuga para o inexistente (...) uma desvalorização da acção, que se deixa aniquilar pelo activismo, no qual o que conta não é mais a coerência e a pertinência da iniciativa determinada mas a capacidade para esboçar novos empreendimentos”*⁵³⁵. A do mimetismo ou da cópia conforme, *“que caracteriza um grande número de projectos, estes últimos, porque são mais ou menos impostos do exterior, não tem tempo para explorar convenientemente aquilo que constitui a singularidade da situação sobre a qual foram supostos inserir-se”*⁵³⁶. A do narcisismo ou da auto-suficiência por negação do laço social, em que *“cada projecto, ou mais precisamente o autor que o encarna, tende a ser auto-suficiente para si próprio, (...) resta sempre o produto do narcisismo, inscrito no coração do indivíduo, ou da organização”*⁵³⁷. A da derivação procedimental ou da obsessão tecnicista, que envolve o projecto com *“técnicas de elaboração, de execuções, de sequências, de grelhas de avaliação, de utilização de organigramas, de quadros de dupla entrada”*⁵³⁸. A totalitária ou da submissão tecnológica em que o projecto pode, *“facilmente deixar-se reduzir a um processo planificado, flutuante (...) cada vez que se recusa tolerar um desvio entre concebido e realizado; em nome de uma eficácia imediata, procura obrigar-se abusivamente à complexidade da realidade sobre a qual o actor trabalha”*⁵³⁹. Finalmente, segundo Boutinet, existe a derivação utópica ou o discurso autojustificador que existe quando *“o projecto*

⁵³³ Idem, p. 9.

⁵³⁴ Idem.

⁵³⁵ Idem, p. 10.

⁵³⁶ Idem, p. 11.

⁵³⁷ Idem.

⁵³⁸ Idem, p. 12.

⁵³⁹ Idem.

*cessa de se apoiar sobre uma utopia concreta reguladora da acção. (...) reduz-se, então, a um discurso ideológico, discurso procurando antes defender um lugar social do que significar uma intenção inspiradora”*⁵⁴⁰.

As derivações de Boutinet representam, no contexto deste trabalho, uma possível grelha de leitura da condição contemporânea do pensamento projectual. Quando aplicadas ao âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, estas possuem um conjunto de referentes que encontram uma ulterior amplificação e agravamento. O relacionamento teórico entre a ideia de projecto, as suas características processuais e intelectuais e o âmbito do ensino permitem, quando sobreposto ao actual cenário cultural, a detecção de um conjunto de elementos e de áreas que resultam deslocados ou profundamente alterados em relação aos moldes nos quais se encontravam determinados pela modernidade. Sobretudo a partir da década de 60, as alterações na configuração filosófica e cultural tiveram repercussões nos processos de transmissão do conhecimento, chegando a questionar, muitas vezes, valores axiomáticos dados como adquiridos e assimilados, tanto pelo próprio enquadramento ontológico da ideia de projecto como pela própria disciplina. O projecto de Arquitectura, quando considerado segundo a sua vertente maioritariamente filosófica e, mais especificamente, ideológica, continua a necessitar de uma âncora. Âncora, essa, que chega a encontrar, frequentemente, nas linhas teóricas que Boutinet considera e enumera como *derivações patológicas*. Existe uma necessidade congénita ao sujeito, em cada acção intelectual, de procurar uma linha teórica de sustento; uma necessidade que, no âmbito de ensino, como será ulteriormente aprofundado, não só é fulcral como necessária aos processos de ensino/aprendizagem. Como afirma Savater, “*nenhum ser simbólico – ou linguístico, se preferirmos – pode viver sem religião, sem religiões. Todas as acções humanas, se não tentam aliviar carências biológicas imediatas, pertencem a alguma forma de culto*”⁵⁴¹. Contudo, o sujeito, na constante procura de algum amparo intelectual onde possa pousar o próprio processo projectual, incorre em derivações que, de um ponto de vista cognitivo,

⁵⁴⁰ Idem, p. 13.

⁵⁴¹ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 30.

possuem o poder da teologia medieval ou do “progresso” moderno. Nos capítulos seguintes são apresentadas as derivações projectuais que, de forma mais pregnante, afectam as condutas projectuais no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura para que fiquem explícitos alguns fenómenos que, na maioria das vezes, se encontram disfarçados ou, ainda, de forma incipiente.

4.5 A omnisciência

“Io non riesco a scindere (...) l’architetto e la persona civile, perciò ho un unico atteggiamento verso le cose, che mi coinvolgono completamente. Per me il fare architettura è un atteggiamento globale di conoscenza.” Umberto Riva⁵⁴²

Quando o aluno aborda a elaboração de um projecto de Arquitectura, a primeira tentação, ainda no vigor intelectual inicial, é a de conseguir gerir a totalidade da complexidade existente ou, mesmo que virtualmente, alcançável. Numa primeira fase, a ignorância galga os limites do conhecimento retirando qualquer barreira e quanto menos o aluno sabe, mais pensa poder fazer. Os sistemas de representação digital alimentam e fortificam esta sensação de poder através das suas grandes capacidades de cálculo e de visualização⁵⁴³. Numa fase incipiente, o docente, justamente, não coloca ainda entraves à sua imaginação e não existe a necessidade de desenvolver, desde logo, rotinas de legitimação. Todavia, ao longo do tempo e do trabalho projectual, o aluno vai-se apercebendo tanto dos seus limites internos como dos limites externos. O tempo, os recursos à disposição, além das suas próprias capacidades, vão levantando sucessivas dificuldades dirigindo os processos de forma cada vez mais afuniladora. Apesar disso, persiste, em muitos alunos, a vontade em manter o campo aberto ao longo da totalidade do projecto; em deixar que todas as informações adquiridas e adquiríveis possam participar nele; em suma: em ter uma atitude omnicompreensiva.

Quando isto acontece está-se diante de uma derivação projectual. Tudo pode e deve ser conhecido, controlado e dominado. O projecto, de um ponto de vista processual, não pode conhecer limites e torna-se elemento representativo de um

⁵⁴² Umberto Riva em BOTTERO, M., G. Scarpini, Quattro interviste: Enzo Mari, Umberto Riva, Tobia Scarpa, Gino Valle, em: *Zodiac*, n. 20, dicembre 1970.

⁵⁴³ O primeiro sistema CAD – Computer Aided Design – foi desenvolvido pelo MIT em 1950 para a Força Aérea dos EUA. O SAGE, Semi Automatic Ground Environment, era utilizado para o levantamento de aviões no espaço aéreo nacional. Dez anos mais tarde, Ivan Sutherland desenvolve, sempre no MIT, o projecto SKETCHPAD, que pode ser considerado como o primeiro passo na indústria dos sistema CAD enquanto sistemas de desenho automatizado.

papel social e de uma competência profissional. Assim “*reduz-se, então, a um discurso ideológico, discurso procurando antes defender um lugar social do que significar uma intenção inspiradora*”⁵⁴⁴. Nada pode ser deixado ao acaso e, desde logo, o aluno abre uma frente de trabalho extremamente extensa que acumula à sua frente uma sempre crescente quantidade de informação e de trabalho que se tornam progressivamente impossíveis de gerir.

A modernidade tem assistido à passagem do “*mundo fechado*” para um “*universo infinito*”⁵⁴⁵ através de um “*salto qualitativo, lógico, (...) e uma nova disciplina que se chama matemática diferencial, geometria analítica, física matemática*”⁵⁴⁶. Assim “*mesmo através do instrumento, a precisão é encarnada no mundo do aproximado; mesmo na construção de instrumentos afirma-se o pensamento tecnológico; mesmo através da própria constituição inventam-se as primeiras máquinas «precisas». Agora, tanto através da precisão das suas máquinas, resultado da aplicação da ciência à indústria, como através da utilização de fontes de energia e de materiais que a natureza não fornece assim como eles são, caracteriza-se a indústria da idade paleotécnica, a idade do vapor e do ferro, a idade da tecnologia ao longo da qual se efectua a penetração da técnica por parte da teoria (...) com esta fusão caracteriza-se a idade contemporânea, aquela dos instrumentos que possuem o tamanho de oficinas, e de oficinas que possuem toda a precisão de instrumentos*”⁵⁴⁷. As tecnologias digitais inserem-se neste processo secular de constante aumento de precisão. Os limites entre escalas projectuais esbatem-se não só para o detalhe como para a abrangência do meio; o mesmo nível de precisão pode ser adoptado tanto no

⁵⁴⁴ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 13.

⁵⁴⁵ KOYRÉ, Alexander. (1958). *Dal mondo del pressapoco all’universo della precisione*. Torino: Einaudi, 1967. Edição portuguesa: KOYRÉ, Alexander. (1958). *Do mundo fechado ao universo infinito*. Lisboa: Gradiva, [s/d].

⁵⁴⁶ BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L’architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore. p. 56 – tradução livre.

⁵⁴⁷ KOYRÉ, Alexander. (1958). *Dal mondo del pressapoco all’universo della precisione*. Torino: Einaudi, 1967, p. 111.

desenho de um microprocessador como no desenho de uma inteira rede de transportes à escala nacional, continental ou mundial. Através das interfaces informáticas, as informações gráficas podem ser relacionadas com um número infinito de informações alfanuméricas implementando cálculos que, em tempo real, oferecem um controlo idealmente absoluto sobre o processo projectual.

Portanto, os actuais meios de informação digital representam uma forte herança das intenções de controlo da modernidade que se manifesta, no âmbito da Arquitectura, na forma de um poderoso suporte para uma implementação projectual sem limites dimensionais ou disciplinares; um meio capaz de operar uma contínua acção de fragmentação e aglutinação da informação. O poder de cálculo e de controlo permitiu uma substituição do plano ideológico, representado na modernidade pelas meta-narrativas, para um plano operacional uma vez que, aparentemente, todo o conhecimento pode ser alcançado pela frieza da informação digital. O plano tecnológico contrapõe-se, assim, de forma esmagadora, galgando, ou substituindo o plano ético e remetendo um possível posicionamento individual para uma sua reformação e resolução suportada pela informação. Logo, o plano ético tende a mostrar-se redesenhado no plano tecnológico, manifestando-se sob a forma de uma ideologia tecnicista, e não vice-versa.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, o conhecimento veiculado e produzido pelas ferramentas digitais tem sido responsável pelo nascer de uma euforia tecnicista que viu nelas um oráculo para fazer frente às crescentes diversidades, especialização e necessária integração que caracterizam o contexto intelectual contemporâneo. A pluralidade e interdisciplinaridade necessárias para os processos projectuais encontraram, no computador, um aliado e, contemporaneamente, um responsável, criando uma ligação biunívoca de causa-efeito circular na qual cada elemento garante a legitimidade e a sobrevivência dos outros. A palavra de ordem é, assim, a eficácia⁵⁴⁸. Todo o processo de artificialização do ambiente responde a uma lógica sistemática rigorosa. Tendo

⁵⁴⁸ LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.

este rigor como base a toda e qualquer acção, a totalidade do funcionamento do sistema planetário pode participar no projecto de um garfo e este garfo deverá conter o equilíbrio das forças que gerem o universo. O projecto torna-se fluido, sempre pronto para gerir a complexidade, a heterogeneidade e a mudança; não existem desvios possíveis senão aqueles que encontram uma justificação na alteração do sistema global. O indivíduo ganha, assim, um poder absoluto sobre as suas acções projectuais, volta a ser o demiurgo da Bauhaus, só que o seu poder já não reside na força do idealismo mas sim na força da informação global. É neste contexto que o posicionamento ético se confunde e se camufla sob a alçada do tecnicismo, uma derivação que será abordada no próximo capítulo, onde ética e metodologia se unem num conúbio que aparentemente deixa o sujeito exterior ao processo de projecto e às escolhas e posicionamento que tradicionalmente o caracterizam. O sujeito pode tudo (ou, pelo menos, parece tudo poder) porque a informação tudo pode. O aluno não percebe, porque tecnologicamente embriagado, que a fuga diante da fixação de elementos projectuais invalida o próprio projecto. Um projecto que, por sua própria natureza epistemológica, procura, justamente, fixar uma nova organização.

O problema da onisciência projectual ganhou nova acutilância e novas dimensões quando, no cenário do ensino do projecto de Arquitectura, dois factores resultam ser determinantes para um novo enquadramento individual do aluno diante da acção projectual. Por um lado, o seu afastamento ético que, como já foi afirmado, outra coisa não é senão um disfarce de uma vontade de controlo e de domínio, e, por outro, a real impossibilidade de acesso à globalidade da informação, senão de uma forma necessariamente virtual, que leva, inevitavelmente, a uma atitude de exclusão e selecção, tanto voluntária como involuntária.

A diferença, em relação aos processos de redução da variedade presente nas fases projectuais, caracterizadas pela formulação de hipóteses, reside no facto de que o sujeito remete a sua conduta antecipadora, por vezes na sua íntegra, para um registo baseado na possibilidade de alcançar um conhecimento

omnicomprensivo, capaz de atingir a onisciência. A totalidade do conhecimento permite-lhe operar não só um conjunto de julgamentos de carácter universalizante mas também de procurar orientar a própria conduta projectual para o absoluto sem estar consciente de se encontrar no limiar da utopia. Todavia, tudo o que é omnicomprensivo não é, por natureza e por definição, polarizável ou, por outras palavras, não é passível de ser estruturado hierarquicamente segundo uma matriz de prioridades. Isto conduz inevitavelmente a uma paralisia processual determinada por uma falta de estruturação e de preferências. No âmbito do ensino do projecto, o aluno que, porventura, procure a onisciência, acaba fatalmente por ficar refém do alastramento exponencial e multidireccional do conhecimento, perseguindo sereias cujo canto o atrai, eternamente, para pontos de não regresso.

Neste sentido, a necessidade de, mesmo que artificialmente, criar cortes, limites e barreiras nos processos de pesquisa e de estruturação da informação, mesmo quando veículada por meios digitais, resulta ser antes uma necessidade processual e, depois, uma inevitável incumbência de carácter ético e, conseqüentemente, político. Pensar que é possível alcançar, com um projecto de Arquitectura, todas as perguntas e as respostas que, directa ou indirectamente, este levanta e às quais procura dar vazão, resulta ser, por paradoxal que pareça, uma atitude na qual se procura evitar um envolvimento e um comprometimento ético com as próprias acções.

A vontade omnicomprensiva é, de forma geral, uma manifestação de fundamentalismo, incapaz de lidar com a contingência, com a especificidade de cada caso, considerando essa mesma especificidade não só como uma nova e única configuração de conhecimento mas, também, e sobretudo, como uma necessária limitação. A economia da acção, considerada por Edgar Morin como a capacidade de prever que cada acção pode ter conseqüências incalculáveis em âmbitos longínquos ou até chegar a ser contraproducente⁵⁴⁹, pode, neste âmbito, ganhar uma leitura inversa: uma economia de meios intelectuais onde o sujeito não desgaste recursos à procura do inalcançável, mas os utilize de acordo com as

⁵⁴⁹ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 62.

condições de cada exercício projectual.

Pois a prática do projecto está intrinsecamente ligada ao conceito de complexidade de forma biunívoca: por um lado, convive com ela no que respeita à compreensão do universo no qual se insere e no qual procura actuar; por outro lado, é também responsável pelo seu aumento, redução ou manutenção, uma vez que possui um forte poder organizacional. A complexidade, valor qualitativo que se transforma em quantitativo, é, assim, submetida ao projecto com o intento de produzir um novo estado de facto que, mesmo conservando ou aumentando a complexidade, a torna mais inteligível. O projecto de Arquitectura é, nesse sentido, uma organização da complexidade.

Contudo, para gerir a complexidade, o aluno necessita de adquirir a capacidade de hierarquizar, tanto a informação recebida e procurada como os problemas a resolver. Se isto não acontecer e o aluno se encontrar afectado por uma forma de omnisciência projectual, irá tratar, com a mesma força e veemência intelectual, todos os processos projectuais acabando muitas vezes por se remeter, em muitos âmbitos, para um regime de confiança diante de subsistemas que não pode ou não consegue controlar. Ele poderá chegar a pensar que é possível uma compreensão total, sem localização histórica, sem preconceitos ou sem algum tipo de referências anteriores. Neste cenário, o aluno tentará levar a cabo um projecto ilimitado e infinito onde tudo é tomado em consideração; onde tudo existe, faz sentido e deve, conseqüentemente, participar no pensamento projectual.

Logo, o aluno que, porventura, procure alcançar o projecto omnicompreensivo acaba inevitavelmente por ver-se obrigado a operar implícitos cortes epistemológicos que raramente são fruto de reflexão própria, pois se tivesse havido esta reflexão, o aluno não teria procurado a omnicompreensão. A solução surge quando, com a maioria dos casos, as limitações auto-impostas emergem, resultantes dos factores contingentes que minam em continuação os processos projectuais. A impossibilidade ou a dificuldade em ter acesso a determinada informação, assim como a incapacidade em compreender ou tratar a mesma, mas também a exiguidade do tempo à disposição, resultam ser assim as maiores lâminas epistemológicas que caem onde o aluno menos espera ou quer.

O resultado é frequentemente um produto heterogéneo e mal estruturado, onde o aprofundamento excessivo de determinados aspectos é feito naturalmente em detrimento de outros. Onde, por exemplo, uma profunda investigação sociológica não deixa tempo para uma igual investigação tipológica ou onde o tempo destinado para a implementação de uma solução tecnológica não permite ponderar o seu verdadeiro impacto formal, económico ou ecológico, chegando a comprometer a solidez da articulação intelectual do projecto.

O problema surge quando o enfraquecimento de uma percepção global leva para um enfraquecimento do sentido de responsabilidade individual. Cada sujeito tem a tendência de se considerar responsável apenas nos limites da própria tarefa especializada. Da mesma forma, o indivíduo que deixa de acreditar no projecto totalitário sofre de um enfraquecimento do sentido de solidariedade para com os outros e sente-se ligado unicamente à própria realidade física e social, uma vez que deixa de possuir poder de decisão e de controlo sobre os fenómenos mais longínquos.⁵⁵⁰ É por isso que “*o projecto, numa cultura tecnológica de crise, a partir de 1975, abandona a sua vertente optimista e a sua visão societal de carácter um pouco profético, para se orientar, de maneira mais hesitante, sobre microrrealizações, sob perspectivas à partida limitadas; passa-se do global ao local*”⁵⁵¹. Neste sentido, a derivação totalitária, apesar de se apresentar sob um cariz eminentemente epistemológico ou relativo às fronteiras do conhecimento, possui profundos efeitos no plano ético. Pois a natureza homotética do projecto, infinitamente passível de aprofundamento e de problematização, pode chegar a facilitar e fomentar um afastamento entre os objectivos atingíveis e os desejáveis, dissolvendo gradualmente o seu laço social. Este afastamento irá provocar, inevitavelmente, a morte do projecto uma vez que é mesmo num específico e exclusivo posicionamento ideológico, epistemológico e histórico que este encontra a sua força política de mudança.

⁵⁵⁰ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 11.

⁵⁵¹ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 305.

4.6 O tecnicismo

“O nosso futuro não é teleguiado pelo progresso histórico.” Edgar Morin ⁵⁵²

Quando o aluno compreende a impossibilidade do projecto omnicompreensivo reestrutura tanto as suas estratégias operativas como as suas rotinas intelectuais. Diante da vastidão e da complexidade do conhecimento, ele recua face à procura de algo firme onde possa fundamentar o seu pensamento. O elemento tradicionalmente mais firme e universal que irá encontrar é representado pelo pensamento técnico. O pensamento técnico, que se gera a partir do científico, é assim o mais fácil de desenvolver e o mais consensual para sustentar rotinas e retóricas de legitimação. Ele avança onde os outros, ético e estético, não conseguem servir de forma tão rápida e eficaz. Mesmo quando o aluno embate numa possível atitude niilista, que pode ser uma solução possível para o sujeito que nega a existência de uma realidade ou de uma verdade, como afirma o filósofo italiano Emanuele Severino⁵⁵³, no campo da Arquitectura, o pensamento técnico, ao estar sempre presente de forma tácita, manifesta-se no poder da técnica como meio de eleição para atingir a verdade⁵⁵⁴. Neste sentido, o pensamento técnico é uma forma de pensamento que remete para a garantia de veracidade oferecida por um conhecimento mais absoluto e regrado possível.

Podem ser formas de pensamento técnico todo o conjunto de abordagens projectuais que se baseiam num conhecimento histórico (considerado como absolutamente verdadeiro) ou as que se fundam numa estrutura teórica suficientemente articulada e resistente. Toda a teoria Gestáltica, por exemplo,

⁵⁵² MORIN, Edgar (1973). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-America, 2000, p. 59.

⁵⁵³ Emanuele Severino, entre 1970 e 1989, leccionou na Faculdade de Filosofia da Universidade de Veneza, primeiro como professor de Filosofia Teorética e sucessivamente como director do Departamento de Filosofia e Teoria das Ciências. É académico dei Lincei e medalha de ouro da Repubblica Italiana. Actualmente ensina no Istituto São Rafael em Milão (sob convite de Massimo Cacciari, que o define como o único filósofo contemporâneo apto para se confrontar com o pensamento de Heidegger). Escreve regularmente no diário *Corriere della Sera*. A sua produção literária ultrapassa 25 livros.

⁵⁵⁴ SEVERINO, Emanuele. 2003. *Tecnica e architettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

parte do pressuposto de que existem aspectos perceptivos e intelectuais que podem ser considerados universais e que, conseqüentemente, podem servir de justificação inapelável para as escolhas compositivas.

Historicamente, a ciência moderna tornou-se a principal ferramenta de domínio do sujeito sobre o universo através do pensamento científico. Pierre-Simon Laplace (1749-1827) chegou a afirmar que uma hipotética inteligência onisciente que conhecesse a posição de todos os átomos existentes num determinado momento poderia predizer inteiramente o futuro. O homem poderia, assim, resgatar-se ao seu estado de obediência teológica para encontrar no método científico, além de uma resposta alternativa ao dogma, uma credível previsão de um futuro que até agora era determinado por eventos incógnitos e imprevisíveis.

Como já afirmado, a par com o ideal científico, foi-se desenvolvendo a noção de progresso, intimamente ligada com o ideal iluminista, uma vez que conserva com este último uma relação biunívoca mediada pelo conceito de futuro e de conhecimento. A ideia de progresso alimentou a modernidade, de forma, por um lado a suportá-la, por outro lado a justificá-la. Neste sentido, a fortificação da estrutura intelectual da ciência moderna de resgate do sujeito do determinismo teológico, através da sua emancipação pela razão, juntamente com o desenvolver do idealismo, que proporcionava as condições da sua autolegitimação, permitiram a criação das condições para que existisse a noção de um processo de avanço contínuo e unidireccional da condição humana. A modernidade não podia evitar de acompanhar o processo de acumulação e melhoramento do conhecimento que teria permitido ao homem ter a certeza de que o amanhã será, inevitavelmente, melhor do que hoje. A ideia de progresso remetia, portanto, para a existência de uma lei necessária e irreversível que regulava a evolução do homem num processo darwiniano de adaptação e de desenvolvimento.

Apesar da modernidade ter manifestado, logo após a Segunda Guerra Mundial, os seus limites epistemológicos, pois, segundo Adorno, *“Auschwitz demonstrou, de forma incontestável, a falência da cultura. O facto que poderia acontecer no meio de toda a tradição da filosofia, da arte e das ciências*

iluministas, diz ainda mais que esta, o espírito, não tenha conseguido atingir e modificar os homens”⁵⁵⁵, a força do pensamento científico, aliada à carga ideológica da ideia de projecto, ainda representa um dos pontos de força do pensamento contemporâneo ocidental. O pensamento tecnicista, cuja matriz intelectual deriva directamente do pensamento iluminista, conserva a capacidade de operar “*a transformação mais profunda do mundo que jamais foi experimentada na terra. A transformação das coisas é o tornar-se outra coisa. A vontade (divina, humana, individual, social) é, essencialmente, vontade que as coisas se tornem outra coisa; a técnica é, agora, a mais potente forma de vontade*”⁵⁵⁶.

Diante das presumíveis incertezas do desenvolvimento científico, o sujeito encontra-se, por um lado, na vontade e na esperança do domínio tecnológico e, por outro lado, detido pela obrigação de confiar nele⁵⁵⁷. Desde os actos mais vulgares da vida diária até aos grandes projectos de vida, o indivíduo conserva a necessidade de possuir referências assumíveis como verdadeiras, mesmo que essas sejam provenientes do exterior e estejam envolvidas por um embrulho absolutamente opaco. A elevadíssima complexidade dos sistemas que quotidianamente suportam as acções humanas não permite, desta forma, um conhecimento profundo de cada pormenor, como poderia acontecer anteriormente num cenário de baixa complexidade. Portanto, como única opção, existe o acto de confiança no sistema. A confiança, por sua vez, baseia-se em dados de natureza técnica; estatísticas, estudos, experiências ou ensaios são formas de aquisição de um conhecimento de natureza técnica que permite ao sujeito confiar tanto nos macro-sistemas como nos micro-sistemas tecnológicos com os quais entra em contacto diariamente.

A tensão derivante da polarização do pensamento técnico, enquanto poderoso, por um lado é parcialmente inatingível, pelo outro representa, no

⁵⁵⁵ ADORNO, Theodor W. (1966). *Dialettica negativa*. Milano: Einaudi, 2004, p. 330 – tradução livre.

⁵⁵⁶ SEVERINO, Emanuele. 2003. *Tecnica e architettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p. 60 – tradução livre.

⁵⁵⁷ Ver capítulo 3.4 - Do determinismo para a incerteza.

âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, um problema repleto de nuances. Esta tensão cria um terreno movediço no qual o aluno opta, dadas as contingências e as condições do ensino, por um acto de confiança nas promessas da técnica, mesmo que isto signifique distribuir convites a desconhecidos. Se, antigamente, a escassez de recursos tecnológicos permitia um estudo aprofundado das suas próprias características, actualmente o acto de desconfiança representa um luxo, uma vez que obriga a um ulterior aprofundamento que se revela, de um ponto de vista pedagógico, anacrónico⁵⁵⁸.

Se o poder representa o objectivo da ideologia do pensamento técnico, a confiança representa o meio que permite a sua sustentação indirecta e de baixo recurso intelectual. Confiança sem a qual, como já foi exposto, o sujeito se encontraria num dédalo intelectual irresolúvel. Como afirma E. N. Rogers, “*a cultura tecnicista agiu em dois sentidos igualmente desagregadores, porque sofreu (mas também determinou) a especialização: multiplicou as categorias, perdendo cada vez mais a disponibilidade, sem escrúpulos, para a compreensão dos fenómenos; tornou praticamente impossível a intersecção e o encadeamento entre as diferentes experiências e a consequente disponibilidade de síntese; isolou cada homem enquanto ente, sem potenciar nele o conhecimento e as suas próprias responsabilidades e, pensando eleger a valores universais algumas cognições particulares ou algumas opiniões arbitrárias, inverteu a relação da arte, que anteriormente era a de tornar pessoais os conceitos universais*”.⁵⁵⁹ O aluno pode remeter para um universo de conhecimentos cuja validade pode ser posta em causa só de forma relacional e raramente de forma absoluta. Assim, a adopção de uma determinada solução não só dificilmente encontrará obstáculos, por razões autógenas, como poderá, se questionada ou recusada, ser substituída por outra com igual ou maior nível de valor técnico intrínseco. Este fenómeno

⁵⁵⁸ Prova disso é, no âmbito do ensino de Arquitectura, o desaparecimento, por exemplo, das disciplinas ligadas às ciências exactas como a química ou a física dos materiais que, antigamente, permitiam ao aluno uma compreensão mais vasta e profunda dos fenómenos envolvidos na produção e na aplicação dos materiais.

⁵⁵⁹ ROGERS, Ernesto N. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida p. 51 - tradução livre.

leva o aluno a um descomprometimento diante das suas opções, uma vez que pode remeter a legitimidade destas para o seu exterior. Por outras palavras, o aluno conserva uma visão superficial e sumária de um processo projectual feito por sucessivas assemblagens de elementos auto-legitimantes. Além disso, o mesmo aluno perde a possibilidade de encontrar possíveis elementos de inspiração projectual manuseando subsistemas genéricos uma vez que estes já não se encontram visíveis.

O que reside por detrás da cultura tecnicista não é, portanto, um problema meramente processual, sendo, antes de mais, um problema de natureza epistemológica. O aluno que adopta um posicionamento tecnicista afasta-se do cenário projectual no que respeita a um envolvimento ideológico individual, reproduzindo apenas um conjunto de rotinas predeterminadas e pré-confeccionadas. A questão central não se refere, evidentemente, às opções formais ou tipológicas, entre outras, mas sim ao desenvolvimento da capacidade ou incapacidade, argumentativa e retórica, que acompanha de forma intrínseca o projecto de Arquitectura, enquanto processo de natureza social, ou seja, enquanto negociação de uma verdade.

De um ponto de vista histórico, nas últimas décadas do século XX assistiu-se, cada vez mais, ao cruzamento e à conflitualidade entre o pensamento científico e o ético. Âmbitos disciplinares como a engenharia genética, a medicina paliativa ou a física nuclear, por exemplo, atingiram pontos de desenvolvimento face aos quais se mostraram incapazes de resolver os problemas que elas próprias criaram. A enorme quantidade de tarefas colectivas presente nos processos de pesquisa científica não permite, por parte de todos os agentes envolvidos, uma visão global sobre processos e resultados. Desta forma, o tecnicismo representa uma forma intelectual para que o sujeito contorne, evite ou eluda os problemas que a própria acção, a curto ou longo prazo, pode provocar. Nesse contexto, o enquadramento ético resulta ser, assim, sempre posterior ao científico e, em muitos casos, antagónico a este. Como afirma Edgar Morin, quanto *“mais a política se torna*

técnica, mais a competência democrática regride”⁵⁶⁰.

Neste contexto, não parece oportuno confundir tecnicismo com conhecimento tecnológico uma vez que, de um ponto de vista teórico, representam duas entidades opostas. Por paradoxal que possa parecer, no âmbito do ensino de Arquitectura, quanto maior for o conhecimento tecnológico, menor é o grau de tecnicismo possível no posicionamento ideológico do sujeito. O tecnicismo é, desta forma, fruto de um elevado grau de confiança existente só num contexto de ignorância. Não é por acaso que, aos mais elevados níveis da pesquisa, tanto científica como artística ou filosófica, os mais diferentes âmbitos do conhecimento se cruzam frequentemente, criando aberturas e ligações interdisciplinares onde não há lugar para o monoteísmo. A especulação filosófica, por exemplo, nasceu frequentemente em contexto de elevado perfil científico ou matemático; quanto mais elevado for o conhecimento, mais profundas se tornam as dúvidas e mais frágeis os pensamentos.

Além disso, o pensamento tecnicista é, por natureza, universalizante, uma vez que procura criar um conjunto de regras sem que nessas mesmas regras estejam representados fenómenos particulares. Oferece uma superestrutura de legitimação que dificilmente se adapta a cada caso concreto, senão sofrendo profundas modificações e perdendo, assim, parte da sua eficácia. Neste sentido, o tecnicismo é uma forma de idealismo absoluto que, a partir dos princípios do século XX e até aos anos 70, levou, por exemplo, à formulação, tanto da Carta de Atenas como dos preceitos do *International Style*. A criação de uma matriz epistemológica capaz de polarizar todos os fenómenos considerados desviantes em relação a uma norma não permite ao aluno, no ensino de Arquitectura, ganhar a necessária sensibilidade para encontrar o particular no geral ou o local no global. Pelo contrário, obriga-o a uma uniformização de rotinas intelectuais, consideradas ortodoxas, e a uma conseqüente homogeneização cultural juntamente com os posicionamentos correntes ou partilhados.

⁵⁶⁰ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000 p. 12

Finalmente, poderá dizer-se que a derivação tecnicista encontra um terreno extremamente fértil num cenário onde a complexidade e a rapidez crescentes justificam, cada vez mais, o paradigma da eficácia dos processos. As tecnologias digitais, por exemplo, veiculam e alimentam o tecnicismo de forma extrema. Para um aluno inexperiente, a necessidade de precisão absoluta que estas ferramentas exigem, representa um elemento bipolar que, por um lado, o obriga a uma igual precisão e, por outro lado, o deixa num estado de segurança intelectual devido precisamente, ao elevado grau de precisão exigido. Desta forma, o aluno devolve para a ferramenta digital parte das retóricas necessárias à legitimação projectual, tendo a certeza de que o computador não pode mentir e, como tal, é fiel depositário da verdade.

O projecto tecnicista ainda é, contudo, o mais seguro do ponto de vista retórico. O discurso racionalista é, ainda hoje, o que mais apela para verdades e para valores com um elevado grau de universalidade e de objectividade. Mesmo quando o processo projectual revela ser altamente complexo, o projecto tecnicista consegue aparentar pouca arbitrariedade pessoal e poucas ou nenhuma decisões necessitam de negociação social. Nesses processos, pouco importa saber qual é a matriz epistemológica para a qual o projecto remete, desde que os seus paradigmas sejam seguidos e as suas normas respeitadas, “*A relação dialéctica fins-meios, no seio das condutas criativas, deixa-se anular para assegurar unicamente a proeminência dos meios*”⁵⁶¹. O plano técnico é, assim, a plataforma onde tudo pode ser remetido e a partir da qual tudo pode surgir com a força das regras científicas. No âmbito do ensino, o projecto tecnicista paga, todavia, o preço da sua força. O atrevimento tecnológico procura, frequentemente, desviar o olhar crítico deixando na sobra aspectos que, quando abordados num contexto de complexidade tecnológica reduzida, denunciariam as próprias deficiências ou fraquezas. A economia de meios temporais, intelectuais e físicos que caracteriza o contexto pedagógico não permite o grau de aprofundamento que determinadas

⁵⁶¹ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 12.

soluções necessitam deixando, muitas vezes, as propostas do aluno numa fase embrionária na qual se torna muito difícil ponderar os resultados finais ou os impactos reais.

4.7 O formalismo

“O antigo modelo da produção, criador da era industrial, foi substituído por um novo, o da comunicação, característica da era pós-industrial.” Jean Pierre Boutinet⁵⁶²

Nos capítulos anteriores viu-se que o aluno procura elementos intelectuais e materiais que, de alguma forma, possam ajudar a fortificar o próprio posicionamento durante o processo projectual. Por outras palavras, na fragilidade intelectual da juventude e na condição de instabilidade e de incerteza características da aprendizagem, ele procura elementos referenciais que lhe permitam ancorar as decisões tomadas ao longo do tempo e que, sobretudo, circunscrevam o seu âmbito de responsabilidades.

Perante esta necessidade, uma das saídas possíveis é representada por uma conduta projectual onde o aluno sofre de uma derivação referencial de natureza formal. O aluno, ao encontrar-se desorientado face às inúmeras possibilidades projectuais que o rodeiam, e que lhe são apresentadas pelos cada vez mais numerosos meios de comunicação da actual sociedade dominada pela imagem, sem capacidade de reagir à complexidade e sem meios ou conhecimento para se poder refugiar no tecnicismo, copia, imita, reproduz o que já viu ou, em geral, conhecido e, possivelmente, legitimado.

O problema surge a partir do momento em que o aluno copia uma estrutura fechada, um resultado e não um processo projectual⁵⁶³. Apropria-se de uma configuração formal, segundo uma atitude mimética, mas sem questionar conteúdos ou razões processuais. Copia o que pensa ser intelectualmente mais seguro e ausente de possíveis críticas, apoiando-se naqueles processos de veiculação da Arquitectura que, como já foi afirmado⁵⁶⁴, são alimentados pelas

⁵⁶² BOUTINET, Jean-Pierre. [s/d]. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 75.

⁵⁶³ Segundo Neil Lynch, cujo posicionamento em muito se apoia no conceito de virtualidade de Jean Baudrillard, existe uma obsessão cada vez maior pelas imagens e a produção de imagens, em detrimento da própria disciplina. LEACH, Neil. 2000. *The Anesthetics of Architecture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, p. 6.

⁵⁶⁴ Capítulo 9.1 – Formular hipóteses.

dinâmicas de uma sociedade eminentemente formal⁵⁶⁵.

Entre o dia 3 de Junho e o dia 25 de Outubro de 2006, esteve patente no Museu Guggenheim de Nova York, uma exposição retrospectiva de Zaha Hadid. No conjunto total das peças expostas pela arquitecta, que foi definida por um artigo do *New York Times* uma “*diva for the digital age*”⁵⁶⁶, não constavam desenhos técnicos de Arquitectura mas unicamente fotografias, imagens de síntese ou imagens feitas com as mais variadas técnicas. Nada deixava transparecer a natureza tectónica dos edifícios ou alguma indicação sobre os processos projectuais que tinham levado a autora a certos resultados formais. A Arquitectura, enquanto objecto técnico, deixava de existir e no seu lugar surgiam imagens muito bem elaboradas e escolhidas, que mantinham o espectador num estado onírico obrigado a uma contínua negociação intelectual entre a ilusão e a realidade. Mesmo a realidade que esporadicamente emergia à consciência do sujeito resultava de difícil compreensão, dado o atrevimento plástico e formal das obras realizadas e a fluidez e a ausência de gravidade patentes nas peças expostas. Esta exposição constituía a definitiva vitória da imagem, da representação sem referente, da mensagem não relacional no âmbito da Arquitectura.

Zaha Hadid é só um exemplo de uma cultura incipiente, ou talvez já instalada e enraizada, que, segundo Jean Baudrillard⁵⁶⁷ surgiu com a passagem da sociedade industrial para a pós-moderna ou pós-industrial onde a simulação tomou o lugar da produção; onde a distância entre o imaginário e o real tende a esbater-se para jogar o jogo do consumo de massa onde o sujeito pensa apagar os próprios desejos mas onde, na realidade, apenas satisfaz os desejos do sistema económico. Como o mesmo Baudrillard afirma, “*o real é produzido a partir de células miniaturizadas, de matrizes e de memórias, de modelos de comando (...)*

⁵⁶⁵ BAUDRILLARD, Jean (1981). *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio d’Água, 1991.

⁵⁶⁶ OUROUSSOFF, Nicolai, "Zaha Hadid, A Diva for the Digital Age" *New York Times*, June 2, 2006.

⁵⁶⁷ BAUDRILLARD, Jean (1981). *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio d’Água, 1991.

*Já não tem de ser racional, pois não se compara com nenhuma instância, ideal ou negativa. É apenas operacional*⁵⁶⁸ e ainda *“é a geração pelos modelos de um real sem origem nem realidade: hiper-real.”*⁵⁶⁹

Torna-se interessante, e paradigmático, registar a fraca qualidade ou completa ausência de desenhos técnicos presente em muitas revistas ou livros da especialidade. Excelentes fotografias são o suficiente para transmitir aquilo que o público procura e o que, demasiadas vezes, o aluno necessita. Raramente as obras são apresentadas com uma explicação do percurso projectual, que procure, de alguma forma, fundamentar ou justificar as opções tomadas pelo autor. Diante destes documentos o aluno fixa uma imagem sem compreender quais os elementos subjacentes à obra, também porque, em muitos casos, a mesma obra foi projectada com o objectivo simples de produzir uma imagem. Este fenómeno pode ser registado como um sintoma da progressiva e inexorável morte do projecto. O percurso intelectual do aluno é assim conduzido pelo consumo comercial da imagem do edifício e não pelo consumo social do edifício em si. O projecto perde a sua carga social, enquanto acto de negociação, em favor de um poder comunicativo exigido pelo sistema de produção e de comercialização.

Prova disso é a vulgarização das referências arquitectónicas que os alunos procuram cada vez mais em revistas, livros ou na Internet. Num teste feito nas universidades inglesas, que estudou 6000 trabalhos escolares⁵⁷⁰, 1/3 resultou ser de evidente matriz modernista enquanto os restantes 2/3 eram claramente orientados pelo mercado da construção da época com um elevado grau de liberdade individual. Os projectos orientados pelo mercado seguiam, na maioria das vezes de forma explícita, as flutuações formais dos projectos publicados pelas principais revistas de Arquitectura. A comunicação social, no âmbito das orientações formais da produção arquitectónica, ao perder o seu carácter de veiculador de um debate cultural em torno da disciplina, limita-se a ser *“simplesmente o espelho*

⁵⁶⁸ Idem, p. 8

⁵⁶⁹ Idem.

⁵⁷⁰ CRINSON, Mark e Jules Lubbock. 1994. *Architecture art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain*. Manchester: Manchester University Press p. 160.

daquilo que acontece” numa “*desesperada pesquisa da última novidade oferecida pela moda*”⁵⁷¹ e servindo de verdadeiro catálogo para a inspiração de milhares de alunos em todo o planeta.

No actual universo comunicacional o problema coloca-se quando, como afirmou McLuhan, “*o meio é a mensagem*”⁵⁷², ou seja, quando o contexto referencial que tradicionalmente é construído e estruturado pelo meio de comunicação inserido num determinado contexto, segundo o conhecido modelo de comunicação de Roman Jakobson⁵⁷³, passa a ser um elemento interno à mensagem, resultando construído e veiculado por esta. A ausência de um referencial no acto da produção e da veiculação da imagem impede, definitivamente, a construção de uma reprodução do real a partir da mesma imagem. A mensagem esvazia-se e não se encontra legitimada e suportada pela presença do real.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, o fenómeno ganha uma relevância acrescida, uma vez que os alunos actuais estão inseridos num cenário cultural dominado pela imagem. “*Não há dúvidas que o actual clima da cultura arquitectónica é fortemente influenciado pelas publicações caracterizadas pela prevalência das imagens. Esta atmosfera não somente teve uma grande influência na profissão, mas também no trabalho dos estudantes. A profissão é continuamente exortada a desenvolver cada vez mais imagens sofisticadas e não podemos esperar que os estudantes não fiquem condicionados por esta situação*”⁵⁷⁴. Este clima conduziu a um “*empobrecimento no plano dos conteúdos da Arquitectura*”⁵⁷⁵. Onde o aluno procura a imagem menosprezando o processo

⁵⁷¹ GREGOTTI, Vittorio. 2000. Cari Architetti non ci sono più riviste. em *L'Architetto* Febbraio 2000. Ano XVII. Numero 143, p. 18-19 – tradução livre.

⁵⁷² MCLUHAN, Marshall (1964). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Est edizioni, 1990.

⁵⁷³ JAKOBSON, Roman (1963). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli, 2002. Para uma consulta rápida aconcelha-se o texto de John Fiske Introdução ao estudo da comunicação. Porto: Edições ASA, 1993.

⁵⁷⁴ David Chipperfield em: IZZO, Alberto. 2205. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean edizioni, p. 14.

⁵⁷⁵ Idem.

de projecto. O objectivo do seu trabalho deixa de ser um percurso de aprendizagem para se tornar numa produção de um documentos cuja ligação referencial à realidade é menosprezado. O aluno, ao longo do projecto estético, é influenciado pelo “*grande formalismo*”⁵⁷⁶ das obras da moda, chegando a colocar-se num regime de “*agnosticismo e eclectismo modernista*”⁵⁷⁷ no qual são copiados aspectos exteriores e superficiais a partir dos modelos que a crítica e a literatura, com maior poder de divulgação, disponibilizam.

Neste contexto, as regras de legitimação das produções gráficas já não pertencem à disciplina da Arquitectura, sendo oriundas de um sistema cultural e comercial que produz e consome imagens⁵⁷⁸. O aluno aplica formas, superfícies, transparências, não num registo de compreensão ou de investigação mas, unicamente, num registo de directa fruição, de aplicação imediata de sensações e de efeitos visuais. A veiculação de imagens de Arquitectura, seja ela no cenário da comunicação docente-discente ou discente-docente, é a transmissão de uma pele sem um corpo, de uma sensação sem o seu respectivo percepto. Todo o conjunto de conteúdos estruturantes e estruturados do e pelo projecto são ultrapassados e diminuídos em favor da elaboração de um simulacro onde, voltando a citar David Chipperfield, “*a tendência no sentido de técnicas de apresentação mais sofisticadas pode esconder a ausência de ideias e de um processo projectual*”⁵⁷⁹.

Estes fenómenos afectam e contaminam os processos projectuais, nomeadamente no que respeita um salto que procura iludir o processo em favor do produto. Mesmo no interior das rotinas intelectuais da prática projectual, no âmbito do ensino do projecto, a veiculação e produção de imagens de

⁵⁷⁶ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitecturas(s): história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPublicações.

⁵⁷⁷ ZEVI, Bruno (1979). *Arquitectura in nuce*. Lisboa: Edições 70, 1986.

⁵⁷⁸ Segundo Jameson, a preponderância da imagem faz com que a esfera cultural, tradicionalmente relativamente autónoma, se funda com a esfera totalizante do capital, levando a uma abolição da distância crítica, com uma conseqüente ausência de profundidade e aumento de superficialidade. O autor cita a obra de Andy Warhol, onde as dinâmicas comerciais ajudaram o nascer da Pop-art. Jameson, Fredric. 1991. *Postmodernism, or the cultural logic of the late capitalism*. London: Verso.

⁵⁷⁹ David Chipperfield em: IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean edizioni, p. 14.

Arquitectura, que representa um método essencial na sua prática didáctica, possui aspectos contraditórios para os processos de formulação e de legitimação de hipóteses projectuais. O consumo de referências formais, que às vezes atinge um estado de verdadeira bulimia, é fruto, em muitos casos, de uma procura de aquisição de certezas intelectuais pré-confeccionadas. Quando o aluno copia as formas ou as linguagens de um qualquer autor, actua segundo um acto de confiança, uma vez que confia na qualidade arquitectónica de um projecto cujo reconhecimento junto da crítica dos meios de comunicação resultou favorável ao seu sucesso. Mesmo desconhecendo os pressupostos que serviram de estrutura geradora ao projecto, ele sabe que o resultado é positivo e, como tal, universalmente aceite⁵⁸⁰. Desta forma, mais uma vez, o aluno adopta algo cuja natureza profunda desconhece, mas no qual deposita a esperança de que o resultado terá um impacto parecido, se não mesmo igual, ao original.

Uma das manifestações da derivação formal é o recurso ao minimalismo. Este, encarado como fenómeno intelectual de natureza maioritariamente estética que visa à redução do nível de entropia e de complexidade geométrica e, em geral, formal, representa uma das saídas possíveis para os alunos que procuram, de alguma forma, um descomprometimento formal que, como será dito, resulta ser ideológico.

O minimalismo é, no âmbito da Arquitectura, considerável como uma das manifestações da Arquitectura da pós-modernidade. É uma tentativa do sujeito a libertar-se da forma, da matéria construída, da história passada, da tecnologia aparente e visível, por vezes dos materiais e das suas características, em geral da heterogeneidade, da diferença. O aluno refugia-se na pureza formal, na ausência de caos, à procura de uma certeza derivante da verdade e da simplicidade geométrica. Mas para conseguir isto celebra, antes de mais, um pacto de fé oculto com a tecnologia, que delega para um plano meramente ligado à resolução e não de sugestão ou de fomento para a formulação de hipóteses. Perde-se o laço da

⁵⁸⁰ LA CECLA, Franco. 2008. *Contro l'architettura*. Torino: Bollati Boringhieri.

tríade vitruviana e, com isso, a essência da relação projectual entre forma, função e tecnologia.

O minimalismo resulta, assim, ser uma derivação quando existe *a priori*, ou seja quando não resulta de uma progressiva depuração formal, quando é apenas fruto de uma forçada esterilidade formal. Quem reduz a partir da riqueza sabe o que perde e o que ganha e sabe, sobretudo, as razões que o levam a recusar determinadas soluções a favor de outras. O aluno que, desde logo, opta pela simplicidade é porque não pode, ou simplesmente não quer, enfrentar a complexidade. Aceitar de forma dogmática uma solução minimalista é um acto de facilidade e de economia intelectual que, a prazo, acaba por se demonstrar limitador.

O aluno pensa que a forma se defende por si só e que a totalidade do projecto se encontra na simplicidade uma presunção de poder retórico autónomo. Ele está inserido num contexto cultural no qual todos os meios de comunicação procuram a maior eficácia, contando, demasiadas vezes, com o poder semântico tanto das coisas ditas como das não ditas. Assim, a crescente compressão do tempo⁵⁸¹, juntamente com o paradigma da eficácia, legitimam a mensagem curta, simples, de grande efeito, e o aluno encontra a forma simples, clara, depurada sem saber, ainda, a gramática, a sintaxe e o vocabulário para completar a frase.

Esta derivação ganha particular visibilidade enquanto tal, quando se está perante projectos que, de alguma forma, se inserem num contexto existente. O minimalismo, encarado como ruptura, é, na verdade, um isolamento, um autismo diante, por exemplo, da complexidade e heterogeneidade urbana. Uma incapacidade dialógica que cria, sob grandes retóricas, fragmentos formalmente alheios ao contexto, incapazes de negociar e de se legitimar junto dos outros numa justa diléctica de construção colectiva.

⁵⁸¹ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 295.

4.8 O autismo

“Já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas. Isto constitui um aspecto da modernidade e um ponto de não retorno. Evoluímos numa sociedade pluralista, tanto religiosamente, como política, moral e filosoficamente, onde cada um conta apenas com a força da sua palavra.” Paul Ricoeur⁵⁸²

As derivações projectuais que foram abordadas até aqui podem ser reunidas numa única: a da perda ou negação do laço social. Quando o aluno não conserva, ao longo do projecto, uma atitude dialéctica com o exterior, cai irremediavelmente em processos de autolegitimação que o levam para um progressivo afastamento e dissolução do laço social. Laço, este, que representa uma das condições existenciais *sine qua non* do projecto de Arquitectura.

Num artigo publicado na revista *Casabella*, Rafael Moneo percorreu rapidamente, mas não superficialmente, a noção de arbitrariedade na história da Arquitectura. Desde Vitruvius, passando por Perrault e Le Corbusier até Eisenman, o autor discursa sobre os referentes intelectuais que em cada caso paradigmático serviram ou deixaram de servir para suportar os processos de legitimação projectual no âmbito da Arquitectura. Sobre a obra do norte-americano Gehry, Moneo afirma: *“a arbitrariedade da forma – já não surge de mundos estranhos à Arquitectura. Agora pode mesmo falar-se em arbitrariedade, uma vez que as formas provêm dos impulsos do arquitecto, sem que outros interesses construtivos, tipológicos, etc... possam determinar ou prefigurar o trabalho”*⁵⁸³. E continua: *“(...) direi mais, Gehry é bem consciente de poder tomar todas estas liberdades porque dispõe de uma tecnologia que lho permite”*⁵⁸⁴.

Os meios tecnológicos à disposição de arquitectos como Gehry possibilitam,

⁵⁸² Ricoeur, Paul em KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, p. 71.

⁵⁸³ MONEO, Rafael. 2005. Sul concetto di arbitrarietà in archietttura. Em *Casabella*, nº 735, Agosto 2005, p 22-33 – tradução livre.

⁵⁸⁴ Idem.

sem dúvida, uma Arquitectura livre de restrições tecnológicas. Todavia, se é verdade que possibilitam, não é forçosamente verdade (Moneo não defende isso no seu artigo) que possam ser consideradas responsáveis no que respeita ao processo de formulação de hipóteses formais que antecedem a sua implementação e concretização tecnológica. Por outras palavras, existe um contexto intelectual que permitiu tanto a Gehry como a Eisenman, entre outros, pensar em poder projectar as próprias arquitecturas livres das restrições criadas pelas experiências anteriores levando-os a cumprir aquele *“esforço que os arquitectos fazem para que seja esquecido o pecado original que o recurso à arbitrariedade implica”*⁵⁸⁵ acerca do qual escreve Moneo. O autor acaba por afirmar, de forma extremamente explícita, que: *“(...) porque, se construir é poder formar, poder dar forma e sentido aos materiais, será sempre indispensável que a construção esteja fundada em formas – que esta seja fruto de um repertório linguístico ou seja escolhida livremente entre aquelas já existentes – ou que se estabeleçam os princípios através dos quais a forma, e conseqüentemente, a arquitectura são geradas”*⁵⁸⁶.

O problema surge quando, como acontece na actualidade, existe uma multiplicidade infinita de rotinas possíveis pela legitimação projectual (Moneo cita o caso do projecto “Romeo e Julieta” de Eisenman, em Verona, que possui evidentes referências literárias) que podem, em determinados casos, ultrapassar em larga medida os limites disciplinares da Arquitectura e, conseqüentemente, provocam uma definitiva fracturação e pulverização dos *“princípios com base nos quais a forma, e, conseqüentemente, a Arquitectura são geradas”*⁵⁸⁷. Como escreve Moneo: *“Peter Eisenman reconhece que a arbitrariedade tocou o seu limite extremo: atingindo o mais elevado índice de exterioridade, a Arquitectura vê-se obrigada a reconhecer a sua inevitável arbitrariedade”*⁵⁸⁸. Um conceito de arbitrariedade que, quando adoptado de forma acrítica no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, ganha a força de uma condição existencial que encontra

⁵⁸⁵ Idem.

⁵⁸⁶ Idem.

⁵⁸⁷ Idem.

⁵⁸⁸ Idem.

no individualismo (se não até no nihilismo) a sua vertente filosófica e psicológica mais acutilante.

A grelha ideológica que fornece as meta-narrativas da modernidade, apesar de conservar os seus principais vectores de força, sofre, ao longo de todo o século XIX e nos princípios do século XX, um enriquecimento, uma densificação e uma alteração no que respeita à sua escala de aplicação e, conseqüentemente, aos seus limites. A essência metafísica das coisas encobre-se por debaixo de retóricas complexas e ilimitadas.

Este cenário representa, para o ensino do projecto de Arquitectura, a possibilidade, por parte dos alunos, de quebrar definitivamente o laço social que a actividade projectual possui com o contexto. Diante da incerteza, resultante da multiplicidade, a solução com menor impacto, de um ponto de vista de empenho intelectual pessoal são o individualismo e a autonomia intelectual. Quando a legitimação das verdades, sejam elas de natureza lógica, ética ou estética, não remete para um comprometimento com um conjunto de valores provenientes do exterior ou do passado, o sujeito pode arrogar-se o poder de autolegitimar as próprias opções perante os outros, mesmo que este processo passe por tensões e contradições com a sua envolvente humana e intelectual mais próxima.

O aluno, diante das manifestações aparentemente mais bizarras ou arbitrarias, que são veiculadas pelos meios de informação, chega fatalmente à conclusão de que existe um elevado grau de aleatoriedade possível no projecto. Segue-se o princípio que dita que *“cada grupo ou sujeito deseja ser reconhecido no seu direito de se exprimir e supõe que a expressão em si mesma é já garantia de um valor artístico”*⁵⁸⁹. Além disso, o docente sente-se muitas vezes sujeito a uma tensão, derivante, por um lado, da necessidade de permitir ao aluno uma expressão livre e sem constrangimentos coactivos e, por outro lado, da obrigatoriedade em orientar o aluno através do seu percurso projectual produzindo retóricas justificativas com o mais elevado grau de universalidade possível. Neste

⁵⁸⁹ COELHO, Eduardo Prado. Nos bancos das escolas. *JA*, nº 201, Maio/Junho de 2001, p. 5-8.

contexto, de pouco parece servir o estudo da história ou a análise crítica das obras de Arquitectura. A tradição, considerada como o acumulativo dos paradigmas do passado, parece não existir.

A diferença, a novidade, a bizarria, mas também a loucura ou o génio são fruto de um juízo sintético, ou seja, de uma avaliação relacional entre fenómenos diferentes⁵⁹⁰. Desta forma, algo é diferente de outra coisa não podendo ser considerado diferente simplesmente enquanto tal; algo novo é-o em relação com algo mais velho e já existente; louco e génio possuem comportamentos cognitivos desviantes em relação a um comportamento considerado como normal ou vulgar. A arbitrariedade ou a aleatoriedade surgem quando o pensamento se destaca do contexto criando uma realidade que, além de não possuir nenhuma ligação de tipo lógico dedutivo, abduativo ou indutivo com o contexto, não é fruto de um pensamento relacional. Para a criança de dois anos, cuja capacidade mnemónica ainda não é desenvolvida, cada dia é um dia novo e é esta pequena deficiência que os pais aproveitam para criar uma rotatividade (cuja frequência é inversamente proporcional à idade do filho) nos brinquedos evitando despesas diárias. O aluno de Arquitectura, quando aborda o projecto de um edifício, necessita de possuir um conhecimento suficientemente alargado para, a partir deste, formular a sua proposta e, se for esta a necessidade ou a vontade, procurar a diferença, a novidade. Quando a proposta estiver sustentada por alicerces intelectuais fortes, construídos sobre as experiências do passado, o aluno irá subitamente ganhar força retórica e persuasiva diante dos outros e para com ele próprio e, conseqüentemente, irá perder muita da arbitrariedade contingente existente na sua

⁵⁹⁰ “Basta recordar o que é hoje a pintura, a música ou a literatura. Não está em causa a apreciação pessoal que essas produções mereçam mas sim, o carácter inquestionavelmente estranho que ostentam, carácter onde se manifesta uma vontade de ruptura com a continuidade cultural, não só do Ocidente, mas talvez de toda a cultura conhecida. A questão é grave porque a arte, mercê de um elemento muito ténue, costuma ser a produção humana que mais rapidamente acusa as tendências profundas que germinam na humanidade, tal como o fumo das chaminés anuncia a mudança dos ventos. O menos que se pode dizer é que a arte do nosso tempo é toda ela problemática e que nela se manifesta também a condição de extremista; como se a arte houvesse chegado ao seu extremo.” ORTEGA Y GASSET, J. (1982). “Apuntes sobre una educación para el futuro”. Em *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. (p. 225-238) (Original publicado em 1961) traduzido por Olga Pombo em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

formulação. Para utilizar uma fórmula cara a Umberto Eco, ele estará “*sobre as costas dos gigantes*”⁵⁹¹ a partir das quais não só estará mais seguro como poderá ver mais longe à procura do passo seguinte.

O problema da legitimação está intimamente ligado com o da liberdade intelectual. Ser livre de pensar significa, antes de mais, ser livre de escolher, no universo do conhecimento humano, os sectores, os assuntos e os problemas que, segundo o sujeito, merecem ser abordados, aprofundados e resolvidos. Por outras palavras, significa a possibilidade de estruturar uma grelha epistemológica livre de constrangimentos exteriores ou ditados pela tradição. Mas a liberdade intelectual é também aquele que permite a recusa da tradição mesmo que esta seja feita, como a maioria das vezes resulta ser, por economia intelectual, de forma arbitrária e acrítica. Em suma, a liberdade intelectual favorece e sustenta, sobretudo no seio da educação, uma atitude individualista diante do conhecimento.

O nprojecto é, desta forma, uma acção passível de autolegitimação, acção, esta, paradoxalmente impossível uma vez que a legitimação é, por sua própria definição epistemológica, algo colectivo e de natuza social.

Quando a liberdade intelectual abrange o domínio das artes, e com este o da Arquitectura, boa parte das rotinas críticas ainda se fundam no princípio kantiano segundo o qual a estética é passível de ser colocada num plano subjectivo e, com isso, ser passível de um julgamento formal independente do valor ou utilidade do fenómeno⁵⁹².

No actual cenário artístico, a ausência de códigos estilísticos partilhados, juntamente com a possibilidade de construir retóricas justificativas, que demasiadas vezes são avaliadas de forma isolada em relação ao objecto, permitem ao aluno conservar um conjunto de atitudes de autolegitimação. Todavia, quando diante da ignorância do passado e da incapacidade em formular justificações convincentes e pertinentes para os próprios actos, o aluno pode chegar a encontrar

⁵⁹¹ ECO, Umberto. 2006. *A passo di gambero. Guerre Calde e populismo mediatico*. Milano: Bompiani. E, também, *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1984.

⁵⁹² ECO, Umberto. 2004. *História da Beleza*. Lisboa: Difel.

no nihilismo a sua verdadeira exaustão e enxugamento intelectual. O nihilismo, que segundo alguns autores, representa uma das características mais marcantes da actual condição humana⁵⁹³, retira ao sujeito toda e qualquer carga de responsabilidade que este possa querer manter junto dos outros e de si próprio. Ele deixa-se entregue aos fenómenos de natureza circunstancial tanto no que respeita a formulação de hipóteses projectuais como nas tomadas de decisão e rotinas de legitimação. A crise das instituições, a nova configuração familiar, as infinitas possibilidades deixadas pelo desmoronamento das meta-narrativas e, sobretudo, a ausência de um projecto colectivo, de uma ideologia de referência, podem ser citadas, entre outras, como as causas de um progressivo afastamento do indivíduo do seu ser social. Ele torna-se espectador de uma vida que não pode controlar e que, por isso, não quer projectar.

Quando o aluno se encontra nesta situação, o problema parece mudar de escala ultrapassando as capacidades do ensino. Parece, contudo, pertinente recordar que, ao par de outras, o nihilismo constitui uma derivação e, enquanto tal, um comportamento desviante que não pode ser considerado normal. O aluno que deixa de querer ser o actor principal do seu projecto fá-lo porque ainda não apreendeu a essência do projecto. Porque vive numa condição “não projectável” de cariz algo determinista. Nestes casos o papel do ensino resulta ser um regresso sereno e paulatino na tentativa de transmitir ao aluno quais os traços dominantes do projecto, qual a sua relação com o tempo, com o progresso, com a liberdade e com o sujeito e, a partir daí, progredir na tentativa de fomentar, junto dele, a construção de um pensamento projectual fundado numa tomada de consciência social e, mais geralmente, política. Perguntar se esta tarefa pertence ou não ao ensino de Arquitectura, ou ao ensino em geral, é cada vez mais pertinente. Todavia, uma pergunta tão complexa demoraria, para ser formulada, mais tempo do que seria necessário para, por exemplo, dedicar algum tempo ao ensino de uma teoria do projecto que, afinal, resta ser parte integrante de uma teoria da vida.

⁵⁹³ Nietzsche, 1885; Lipovetsky, 1989; Giddens, 1994; Lyotard, 2003; Severini, 2003; entre outros.

4.9 Criatividade e inteligência

“(...) quando os autores falam de inspiração, não há inspiração nenhuma: faz-se um livro porque se decide começá-lo e levamo-lo até ao fim o melhor que podemos. (...) É uma questão de trabalho: quando mais se trabalha, melhor é o livro. Não acredito nos que dizem que a escrita lhes sai com muita facilidade. É preciso trabalho, não há nenhum segredo.” António Lobo Antunes⁵⁹⁴

“La nostra mente contiene processi che ci consentono di risolvere problemi che consideriamo difficili. «Intelligenza» é il nome che diamo a tutti quei processi che ancora non comprendiamo.” “(...) il concetto stesso di intelligenza è come il trucco di un prestigiatore. È come il concetto di «regioni inesplorate dell’afrika»: scompare non appena scopriamo che cosa essa è.” Marvin Minsky⁵⁹⁵

Ao definir o conceito de arte, o filósofo espanhol Fernando Savater escreve: *“consideramos arte a destreza num determinado âmbito prático, cujos princípios gerais básicos podem aprender-se (por conseguinte ensinar-se) enquanto que os seus mais alto níveis de excelência carecem de regras precisas e só podem ser admiradas no exercício de certos indivíduos que se destacam. De modo que ‘arte’ é aquela aptidão que, uma vez aprendida, ainda não se domina totalmente e admite graus muito diversos no acerto ou estilo próprio com que é desempenhada: por isso, comer sopa com colher ou premir os interruptores eléctricos não são artes, enquanto que são contar contos, dançar o tango ou burlar turistas”*⁵⁹⁶. Uma contribuição ulterior, do mesmo autor, agora aplicada ao âmbito da educação, encontra-se noutra livro seu⁵⁹⁷, onde este cita o filósofo norte-americano John Passmore⁵⁹⁸, que define a educação como uma acção que procura desenvolver no sujeito duas tipologias de capacidades: as fechadas e as

⁵⁹⁴ António Lobo Antunes – entrevista com Jeime Reyes Rodriguez no Jornal *REFORMA*, Cidade do México - *Um autor sem inspiração* - Publicada em português pelo *Courrier Internacional* n° 92 – 5 a 11 de Janeiro de 2007. p. 14-15.

⁵⁹⁵ MINSKY, Marvin (1986). *La società della mente*. Milano: Adelphi, 2001, p. 131.

⁵⁹⁶ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 52.

⁵⁹⁷ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

⁵⁹⁸ PASSMORE, John. 1980. *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

abertas⁵⁹⁹. As capacidades fechadas⁶⁰⁰, ao serem imprescindíveis pela sobrevivência do indivíduo, possuem a característica de “*ser possível chegar a dominá-las por completo e de modo perfeito*”⁶⁰¹. São assim capacidades fechadas todas as que não possuem um elevado grau de aleatoriedade ou passíveis de alteração ou de interpretação pelo indivíduo como são a resolução de um problema matemático ou a construção de um objecto segundo um projecto preexistente. Estas capacidades, após terem sido aprendidas, não sofrem alterações profundas; quando muito, melhoram com a prática. As capacidades fechadas são, contudo, mais rapidamente aplicáveis à vida profissional uma vez que representam tarefas isoladas e que, ao poder possuir um elevado grau de complexidade no próprio interior, raramente o possuem com o exterior.

Diversamente, as capacidades abertas são “*susceptíveis de aquisição de um domínio gradual e, de certo modo, infinito*”⁶⁰². Desta forma, escrever poesia, pintar ou compor música, são capacidades que nunca atingem a perfeição absoluta uma vez que quanto mais o sujeito as pratica, mais terá a noção das infinitas possibilidades, muitas vezes divergentes, que se oferecem à sua frente. Por outras palavras, para Passmore, as capacidades abertas são um “*going beyond*”⁶⁰³. Em relação às fechadas, as capacidades abertas poderão assim possuir um baixo nível de complexidade interior conservando, contudo, um número elevado de ligações

⁵⁹⁹ “*In the course of his life, whether as a result of experience, of imitation or of deliberate teaching, every human being acquires a number of capacities for action. Abnormal cases apart, he will learn to walk, to run, to speak, to feed and clothe himself; in literate societies he will learn to read, to write, to add; particular individuals will learn to drive a car, to play the piano, to repair diesel engines, to titrate, to dissect. Some of these capacities he normally acquires before he enters school; others he may acquire through a system of apprenticeship, may teach himself or be taught by a friend. But many of them are learnt in schools.*” PASSMORE, John. 1980. *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 37.

⁶⁰⁰ “*At the bottom level, they are what (...) we might call ‘competencies’; the capacity to peel an apple, to tell the time, to use a calendar. At the top end, they may involve the mastery of relatively elaborate techniques, closed capacity may be piled on closed capacity. So, for example, complex equations can be a closed competency, as can the capacity to paint in correct perspective or to operate a complicated machine.*” PASSMORE, John. 1980. *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 41.

⁶⁰¹ Passmore citado por: SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 54.

⁶⁰² SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 55.

⁶⁰³ PASSMORE, John. 1980. *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 46.

com outros âmbitos ou outras capacidades.

A divisão entre capacidades abertas e fechadas permite avançar para algumas considerações que são pertinentes sobretudo quando o ensino do projecto de Arquitectura é considerado numa óptica mais abrangente que o enquadra no interior do ensino das artes e, mais especificamente, quando a pesquisa embate em conceitos como são o de criatividade, de intuição ou de inteligência. Se, acerca das capacidades fechadas não parece existir suficiente grau de abertura conceptual para que se questione a sua necessidade e as suas formas, as abertas podem ser objecto de um ulterior aprofundamento. Sobretudo, no âmbito do ensino das artes, as capacidades desta natureza são frequentemente abordadas sob o sinónimo de criatividade, considerada esta como condição ou aptidão intelectual necessária para os processos produtivos. De forma geral, a criatividade apela para um factor ou acontecimento que, por alguma razão desconhecida, foge às regras do pensamento racional, de natureza dedutiva, servindo de explicação para justificar a necessidade de cultivar uma visão, uma atenção e uma sensibilidade sobre a realidade o mais abrangente possível.

O mais singular é que o mesmo conceito é raramente utilizado no âmbito da crítica, tanto arquitectónica como artística em geral, uma vez que um dos principais papéis destas críticas é mesmo o de reconstruir os processos intelectuais do autor tornando-os de implícitos para explícitos, de míticos para reais, de irracionais para racionais. Por outro lado, como sublinhou E. A. Poe, *“a maioria dos escritores – poetas em especial – preferem dar a entender que compõem por uma espécie de fina loucura – uma intuição estática – e positivamente ficariam arrepiados se deixassem o público dar uma espreitadela por detrás do cenário, às elaboradas e vacilantes cruezas do pensamento – aos verdadeiros objectivos apanhados apenas no último momento – aos inúmeros vislumbres de uma ideia que não chegaram à maturidade da visão plena – às fantasias completamente amadurecidas postas de lado em desespero por serem ingovernáveis – às cautelosas selecções e rejeições – às dolorosas rasuras e interpolações – numa palavra, às rodas e carros – os utensílios para as mudanças de cena – os*

escadotes e alçapões – as penas de galo, a tinta vermelha e as manchas negras, as quais, em noventa por cento dos casos, constituem as propriedades do histrião literário”⁶⁰⁴. Em suma, a criatividade funciona tanto como amigo como um inimigo teórico das artes; onde o discurso crítico consegue chegar, ela desaparece, mas onde não consegue, a sua bandeira é hasteada com um certo orgulho, misto de elitismo artístico e narcisismo intelectual.

O problema surge quando, como é o caso do ensino do projecto de Arquitectura, os conceitos suportados por um enunciado denotativo devem transformar-se em conceitos suportados por um enunciado prescritivo. Quando, por outras palavras, a criatividade, enquanto conceito, se torna uma obrigação e não uma condição processual. E torna-se ainda mais acutilante quando o mesmo conceito de criatividade acompanha forçosamente o de projecto, no sentido em que se torna veiculadora de uma necessidade de mudança individual e colectiva provocada por um desejo de transformação⁶⁰⁵.

De um ponto de vista social, a ideia de projecto parece, portanto, estritamente ligada à de criatividade enquanto pensamento de ruptura e de progresso considerado como contra-ideologia da ideia de reacção⁶⁰⁶. Segundo De Bono⁶⁰⁷, a condição inovadora do pensamento criativo, definido como “*pensamento lateral*” ou ainda “*como pensamento divergente*”, contrapõe-se com uma condição de continuidade e permanência ao pensamento crítico, caracterizado por um “*pensamento linear*”. A adopção de soluções previamente

⁶⁰⁴ POE, Edgar Allan. (1836÷1850). *Poética. (Textos teóricos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 35.

⁶⁰⁵ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

⁶⁰⁶ “A ideia de reacção como contra-ideologia do progresso aparece em 1796 e desenvolve-se no século XIX, como observa o *Dictionnaire de la langue française de Littré (1863-72)*, para designar as correntes de pensamento e de acção hostis à Revolução Francesa e à ideia de progresso social dela resultante.” LE GOFF, Jacques. Entrada Progresso/Reacção, Volume 1º Memória – História da Enciclopédia Einaudi. Lisboa Imprensa Nacional – Casa da Moeda. 1984, p. 338.

⁶⁰⁷ DE BONO, Edward. 1997. *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli. E ainda: DE BONO, Edward. 1998. *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli.

existentes através do pensamento crítico, remetem, segundo Mari⁶⁰⁸, para um projecto de natureza imprópria que consiste, segundo o autor, numa repetição do que lhe é anterior. Pois o projecto, como já foi afirmado, difere da acção técnica uma vez que esta última é caracterizada por uma “*finalidade pré-determinada por um modelo ou um objectivo que lhe é anterior*”⁶⁰⁹.

Todavia, se a noção de projecto parece suficientemente estabilizada e caracterizada, a de criatividade, que tradicionalmente a acompanha, tem sido objecto de uma grande dificuldade, no que respeita a uma possível definição e aplicação. Dificuldade, esta, demonstrada pela enorme quantidade de tentativas de definição⁶¹⁰ caracterizadas por um elevado grau de variedade que, contudo, “*não tem implicado uma vastidão necessária de cada uma delas para abarcar a complexidade e a difusão do conceito*”⁶¹¹. Diante da vastidão e da heterogeneidade das definições possíveis, o problema surge quando o comportamento criativo parece representar uma condição *sine qua non* da actividade projectual e, como tal, necessariamente inserida no contexto do seu ensino e, conseqüentemente, transmitida (ou induzida) e avaliada. Pois, como admite Gui Bonsiepe, cuja experiência no ensino artístico não é certamente menosprezável, “*sabe-se ainda muito pouco sobre os procedimentos que produzem variedade projectual, isto é, sobre o modo como as alternativas projectuais são produzidas*”⁶¹². Desta forma, Bonsiepe retira definitivamente centralidade crítica à fase de produção da variedade projectual deixando, de forma implícita, que a fase de legitimação projectual ganhe protagonismo.

Perante este cenário, é possível afirmar que, antes de mais, o paradigma do aluno criativo tem sido, e ainda é, causador de atitudes diametralmente opostas no

⁶⁰⁸ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.

⁶⁰⁹ LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPpublicações, p. 41.

⁶¹⁰ MORAIS, Maris de Fátima. 2001. *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

⁶¹¹ Idem, p. 34.

⁶¹² BONSIPE, Gui (1975). *Teoria e prática do Design Industrial. Elementos para um manual crítico*. Lisboa: Centro Português de Design, 1992, p. 210.

seio do ensino de Arquitectura: por um lado, fomenta a exaltação pessoal dos alunos com base numa superioridade cognitiva e intelectual em relação aos outros – o aluno de artes cria, os outros executam; por outro lado, pode tornar-se causa de profundo sofrimento e frustração para os alunos que, ao querer e dever ser criativos, não o são. Por outras palavras, o conceito de criatividade traz alguns perigos congénitos: a desilusão e o narcisismo⁶¹³. Desilusão como derrota na corrida para a inovação obrigatória que, muitas vezes, leva o sujeito para uma atitude passiva, no sentido de adaptação apática à envolvente da imitação. E, narcisismo, como fecho intelectual num regime de auto-suficiência, quebrando os laços com a sociedade e cultivando o culto da identidade e da singularidade a todo o custo. Isto, porque o indivíduo conserva, de qualquer maneira, uma visão egocêntrica da sociedade uma vez que ele se encontra no meio de uma hierarquia de vários elementos (família, escola, indústria, estado, humanidade, etc.) mantendo uma atitude cognitiva individualista⁶¹⁴.

Em segundo lugar, não parece possível, e tão-pouco legítimo, operar uma linha de clivagem entre os comportamentos supostamente puramente criativos, ligados ao projecto, e os comportamentos que, de forma consciente ou inconsciente, absorvem, interpretam e reformulam soluções existentes. Enzo Mari, ao diferenciar o “*projecto próprio*” do “*projecto impróprio*” afirma que os dois comportamentos, apesar de serem profundamente diferentes, estão presentes, em diferentes dosagens, no pensamento projectual⁶¹⁵. O âmbito da Arquitectura é, neste sentido, particularmente paradigmático, uma vez que cada solução remete, na sua composição formal ou solução tecnológica, para elementos que lhe são anteriores adoptando-os muitas vezes, *tout-court*, sem, com isso, comprometer o carácter inovador da totalidade da obra⁶¹⁶. Como será abordado mais adiante, esta

⁶¹³ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 10.

⁶¹⁴ ELIAS, Norbert (1970). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999, p. 14.

⁶¹⁵ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.

⁶¹⁶ Todavia, como afirma o próprio Mari, nem sempre o acto do projecto impróprio resulta ser maléfico. Em certos casos a cópia resulta ser a melhor solução para o contexto: é mais rápido e pode contribuir com algumas pequenas melhorias ao projecto original. Em outros casos as novas circunstâncias obrigam a redefinir as normas que acompanharam o projecto anterior, o autor

é uma das características mais marcantes do projecto de Arquitectura, enquanto acção historicizada⁶¹⁷.

Em terceiro lugar, como já foi afirmado, o facto de que a criatividade represente matéria passível de transmissão no âmbito do ensino obriga a uma sua avaliação ou, pelo menos, ponderação. No dia 3 de Março de 1891, 70 artistas, entre os quais Lawrence Alma-Tadema, Edward Burne-Jones, Walter Crane e William Morris, escreveram uma carta ao jornal *The Times* afirmando que: “*a capacidade artística (o que realmente faz o arquitecto) de um estudante não podia ser objecto de um exame, e um diploma de arquitectura por este meio será uma distinção falaz, tão inútil para se dirigir ao público como errada para ser o objectivo dos esforços do estudante*”⁶¹⁸. Os autores admitiam desta forma a existência de uma atitude criativa, de algo que chamam “*capacidade artística*”, mas, apesar disso, consideram que a mesma não pode ser objecto de interesse e de trabalho no âmbito do ensino. Um posicionamento muito idêntico pode ser encontrado em autores mais recentes, nomeadamente nas palavras de Nuno Portas, quando este afirma que: “*o arquitecto é como o escritor, inventa só num pequeno âmbito, porque, como o escritor, utiliza uma linguagem já estruturada e subestima a importância das influências dos múltiplos agentes económicos, administrativos, consumidores, etc... ligações entre política e arquitectura*”⁶¹⁹. Além disso, seria demasiado presunçoso afirmar que a Arquitectura ou, em geral, as artes, possuem a exclusividade dos processos criativos; pois, tanto um advogado como um médico necessitam de ser criativos no exercício da própria profissão, além de ser extremamente difícil defender que o avanço científico não é fruto de uma acção meramente técnica de somatório de pensamentos lógicos e racionais.

poderá ser mais prudente, mais seguro na sua acção, uma vez que goza da experiência dos sucessos ou dos fracassos anteriores. Na esmagadora maioria da produção arquitectónica para habitação colectiva, por exemplo, assistiu-se, desde a Carta de Atenas, à sucessão de aperfeiçoamentos das tipologias habitativas no sentido de acompanhar as alterações sociais através de modificações pontuais.

⁶¹⁷ Ver capítulo 6 - As condições da negociação projectual.

⁶¹⁸ KOSTOF, Spiro (coord.) 1984. *El arquitecto: historia de una profesión*. Madrid: Ed. Cátedra, p. 196.

⁶¹⁹ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitectura(s): história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações.

Finalmente, é possível afirmar-se que o âmbito do projecto de Arquitectura pode dispensar, sem prejuízo intelectual, a noção de criatividade, uma vez que esta representa um processo ao longo do qual o sujeito percorre um caminho que o leva, a partir de uma situação desconhecida e pouco estruturada, para a formulação de uma situação conhecida e altamente estruturada. Por outras palavras, e neste aspecto reside uma das características congénitas do âmbito das artes e, no caso em estudo, da Arquitectura, o *incipit* do processo produtivo do sujeito, diante de um projecto, requer uma atitude criativa, considerando o termo criação na sua acepção religiosa: algo que é criado *ex-novo*, a partir do nada; a partir de uma folha branca.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a noção de criatividade encontra, portanto, uma colocação terminológica mais genérica podendo ser definida com Torrance como “*the process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses and possibly modifying and retesting them; and finally communicating the results*”⁶²⁰. Definição muito próxima do processo recursivo baseado numa estrutura de matriz heurística acerca do qual fala Peter Zumthor ao dizer que: “*Practicing architecture is asking oneself questions, finding one’s own answers with the help of the teacher, whittling down, finding solutions. Over and over again*”⁶²¹.

Face a este cenário urge, todavia, alguma atenção no sentido de atribuir à criatividade o justo lugar nas retóricas do ensino do projecto de Arquitectura. Se este conceito pode conservar um elevado grau de fluidez e de ambiguidade, nas fases projectuais caracterizadas pelas formulações de hipóteses, onde a actividade intelectual do aluno é manifestamente protagonista, nas fases de acompanhamento

⁶²⁰ TORRANCE, E. P. (1966). Rationale of the Torrance tests of creative thinking ability. Em Torrance, E. P. and W. F. White (Eds). *Issues and advances in education psychology*. Istica, IL: F. E. Peacock. p. 6.

⁶²¹ ZUMTHOR, Peter. 1996. *Thinking Architecture*. Baden: Lars Muller Publisher, p. 57.

e, sobretudo, de avaliação, torna-se necessária uma negociação semântica do conceito. O fruto desta negociação entre aluno e professor representa um dos elementos fulcrais do processo de aprendizagem uma vez que estabelece parte das regras do jogo sobre as quais se poderá edificar a própria aprendizagem.

A solução deste impasse de definibilidade poderá ser encontrada no delicado livro de Norbert Elias, *Mozart, sociologia de um génio*⁶²², onde o autor procura retirar a tradicional clivagem que divide o indivíduo comum do artista, do génio; contestar “*aquele código de pensamento cujos representantes estão prontos para decompor conceptualmente os seres humanos em duas partes, surgem esquemas como «natureza» e «cultura» ou «corpo» e «espírito», sem se perguntarem quais relações possam existir entre os dados de facto aos quais se referem estes conceitos. O mesmo vale para a tendência em traçar uma linha recta de demarcação intelectual entre artista e homem, entre génio e «homem comum»; e vale também para tratar a arte como algo que se liberta no ar, fora ou independentemente da convivência social dos homens*”⁶²³. Pois Elias afirma que, no caso de Mozart, “*o seu destino como homem singular e como músico singular, foi influenciado de forma determinante pela sua situação social, da dependência, enquanto músico do seu tempo, da aristocracia de corte*”⁶²⁴.

Por sua vez, Gombrich associa esta ideia de criatividade à passagem, no século XIX, de uma ideia de progresso ligada à técnica por uma desenvolvida no campo político. Ao falar do romantismo, o autor escreve que: “*não é de admirar que o romantismo proclamasse que a arte é incomensurável e que não se refere a nenhum outro objectivo que o do artista ser ele mesmo. Mas aquilo que esta plausível teoria omite é o simples facto de que a personalidade não se pode manifestar no vazio, mas sim só através de decisões tomadas em situações estruturadas. Uma situação estruturada era, por exemplo, a que deu a Rafael a*

⁶²² ELIAS, Norbert (1991). *Mozart, sociologia di un genio*. Bologna: Il Mulino Edizioni, 2005 – tradução livre.

⁶²³ Idem, p. 66.

⁶²⁴ Idem, p. 28.

possibilidade de manifestar as suas predileções e o seu enorme talento”⁶²⁵.

Ambos os autores remetem para a existência de uma rede social de factores determinantes diante da qual a acção individual do sujeito é condicionada, por vezes, mas podendo manifestar um elevado grau de qualidade ou de inovação, ser condenada ao fracasso. O comportamento criativo é, neste sentido, directamente relacionado, nas suas rotinas produtivas mas, também, e sobretudo, na sua legitimação com o contexto social e histórico no qual se desenvolve.

Uma ulterior contribuição no sentido de, por um lado, clarear aquela misteriosa poluição semântica que existe em torno do termo e, por outro lado, atribuir-lhe a justa dimensão acerca da qual fala Elias, parece vir da forma como Umberto Eco trata o problema da criatividade. Eco, ao reconhecer insatisfatórias as definições existentes, aborda a questão da validação do acto criativo como actividade de natureza substancialmente crítica. Como afirma Umberto Eco, “*a função intelectual desenvolve-se através da inovação mas também através da crítica do saber ou das práticas precedentes e, sobretudo, através da crítica do próprio discurso*”⁶²⁶. É através da acção crítica que a acção criativa “*se torna património colectivo, à disposição de todos, subtraído à desfrutação pessoal*”⁶²⁷. A validação social da produção criativa reconhece nesta um valor quando existe um carácter de universalidade necessário à própria validação. A criatividade existe quando relacionada com um comportamento público não podendo existir uma criatividade isolada ou absoluta⁶²⁸. O mesmo Mozart foi menosprezado na sua época porque o contexto social, no qual se movimentava, ainda não estava suficientemente desenvolvido para aceitar as suas obras. Mais tarde, o seu reconhecimento universal foi permitido pela tomada de consciência, no âmbito social, das suas verdadeiras qualidades. Por outras palavras, a criatividade não

⁶²⁵ GOMBRICH, Ernst Hans (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007, p. 97 – tradução livre.

⁶²⁶ ECO, Umberto. 2006. *A passo di gambero. Guerre Calde e populismo mediatico*. Milano: Bompiani, p. 64.

⁶²⁷ Idem.

⁶²⁸ BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999, p. 133.

existe enquanto valor absoluto mas sim, e apenas, enquanto relação entre um sujeito e um contexto num processo de melhoramento da condição humana; fruto de um pensamento que pausa, necessariamente, num processo colectivo de historicização.

Esta ligação do acto criativo com os processos sociais encontra-se também, na sua vertente tecnológica e produtiva, nas palavras de Bruno Munari quando afirma que *“o artista trabalha com a imaginação, o designer fá-lo com a criatividade. (...) A imaginação é a faculdade do espírito capaz de criar imagens mentais diferentes, no todo ou em parte, da realidade, imagens essas que podem, inclusivamente, ser irrealizáveis em termos práticos. A criatividade, por seu lado, é uma capacidade produtiva em que razão e imaginação operam conjuntamente, e da qual, por conseguinte, resulta sempre algo efectivamente realizável. A fantasia permite-nos imaginar tudo aquilo que queremos: um relógio todo mole, como o de Dalí num quadro célebre, um combóio de chocolate, como nos contos, uma música que nunca existiu, etc.”*⁶²⁹.

Mantendo o conceito de criatividade ligado ao acto de natureza social é possível afirmar que, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, como já defendido, difere estruturalmente da acção técnica, a criatividade manifesta-se numa determinada forma de inteligência que não se limita a elaborar informação existente, uma vez que o aluno se encontra, nas fases incipientes do processo projectual, diante de uma folha em branco. Diferentemente, a criatividade pode ser considerada como a criação de objectivos, de fins à atingir⁶³⁰. Neste sentido, *“a inteligência não é um engenhoso sistema de resposta, mas um incansável sistema de perguntas. A inteligência actua por meio de projectos. Se serão projectos rotineiros teremos a inteligência rotineira, se projectos artísticos, inteligência artística, se projectos racionais, teremos a razão”*⁶³¹.

O aluno, a quem é pedido de forma implícita uma atitude criativa perante o

⁶²⁹ MUNARI, Bruno (1971). *Artista e designer*. Lisboa: Edições 70, 2004, p. 89.

⁶³⁰ MARINA, José António. 1993. *Teoria de la inteligência criadora*. Barcelona: Anagrama.

⁶³¹ Idem, p. 149 – tradução livre.

problema de projecto, deverá, portanto, ter a perfeita consciência de que o que lhe é solicitado não é fruto das manifestações culturais de um mito mas sim o efeito de um processo de contínuo melhoramento típico da natureza humana.

Despir as artes da criatividade não significa, de forma alguma, tentar retirar valor social ou intelectual ao seu âmbito; significa, isto sim, operar uma tentativa de enquadramento das mesmas, às quais lhes sejam retirados os halos mitológicos que, como já foi afirmado, representam, no contexto do ensino, um dos pontos menos claros e mais difíceis de ser transferidos para um modelo pedagógico coerente.

Com efeito, o debate em volta da criatividade pode resultar extremamente perigoso uma vez que polariza o discurso chegando a desviá-lo daquilo que foi anteriormente definido como “zona cinzenta”, levando-o para especulações muitas vezes poéticas mas frequentemente vazias ou sem nenhum possível grau de aplicabilidade. A dificuldade em formular uma definição certa reflecte-se no âmbito do ensino, numa dificuldade em ser transmitida, apreendida e avaliada. Neste sentido, criatividade e ensino de projecto de Arquitectura, contrapõem-se como dois magnetes de igual polarização: fogem um do outro e o seu contacto só é possível através de um esforço retórico que, muitas vezes, recai em si mesmo, assumindo a sua pior forma dogmática.

5 Hermenêutica e Arquitectura, um encontro provável

“Os sentimentos artísticos envolvem necessariamente a compreensão ou conhecimento; é necessário uma racionalização interpretativa; portanto, racionalizar pode mudar a compreensão e assim o sentimento (a sensibilidade artística como a emocional em geral, é racional no género, na medida em que responde à razão).” David Best⁶³²

Atingido pelas profundas alterações que marcaram a passagem da modernidade para a pós-modernidade, e que se propagaram até à actualidade, o ensino do projecto de Arquitectura não pôde abdicar da esperança, e da necessidade, de encontrar uma configuração teórica e pedagógica, suficientemente sólida, para nela poder colocar as suas bases epistemológicas e conduzir as suas práticas didácticas. Se, por um lado, é verdade que o progressivo esboroamento das meta-narrativas da modernidade questionou profundamente as estruturas discursivas e legitimadoras de pretensão universalizante, por outro lado, é também verdade que o projecto de Arquitectura continuou a ser ensinado através de uma acção discursiva e dialéctica feita pela estruturação e interpretação de uma pergunta habitacional. Isto aconteceu mesmo quando as tecnologias digitais questionaram os paradigmas projectuais (intelectuais e processuais) da disciplina, levando-a para o enfraquecimento de alguns conceitos, como os relativos à própria natureza tectónica da Arquitectura. A manutenção do ensino de projecto deve-se, desta forma, ao facto de que estes fenómenos não conseguiram, nem podiam ter conseguido, sem correr o risco de esvaziarem o próprio ensino, desviar o debate da centralidade do projecto como resposta a um habitar heideggeriano, ligado, por própria definição, a uma existência do sujeito.

A problematização do positivismo ligado à ideia e às experiências da modernidade originou, por parte da pós-modernidade, o aparecimento de um enquadramento filosófico baseado no primado da relativização do local e, mais especificamente, na interpretação. Através de um longo percurso, cujas origens

⁶³² BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999, p. 16.

podem ser encontradas, entre outros, na concepção de Nietzsche segundo o qual “*não existem factos mas só interpretações*”⁶³³, bem como nos “*jogos linguísticos*” de Wittgenstein⁶³⁴ ou na abertura interpretativa do sujeito presente em Heidegger, a filosofia hermenêutica conduziu a uma “*generalização da noção de interpretação até coincidir com a própria experiência do mundo*”⁶³⁵. Esta noção baseada na interpretação do sujeito, enquanto experiência histórica do mundo, é feita através de uma pré-compreensão que acontece pelo facto do sujeito estar, e de existir no próprio mundo. A passagem de um pensamento positivista, que aceita a possibilidade da existência de verdades absolutas, independentemente de qualquer contexto social, histórico ou, mais geralmente, cultural, para um de cariz hermenêutico, deu vida a uma nova condição de fluidez ontológica⁶³⁶ que não pode deixar de contaminar o pensamento ligado à Arquitectura e, com este, o debate tanto em redor da prática profissional como da do ensino.

O mundo alterou-se profundamente: foi-se tornando cada vez mais pequeno⁶³⁷, as suas reservas mais limitadas, os seus habitantes mais numerosos e mais exigentes e a sua gestão mais complexa. Num mundo assim, as rígidas estruturas de pensamento modernas já não conseguem formular uma resposta pertinente num cenário onde “*a vastidão dos problemas que enfrentamos hoje no âmbito do projecto ambiental nos aconselha uma extrema cautela no passar do discurso descritivo para o discurso prescritivo*”⁶³⁸.

Na procura de uma possível resposta disciplinar, a filosofia hermenêutica encontra-se frequentemente ao serviço do pensamento arquitectónico, tanto de forma implícita como de forma explícita, sobretudo no que respeita o conjunto das

⁶³³ VATTIMO, Gianni. (1985). *O fim da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

⁶³⁴ VATTIMO, Gianni. 2002. *Oltre l'interpretazione*. Bari: Editori Laterza.

⁶³⁵ IDEM, p.7.

⁶³⁶ ZYGMUNT Barman. 2006. *Modernità liquida*. Bari: Editori Laterza.

⁶³⁷ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

⁶³⁸ MALDONADO, Tomás. 1970. *La speranza progettuale*. Torino: Einaudi, p. 7.

suas abordagens críticas ou históricas⁶³⁹. Artigos como o de Alberto Perez-Gomez⁶⁴⁰, onde a filosofia hermenêutica serve de grelha de suporte para a construção de uma teoria de Arquitectura, nomeadamente para uma inevitável aceitação da historicidade tanto do sujeito como da disciplina, ou o livro de Lindsay Jones que adopta uma filosofia hermenêutica no estudo da Arquitectura sagrada sul-americana⁶⁴¹ são claros exemplos de um encontro que, à luz da actualidade, parece ser, de facto, fortemente provável se não mesmo inevitável.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura existem alguns textos que apelam à necessidade de adquirir um olhar hermenêutico; neste contexto e, ao fazer isto, abrem um incipiente e ainda que parcialmente inexplorado espaço de debate⁶⁴². Livros como o de Adrian Snodgrass e Richard Coyne⁶⁴³ remetem compulsivamente para os autores que tradicionalmente estão presentes no debate filosófico contemporâneo sobre a hermenêutica. Desde Hans-Georg Gadamer⁶⁴⁴, passando por Paul Ricoeur⁶⁴⁵, Gianni Vattimo⁶⁴⁶, Christian Norberg-Schulz⁶⁴⁷ ou Donald Schön⁶⁴⁸, estes autores frequentam, dirigem e constroem o debate, mesmo

⁶³⁹ THOMPSON, Bill. 2007. Hermeneutics for architects? Em *The Journal of Architecture*, Volume 12, Issue 2, April 2007, p. 183 – 191.

⁶⁴⁰ PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. 1999. Hermeneutics as Architectural Discourse. *Design Issues*, Vol. 15, No. 2, Design Research (Summer, 1999), p. 71-79 e Alberto Perez-Gomez. 1999. Hermeneutics as Discourse in Design. *Design Issues*, Vol. 15, No. 2, Design Research (Summer, 1999), p. 71-79.

⁶⁴¹ JONES, Lindsay. 2000. *The Hermeneutics of Sacred Architecture: Experience, Interpretation, Comparison, Volume 1, Monumental Occasions: Reflections on the Eventfulness of Religious Architecture*. Harvard: Center for the Study of World Religions. JONES, Lindsay. 2000. *The Hermeneutics of Sacred Architecture: Experience, Interpretation, Comparison, Volume 2, Hermeneutical Calisthenics: A Morphology of Ritual-Architectural Priorities*. Harvard: Center for the Study of World Religions. JONES, Lindsay. 1993. The Hermeneutics of Sacred Architecture: A Reassessment of the Similitude between Tula, Hidalgo and Chichen Itza, Yucatan. *History of Religions*, Vol. 32, No. 4 (May, 1993), p. 315-342.

⁶⁴² PROUDFOOT, Peter. 2000. Structuralism, phenomenology and hermeneutics in architectural education. *International Journal of Architectural Theory*, Vol 2 (2000).

⁶⁴³ SNODGRASS, Adrian, and Richard Coyne. 2006. *Interpretation in Architecture: Design as a Way of Thinking*. London: Routledge.

⁶⁴⁴ GADAMER, Hans-Georg. 1960. *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004.

⁶⁴⁵ RICOEUR, Paul. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003.

⁶⁴⁶ VATTIMO, Gianni. (1985). *O fim da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

⁶⁴⁷ NORBERG-SCHULZ, Christian (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

⁶⁴⁸ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

que indirectamente, sob a forma de constante referência ou de citação. O próprio Kenneth Frampton abre o seu famoso quinto capítulo da *História crítica da Arquitectura Moderna*⁶⁴⁹ sobre o regionalismo crítico, com uma citação de Paul Ricoeur acerca do paradoxo entre modernização e regionalismo, colocando, justamente, a ênfase discursiva na importância e na pertinência dos conceitos de interpretação e de diálogo.

Existem também grupos ou individualidades que, no contexto académico, estão a desenvolver trabalhos de pesquisa neste âmbito. A revista brasileira “*Interpretar Arquitectura*”, produzida pela Escola de Arquitectura da Universidade Federal de Minas Gerais, representa, por exemplo, uma interessante experiência de adopção da filosofia hermenêutica nos vários âmbitos da teoria arquitectónica.

Apesar do encontro entre hermenêutica e Arquitectura ter interessado vários autores e ter sido razão para uma extensa produção teórica, o âmbito, certamente mais restrito e específico, do ensino do projecto de Arquitectura parece ter sido unicamente objecto de algumas poucas aproximações. Os interesses centraram-se, como parece natural acontecer, na análise arquitectónica e na produção crítica da disciplina, menosprezando, por vezes, os aspectos maioritariamente produtivos ou operacionais como são a actividade projectual e o seu ensino. É face a esta lacuna que este trabalho entende colocar-se, à procura de elementos críticos e de material para a construção de um debate centrado no ensino do projecto de Arquitectura, com a suspeita de que o encontro entre a Arquitectura e a filosofia hermenêutica possa oferecer um espaço de trabalho capaz de enfrentar a actual condição do ensino de projecto.

⁶⁴⁹ FRAMPTON, Kenneth (1980). *História crítica da Arquitectura Moderna*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

5.1 Projecto de Arquitectura e indefinição

“Eis porque um curso perfeito, que se pode repetir tal qual, corre o risco de não ser universitário.” Olivier Reboul⁶⁵⁰

A modernidade perseguiu o sonho, segundo alguns, ou a quimera, segundo outros, de estabelecer a ligação mais unívoca possível entre o habitar, o existir e o projecto de Arquitectura. Neste sentido, a ideia de projecto de Arquitectura deve à modernidade a sua definitiva configuração que, como já foi afirmado, conserva na actualidade os seus traços dominantes e a sua configuração ideológica de fundo. Toda a axiomatização que desde o século XV foi desenvolvida, sob a alçada do pensamento iluminista, no âmbito do projecto de Arquitectura, apontou para um endurecimento extremo das possíveis interpretações que o sujeito tinha de implementar em torno do habitar. Desta forma, a interpretação da pergunta projectual era fruto de um pensamento que procurava libertar-se das condições fenomenológicas e contingentes tentando, para todas as experiências existenciais, estabelecer e fixar as regras desta relação. Desde os tratados do *Quattrocento*, passando pelos *Precis* do século XIX e chegando ao *Existenzminimum* do século XX, assistiu-se a uma longa e numerosa série de tentativas reguladoras cujos vestígios podem ser encontrados, ainda hoje, em muitos regulamentos para a construção da habitação.

Se é verdade que a actualidade herdou da modernidade a grelha configuradora sobre a qual repousa e através da qual se configura a ideia de projecto, é também verdade que a mesma actualidade, ao aceitar a ligação que une o existir, o habitar e o projecto de Arquitectura, teve que aceitar que tanto existir como habitar, quando considerados como responsáveis pela produção de uma pergunta projectual, possuem um estatuto metafísico e, sobretudo, de natureza conceptual. Esta natureza conceptual impede o sujeito de manobrar em zonas

⁶⁵⁰ REBOUL, Olivier. (1989). *A filosofia da educação*. Lisboa. Edições 70, 2000, p. 37.

caracterizadas por um elevado grau de definição ontológica; além do facto de que este mesmo grau foi progressivamente questionado e limitado às narrativas legitimadoras de carácter local. Surge, portanto, o conceito de um habitar conceptual onde por conceito se entende algo de incorpóreo, mesmo que se encarne ou se efective nos corpos. Algo que, precisamente, não se confunde com o estado de coisas no qual se manifesta⁶⁵¹ o qual se diferencia das proposições prescritivas, tão caras à modernidade, que se compreenderam como “*observadores parciais extrínsecos, cientificamente definíveis em relação a estes ou àqueles eixos de referências*”⁶⁵². Cada pergunta projectual passou a possuir uma especificidade exclusiva, dependente tanto do sujeito, ou sujeitos intervenientes, como da situação contextual e contingente.

Nesse cenário, o projecto de Arquitectura deixa de representar uma resposta a uma pergunta encarcerada e determinada por linhas de pensamento axiomáticas e passa a ganhar um estatuto e um funcionamento em tudo igual ao da investigação. Uma investigação que “*não só «retira a dúvida através de uma integração adaptativa», mas «institui novas condições ambientais que dão origem a novos problemas» com o resultado de que não existe nada de parecido com um acordo definitivo*”⁶⁵³. Uma acção intelectual profundamente diferente da “*racionalidade técnica*” baseada num pensamento positivista que considera o projecto de Arquitectura ao par de qualquer outra tarefa de natureza profissional, um processo de resolução de um problema colocado, que funciona com objectivos claros e estáveis, com rotinas e metodologias universais⁶⁵⁴. Um projecto de Arquitectura, pelo contrário, que pode ser aceite através da sua ligação com o habitar heideggeriano e, por isso, através de uma condição existencial exclusiva de todo e qualquer indivíduo. Um projecto de Arquitectura que se apresenta como processo de objectivos confusos, possivelmente contraditórios onde “*na realidade*

⁶⁵¹ GADAMER, Hans-Georg (1983). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70, 2001.

⁶⁵² DELEUZE, Gilles e Félix Guattari (1991). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença, 1992, p. 28.

⁶⁵³ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 8.

⁶⁵⁴ Idem.

os problemas não se apresentam ao profissional como dados. Eles devem ser construídos a partir dos materiais de situações problemáticas que são destabilizadoras, incertas”⁶⁵⁵.

O papel do profissional é, neste contexto, o de transformar uma situação problemática num problema, através da sua compreensão, o que implica uma sua estruturação e organização. Trata-se de definir limites, seleccionar objectos e elementos estabelecendo prioridades e hierarquias epistemológicas, metodológicas e processuais, formando, desta forma, uma coerência interna que possa servir de elemento-base para poder avançar processualmente mas, também, para poder avaliar qualitativamente os resultados obtidos.

Além disso, uma abordagem fenomenológica, em contraposição com uma baseada em axiomas descritivos, que caracterizou as experiências projectuais da modernidade, rejeita um enquadramento projectual baseado unicamente na metodologia. Como se encontra claramente expresso no livro de Norberg-Schulz, *Genius Loci*⁶⁵⁶, que aparece no cenário teórico internacional da Arquitectura nos princípios da década de 80, existem factores circunstanciais, como é o caso do lugar, que impedem, definitivamente, que uma abordagem projectual se esgote numa mera aplicação metodológica. O autor, ao falar do “*fenómeno lugar*”, abre o espaço do debate arquitectónico para a complexidade, multiplicidade e heterogeneidade das possíveis interpretações daquilo que define ser, numa explícita referência a Heidegger, “*uma parte integrante da existência*”⁶⁵⁷ (mais adiante, o mesmo autor fala de projecto de Arquitectura como compreensão da “*vocação*” do lugar através de um “*determinismo ambiental*”⁶⁵⁸). Desta forma, Norberg-Schulz introduz no pensamento sobre o processo projectual um elemento de indeterminação que resulta clara e explicitamente como resultado de uma acção

⁶⁵⁵ Idem, p. 67.

⁶⁵⁶ NORBERG-SCHULZ, Christian (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

⁶⁵⁷ Idem, p. 6.

⁶⁵⁸ Idem, p. 23.

interpretativa. Uma interpretação que, por sua vez, resulta necessariamente articulada com uma indeterminação, segundo Donald Schön, que ainda nos anos '70 do século passado, teria relegado a Arquitectura para profissão menor em relação às disciplinas cujo objectivo era considerado como não ambíguo, como eram a Medicina, a Advocacia ou a Economia. A Arquitectura, a par do ensino, da planificação urbana ou, sempre segundo Schön, do sacerdócio, eram consideradas menores uma vez que perseguiram objectivos ambíguos, não podendo, mesmo por sofrerem de indeterminação, construir e estabilizar um *corpus* de conhecimento científico e estável. A pós-modernidade encontrou, nessa ambiguidade, um território particularmente fértil para se instalar e para contaminar as rotinas de pensamento da Arquitectura que a disciplina procurou construir ao longo dos séculos. O projecto, apesar de manter o seu carácter de discurso antecipatório e com ele a sua importância intelectual, ideológica e social, foi progressivamente perdendo algumas das características metodológicas dominantes. Como já foi afirmado, este progressivo enfraquecimento da rigidez metodológica conduziu para um conjunto de condutas desviantes que, em alguns casos, distorceram, e ainda distorcem, processos e resultados de forma irremediável.

Quando a metodologia projectual já não representa um valor absoluto⁶⁵⁹, a abertura interpretativa fornecida pela filosofia hermenêutica permeia e contamina os axiomas projectuais da modernidade. Surge, portanto, o natural estado de indeterminação projectual que envolve e acompanha todo o processo, agora, de forma explícita. Neste cenário, o projecto surge, finalmente, como resposta a uma pergunta que se caracteriza por um extraordinário nível de contingência e que, enquanto tal, resulta de difícil estruturação e determinação. Existe, com isso, um enquadramento epistemológico e ontológico exclusivo a cada forma de habitar ou, segundo Heidegger, a cada forma de existir no mundo. Diferentemente da acção técnica, que é caracterizada, como foi dito, por uma “*finalidade pré-determinada*

⁶⁵⁹ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

*por um modelo ou um objectivo que lhe é anterior*⁶⁶⁰, pois a acção projectual da Arquitectura, enquanto instrumento de alteração e de inovação, representa um tipo de pensamento que, naturalmente, reside em zonas de elevada indefinição.

Como também já foi afirmado, a necessidade, que o projecto conserva, de habitar na incerteza deriva do facto de que a pergunta projectual é, por natureza, uma pergunta não estruturada. Se o projecto existisse unicamente no domínio da definição, daquilo que já é conhecido, nunca poderia ser, de forma alguma, veículo de mudança ou, utilizando o vocabulário da modernidade, de progresso. Neste sentido, apesar do projecto de Arquitectura conservar vertentes de natureza técnica, necessárias à sua produção e comunicação, não pode ser considerado como uma acção passível de uma legitimação feita unicamente com base num processo relacional com algo que lhe é anterior e que, entretanto, ganhou o estatuto de axiomático. De acordo com Donald Schön, as situações que caracterizam a prática projectual da Arquitectura não representam problemas a resolver, mas antes situações problemáticas caracterizadas pela incerteza, desordem e indeterminação. São eventos únicos que obrigam os profissionais a operar a análise de situações onde domina a impossibilidade de adopção de medidas estandardizadas⁶⁶¹.

Mas a indeterminação da pergunta projectual que, como foi dito, deriva de uma exigência de melhoramento do habitar ou, em geral, existencial, é, também, fruto de três condições que se mostraram determinantes na definição de projecto. Ser instrumento de progresso, ser uma configuração ontológica e, enquanto tal, histórica e exclusiva, e estar inserido numa actualidade caracterizada por uma abertura ontológica que quebrou definitivamente os laços que pretendiam articular a existência do sujeito com o projecto de Arquitectura.

A ligação do projecto com a ideia de progresso, como já foi abordado, é

⁶⁶⁰ LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPpublicações, p. 41.

⁶⁶¹ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

relativa à sua acção antecipadora e, enquanto tal, à sua relação temporal com o futuro. A modernidade desenvolveu o projecto como verdadeira ferramenta de previsão e de controlo temporal, com o objectivo de estender o controlo do homem sobre a natureza no tempo futuro. Todavia, os acontecimentos que pautaram o século XX demonstraram que a capacidade previsionial do projecto é, de facto, limitada, além de ser, em muitos casos, origem de erros. Assistiu-se a uma progressiva redução do poder previsionial em favor de um claro aumento do estado de indeterminação. Por outras palavras, a confiança que o sujeito depositava no projecto, forte das axiomatizações da modernidade, deu o lugar a uma atitude mais prudente e, enquanto tal, mais aberta à indeterminação e ao desconhecido. Esta abertura permitiu, sobretudo no âmbito da Arquitectura, a penetração de uma atitude maioritariamente interpretativa no que respeita às rotinas intelectuais do projecto que se manifestam, no âmbito do seu ensino, na maciça presença de um conjunto de disciplinas satélites do projecto. O papel destas é, justamente, o de ampliar a base de conhecimento do aluno para que este consiga alargar e diferenciar a sua acção analítica e sintética. Desta forma, todas as disciplinas de cariz social, económico ou tecnológico, por exemplo, permitem a implementação de diferentes leituras dos mesmos fenómenos, oriundas de ângulos disciplinares profundamente diferentes. A imagem projectual que é criada pelo aluno tornou-se assim cada vez mais complexa e equívoca mas também mais completa e articulada.

A definitiva aceitação da historicidade do projecto, que pode ser considerada como directa consequência da aceitação e adopção da atitude hermenêutica, obrigou o sujeito a considerar a sua acção, sempre e de qualquer forma, como circunstancial. A contingência representa, noutros termos, uma manifestação da indeterminação projectual uma vez que, cada instante, cada lugar e cada configuração, na qual é desenvolvido um projecto, é, por natureza, diferente das outras, não podendo, conseqüentemente, existir a possibilidade de estabelecer qualquer tipo de regra ou norma que consiga manter-se ao longo de todos os instantes históricos ou em todos os lugares. Todavia, é precisamente esta indeterminação a discrepância que existe entre a condição circunstancial e a

condição prevista pelo projecto que é produtora de inovação. Mas este hiato é compreensível e alcançável só quando contextualizado no interior de uma leitura interpretativa; só quando reside fora de uma normativa projectual cujo objectivo é, de facto, a cristalização, a conservação e não a inovação.

5.2 Indefinição e ensino de projecto: a abertura construtivista

“Nessa perspectiva, se eu devesse atribuir uma finalidade à educação – é uma pura hipótese da minha parte -, seria a de tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade.” Olivier Reboul⁶⁶²

Quando a indefinição, considerada como condição filosófica e intelectual, natural e estruturante, do projecto de Arquitectura penetra e permeia as instituições de ensino, surge a necessidade de um seu enquadramento epistemológico. Torna-se necessário encontrar um equilíbrio teórico que não permita que a indefinição do projecto se transforme num fenómeno de destabilização intelectual que possa chegar a comprometer tanto as bases epistemológicas como sociais sobre as quais repousam as dinâmicas da educação e, com esta, do ensino. Por norma, o sistema de ensino sempre lidou disciplinarmente (e com alguma dificuldade) com a indefinição, uma vez que a sua missão foi, tradicionalmente, a de transmitir um conhecimento estável e legitimado. Neste sentido, trabalhar na e para a certeza implica, necessariamente, explorar e limitar territorialmente as zonas da incerteza.

A ideia de certeza (e naturalmente a de incerteza) pousa em dois domínios distintos: o que se refere à relatividade (ou à universalidade como seu contrário) do conhecimento e o que se refere à sua temporalidade. Um conhecimento universalmente válido é, necessariamente, um conhecimento alheio tanto à subjectividade como à contingência e, enquanto tal, perene, não temporário. Não é por acaso que a modernidade se constrói sobre uma ideia de tempo regrado, linear e unicamente marcado pela certeza da sucessão de acontecimentos que iam necessariamente conduzir a sociedade no sentido de um progresso colectivo⁶⁶³.

⁶⁶² Olivier Reboul em: KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, p. 50.

⁶⁶³ HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.

Este tempo pautado permitiu desenvolver um sistema de ensino caracterizado por uma clara vontade de conseguir alcançar um tempo longo, ou seja, uma estabilidade temporal no que respeita aos ciclos de legitimação do conhecimento e, com esta, uma consequente estabilidade epistemológica.

O tempo longo da modernidade, quando observado pelo âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, era um tempo processual necessário à construção de uma solução unívoca. Era, por outras palavras, um processo de racionalização ao longo do qual o aluno articulava o conhecimento, que lhe era disponibilizado, segundo um conjunto de regras, algumas das quais, como já foi afirmado, de natureza maioritariamente axiomática. Este processo projectual, que no ensino coincide com o processo didáctico, resultava organizado de forma a não oferecer o flanco à indefinição, à incerteza ou à excessiva contingência. Além disso, quando encarado como tempo longo, permitia ao ensino o desenho de trajectórias pedagógicas e didácticas de duração suficientemente longa para permitir uma necessária estabilização das rotinas e do conhecimento junto do aluno.

Apesar de se ter gradualmente perdido o elo, tipicamente moderno, entre progresso e tempo histórico, desta leitura temporal o ensino contemporâneo herda e conserva o seu princípio de transformação pessoal do aluno. Manteve-se, por outras palavras, o princípio de que a aprendizagem representa um processo de alteração individual do aluno que deve, necessariamente, ocorrer ao longo de um tempo de ensino. Todavia, se no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, este tempo de transformação continua a coincidir com o exercício projectual, o princípio subjacente à sua racionalização mudou substancialmente. A gradual aceitação da condição de centralidade do sujeito diante do conhecimento fez com que a construção desse mesmo conhecimento se tornasse num processo de natureza fenomenológica, baseado na experiência subjectiva, deixando de estar forçosamente ligado a um conjunto de processos regulamentados e considerados como universais. Assim, emerge um sujeito que é responsável pela construção de um conhecimento, através de uma mediação intelectual que, enquanto objecto mediado, surge e se estrutura através de um processo interpretativo exclusivo,

sempre individual e circunstancial⁶⁶⁴. O fim da modernidade, que tinha criado as condições existenciais para que o ensino do projecto de Arquitectura fosse processado através de uma rotina pedagógica fortemente centrada na transmissão de paradigmas (tanto tipológicos como formais ou tecnológicos) e de metodologias processuais, correspondeu, neste âmbito, a uma incipiente procura de novos modelos de conhecimento e de ensino. Um conhecimento que não se limita a ser espelho do mundo exterior, mas é antes a interpretação e a reconstrução cognitiva que começa, justamente, com os estímulos captados pelos sentidos do sujeito⁶⁶⁵.

Foi neste contexto que a gradual fragilização das meta-narrativas provocou uma progressiva aproximação do âmbito do ensino ao paradigma construtivista⁶⁶⁶. Paradigma, esse, que se encontra recentemente implementado pelas medidas da *Magna Charta de Bologna*⁶⁶⁷ através da liberalização e responsabilização individual do aluno na construção do seu próprio percurso curricular. Com origem nas teorias pedagógicas de Jean Piaget⁶⁶⁸, o paradigma construtivista⁶⁶⁹ baseia-se no princípio de que “*o conhecimento é resultado das actividades perceptuais e materiais sobre o mundo e surge das acções e das reflexões do sujeito sobre elas*”⁶⁷⁰. Considerado como “*uma teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem, que se ocupa tanto daquilo que é o «conhecer» como do modo como «se chega a conhecer»*. (...) *esta teoria descreve o conhecimento como temporário, passível de*

⁶⁶⁴ MORIN, Edgar (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 50.

⁶⁶⁵ MORIN, Edgar (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001, p.18.

⁶⁶⁶ Ver capítulo 5.2 - Indefinição e ensino de projecto: a abertura construtivista.

⁶⁶⁷ *Magna Charta Universitatum*, Bologna, Italy September 18, 1988.

⁶⁶⁸ VON GLASERFELD, Ernst. 1995. A constructivist approach to teaching. Em: STEFFE, Leslie P. e Jerry Gale, edited by. 1995. *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 3-15.

⁶⁶⁹ Em 1936 Jean Piaget publica o livro "*La construction du réel chez l'enfant*" onde apresenta um modelo de construção do conhecimento da criança baseado na experiência desta no mundo. Um modelo onde objectos, espaço, casualidade e tempo participam na estruturação conjunta de um modelo complexo e adaptativo.

⁶⁷⁰ TWOMEY FORNOT, Catherine. 1999. *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 17.

desenvolvimento, não objectivo, estruturado internamente e mediado social e culturalmente”⁶⁷¹.

Com base nesse enquadramento, o ensino passa a ser o lugar e o tempo onde o sujeito constrói um conhecimento, considerado agora como uma estrutura de relações que não se encontra formada por “*entidades que possam ser utilizadas alternadamente por indivíduos diferentes*”, mas, sim, por “*representações mentais que cada utilizador tem que construir por si*”⁶⁷²: um conhecimento de natureza exclusiva e circunstancial que é construído em cada contacto entre objecto observado e sujeito observador, através de um processo de recíproca interacção. A verdade passa a ser a resposta que o sujeito recebe quando interroga a realidade. Logo, um conhecimento que não resulta estar directamente relacionado com uma suposta realidade objectiva e exterior ao sujeito, mas que é fruto de uma interpretação e reconstrução adaptativa deste ao contexto.

Este cenário pedagógico, apesar de ter permitido uma continuidade histórica e processual nas rotinas de ensino do projecto de Arquitectura, acaba por perder esta mesma continuidade quando considerado como processo de legitimação. Por outras palavras, se, por um lado, é verdade que na prática didáctica o ensino do projecto de Arquitectura se manteve praticamente inalterado, ao longo de vários séculos, é também verdade que o seu enquadramento intelectual e os processos mentais nele envolvidos resultam ser profundamente diferentes. Quando deixa de existir um referente explícito ou uma metodologia que são anteriores ao processo projectual do aluno, a legitimação do conhecimento produzido por este deixa de poder ser um processo relacional, onde as estruturas, conceptuais antes, teóricas depois e, finalmente, materiais, que são implementadas e construídas ao longo do processo projectual são, de facto, estruturas de características exclusivas não só a cada sujeito, mas também à situação contingente de cada exercício projectual. Neste enquadramento, por exemplo, E. N. Rogers, ao falar do ensino de projecto, apela a um modelo didáctico de natureza maioritariamente maiêutica afirmando que “*não conheço, ainda hoje, nenhum método melhor de que a maiêutica*

⁶⁷¹ Idem, p. 9.

⁶⁷² Idem, p. 19.

*socrática, que representa o trazer à luz qualidades existentes mas recônditas; nem pior método daquele que tenha a pretensão de substituir-se a uma realidade potencial ao obrigar quem a detém a exprimir-se dentro de margens pré-constituídas por outros, até atingir um termo já fixado*⁶⁷³. Ou seja, o conhecimento é fruto de um processo de construção, de negociação, ou, como defenderia Platão, de *diálogo*, entre o mestre e o aluno, mas, também, e sobretudo, de construção individual e exclusiva do próprio aluno.

O paradigma construtivista, que se adapta extraordinariamente ao ensino do projecto de Arquitectura enquanto processo de construção de conhecimento por parte do aluno, fornece também uma plataforma de encontro entre o exercício projectual e um enquadramento filosófico de natureza hermenêutica. A subjectividade das interpretações da pergunta do habitar, que subjaz a cada projecto é, de facto, algo de exclusivo a cada aluno. Uma exclusividade que coincide com os elevados graus de indefinição ontológica que caracterizam a contemporaneidade. Nesse sentido, cada aluno que formula uma hipótese projectual, formula, também, um discurso interpretativo sobre o habitar, e entra, naturalmente, numa zona de risco e de indeterminação, onde encontra o espaço de vivência do paradigma construtivista. O risco do aluno existe, enquanto indeterminação, enquanto ausência de modelos projectuais subjacentes e deve a sua natureza instável mesmo aos espaços de aparente fragilidade ontológica oferecidos pelo construtivismo. A construção de um conhecimento que é feita de forma sempre pessoal e circunstancial, possui um elevado grau de fragilidade, uma vez que não resulta ser fruto de um padrão de pensamento que se encontra estabilizado por uma grelha anteriormente aceite através de um processo baseado numa forma de partilha. Pelo contrário, o projecto de Arquitectura, sobretudo na sua condição actual, renuncia parcialmente a esta segurança ontológica para se colocar em zonas de instabilidade. Uma instabilidade tanto própria do projecto, enquanto caminho heurístico na incerteza, como da sua leitura e legitimação (uma

⁶⁷³ E. N. Rogers citado por Cesare De Seta na introdução do livro: ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida.

legitimação que é fruto, por sua vez, de interpretação), enquanto processo de validação externa.

O construtivismo apresenta, portanto, uma abertura diante da fragilização das meta-narrativas da modernidade, fornecendo, juntamente com uma filosofia hermenêutica, uma grelha crítica apta a abrigar o incipiente debate sobre a actual condição do ensino do projecto de Arquitectura. Neste contexto, a indefinição, característica própria do projecto de Arquitectura enquanto processo interpretativo, deixa de representar um elemento destabilizador passando a representar uma das características mais interessantes e férteis de um pensamento fronteiriço. Um pensamento que deixa de ser considerado como algo de imperfeito, porque híbrido, entre o científico e o artístico, passando a poder ser considerado mesmo como algo de superior, porque anfíbio⁶⁷⁴.

⁶⁷⁴ SCHÖN, Donald. 1988. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. Em *JAE* n.º. 41/4, Summer 1988.

5.3 Indefinição e ensino de projecto: o caminho hermenêutico

“A mim parece-me que, pondo de lado, por absurdo, ensinar arquitectura de compromisso ou até ensinar o compromisso como forma de estar no mundo, fazer arquitectura de compromisso é, essa sim, a nova atitude iluminada e prepotente do arquitecto, uma vez que presume o gosto de outra parte e a sua capacidade negocial. O repúdio desta posição acarretará a inevitabilidade da expressão individual, acreditando que o que é bom para nós pode ser bom para todos e agindo como tal.” Alexandre Alves Costa⁶⁷⁵

De um ponto de vista eminentemente teórico, a indefinição presente na ligação que une o *habitar*, considerado como pergunta, com o *projecto*, considerado como resposta, mal se compatibilizaram com os paradigmas de ensino de projecto que dominaram a modernidade. Desde o século XV, o ensino do projecto de Arquitectura ficou marcado por uma certa inibição ontológica sobretudo no que respeita à ligação entre o habitar e o projecto. Uma inibição que se manifestou através das várias tentativas de axiomatização que procuraram instaurar um modelo de correspondência unívoca entre condição habitacional e proposta projectual⁶⁷⁶ diminuindo, desta forma, o grau de indeterminação e, com este, o de heterogeneidade das hipóteses projectuais. Mas também uma inibição cujas axiomatizações (tanto positivas como negativas), ainda hoje, se encontram na esmagadora maioria de produções arquitectónicas⁶⁷⁷.

A abertura ontológica, que ocorreu com maior intensidade nas últimas décadas do século XX, além de ter afectado a ideologia subjacente ao projecto⁶⁷⁸, alterou profundamente tanto o cenário no qual decorre a atávica articulação entre este e o habitar como o contexto de transmissão e legitimação de conhecimento.

⁶⁷⁵ COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 244.

⁶⁷⁶ As meta-narrativas da modernidade estiveram na base de algumas tentativas de axiomatização no âmbito do projecto de Arquitectura. Desde os tratados do Renascimento até à geração Neufert, ao longo de quinhentos anos esteve presente, na teoria disciplinar da Arquitectura, a vontade de criar uma relação unívoca entre pergunta e resposta projectual.

⁶⁷⁷ É inegável o melhoramento das condições do habitar que a modernidade conseguiu alcançar, sobretudo ao longo do século XX. O Movimento Moderno conseguiu certamente elevar a qualidade média do património edificado. Todavia, isto aconteceu em detrimento de uma heterogeneidade tipológica, formal e tecnológica que caracterizou vários séculos de história e que representa, ainda hoje, um património de diferença cultural incalculável.

⁶⁷⁸ Ver capítulo 3.5 - O enfraquecimento da ideia de progresso .

Sobretudo, no que respeita às relações ontológicas e epistemológicas que existem entre habitar e projecto de Arquitectura, esta, além de ter historicamente vivido no domínio da indeterminação, tem sofrido uma acção de pulverização derivada da nova configuração de liberdade interpretativa.

Diante deste cenário, um projecto de Arquitectura pode ser considerado como um “*processo de conhecimento*”⁶⁷⁹ dinâmico⁶⁸⁰, porque formado por contínuos reconhecimentos e reestruturações conjuntas de uma pergunta e de uma resposta habitacional, e apontando para uma realidade futura através da formulação de uma rede de enunciados propositivos. Cada produção de hipótese projectual pode, assim, ser considerada como a produção de uma interpretação da pergunta projectual que surge de uma nova exigência do *habitar*. Por outras palavras, se o projecto é um processo de descoberta da pergunta que esteve na sua origem, cada hipótese formulada pelo sujeito pode ser considerada como uma possível interpretação desta mesma pergunta.

No âmbito do ensino, em cada hipótese o aluno acciona uma dupla relação de forças que E. N. Rogers define como as acções de procurar e de encontrar, quando afirma “*procurar e encontrar não são momentos sucessivos do processo criativo, porque se procura o que se quer encontrar e se encontra alguma coisa de modificado em relação ao que se pensava procurar. (...) são um binário*”⁶⁸¹, um sistema de duas forças aplicadas a um objecto que sofre o influxo e se determina em consequência”⁶⁸². Poderá, portanto, afirmar-se que um projecto de Arquitectura é produzido através de um processo dialéctico entre uma configuração conceptual do habitar e a sua manifestação ontológica e epistemológica que é representada por um sistema de relações obtidas através da

⁶⁷⁹ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

⁶⁸⁰ SINI, Carlo. 1992. *Pensare il progetto*. Milano: Tranchida Editori Inchiostro.

⁶⁸¹ Neste contexto o autor aplica uma metáfora com a física. A palavra “coppia” em italiano, no contexto da frase, significa momento de inércia produzido por duas forças que, tendo direcções opostas, actuam sobre o mesmo ponto provocando um esforço de torção.

⁶⁸² ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 60.

formulação e articulação de enunciados prescritivos.

O conjunto dos enunciados prescritivos produzidos pelo sujeito através dos diferentes meios de representação que este tem à sua disposição pode ser, desta forma, considerado como uma verdade projectual. Desenhos, textos, imagens, maquetas ou palavras, são um conjunto articulado de enunciados prescritivos que, para representar uma verdade, devem encontrar-se em condições de determinar, com o menor grau possível de ambiguidade, todas as características construtivas do objecto arquitectónico. Segundo esta acepção, o projecto não verdadeiro é o que possui, no interior da sua estrutura comunicativa, elementos que impossibilitam a sua passagem para a construção material do edifício. Incongruências, erros de comunicação, ou excessivas aberturas interpretativas são, desta forma, possíveis elementos que arrastam o projecto para fora do âmbito da verdade projectual, para a impossibilidade existencial do seu objectivo: a construção. Segundo esta leitura, uma verdade projectual não está relacionada com nenhum tipo de carácter formal ou, em geral, qualitativo do projecto mas unicamente com a necessária ausência de erros de concepção e comunicação.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, na sua condição contemporânea, o processo através do qual é produzida uma verdade projectual foi ganhando o primado em relação à verdade propriamente dita. O processo de produção de verdade é, neste contexto, um processo de negociação considerável como uma objectividade intersubjectiva. Uma objectividade que, segundo uma definição de Victoria Camps, “*reside apenas num acordo*”⁶⁸³. Com base neste enquadramento, as dinâmicas de ensino-aprendizagem no âmbito de projecto de Arquitectura ganham importância enquanto processos dialécticos de negociação de uma verdade projectual, em detrimento de uma mera transmissão de um conhecimento considerado como universalmente verdadeiro. Um projecto que,

⁶⁸³ CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água Edições, 1996, p. 24.

como já foi afirmado, pode ser considerado uma negociação. Uma negociação cuja aprendizagem de rotinas e de elementos críticos começa antes da verdadeira compreensão e tomada de consciência por parte do aluno. Na verdade, os alunos começam a formular um projecto de Arquitectura antes de saberem ao certo o que estão a fazer ou como o irão fazer⁶⁸⁴, da mesma forma que uma criança aprende a falar falando, sem ter forçosamente que ter a compreensão (nem explícita e nem, tão-pouco, implícita) da complexidade da linguagem. Através do diálogo, o aluno desvenda a estrutura da pergunta projectual da mesma forma que, segundo Ricoeur, o leitor deve, antes de mais, compreender a “*coisa do texto*”, ou seja “*o mundo que, de alguma forma, a obra estende à frente do texto*”⁶⁸⁵. Existe assim uma *coisa do projecto* que o aluno vai progressivamente desvendando através de um “*diálogo com a situação, uma conversação reflexiva*”⁶⁸⁶ ao longo da qual vai sendo progressivamente construída e detalhada numa pergunta projectual.

O processo de construção projectual resulta, portanto, ser um processo centrado numa acção de natureza interpretativa feita à volta de uma pergunta projectual; uma interpretação considerada como processo dialéctico que surge entre a interpretação da pergunta de um habitar, contida no enunciado do exercício simulatório, e uma construção projectual; um processo que não se encontra necessariamente condicionado e dirigido segundo regras ou normas mas que, ao invés, segue um percurso heurístico que se constrói através de sucessivas definições e redefinições do próprio habitar; umas heurísticas que percorrem caminhos cujos desenhos dependem das condições de contingência e dos sujeitos envolvidos no processo, bem como do contexto dos recursos adoptados pelo sujeito.

Por outro lado, como já foi afirmado, o paradigma construtivista, ao focar-se

⁶⁸⁴ SCHÖN, Donald. 1988. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. Em *JAE*, nº. 41/4, Summer 1988.

⁶⁸⁵ RICOEUR, Paul (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003, p. 161.

⁶⁸⁶ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 103.

no aluno, concentra a acção pedagógica no processo de alteração intelectual do mesmo, em detrimento de uma avaliação qualitativa dos produtos da sua acção. Por outras palavras, o projecto considerado como produto deixou o lugar ao projecto enquanto processo de transformação e de crescimento do sujeito. Além disso, a ausência de um referente universal ou rígido não permite ao docente operar uma crítica de avaliação com base numa correspondência, tendo que se centrar, maioritariamente, na coerência interna aos processos de justificação processual propostos pelo aluno.

Quando acompanhado por uma filosofia hermenêutica, o paradigma construtivista fornece um modelo de ensino do projecto de Arquitectura baseado na construção de um conhecimento individual através de uma acção de natureza interpretativa construída através da prática projectual. Com base neste pressuposto, o reconhecimento do projecto de Arquitectura, enquanto acção interpretativa de carácter circunstancial, pode ser lido, de um ponto de vista filosófico, como a passagem que separa os conceitos aristotélicos *episteme* e *proairesis*⁶⁸⁷, onde por *episteme* se entende um conhecimento de natureza teórica e por *proairesis* a capacidade de “*calcular de modo correcto a forma de chegarem a obter um certo objectivo final sério, fim este que não se encontra entre os produtos de qualquer perícia*”⁶⁸⁸, sendo que perícia representa o conjunto de capacidades artísticas ou técnicas “*aplicáveis ao horizonte prático*”⁶⁸⁹.

Hans-Georg Gadamer considera esta distinção fulcral à luz do argumento de que, para os gregos, o conceito de *episteme* coincide com o de uma ciência que “*é pensada sobre o modelo da matemática, ou seja de um saber do imutável, um saber que se funda em demonstrações e que, por isso, todos podemos*

⁶⁸⁷ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004.

⁶⁸⁸ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 137.

⁶⁸⁹ O conceito de *proairesis* será aprofundado e aplicado de forma mais articulada mais adiante no trabalho. Contudo, para já, poderá traduzir-se por prudência ou, de forma ainda mais geral, por bom senso. Além disso, a diferença entre *proairesis* e perícia encontra-se no facto de que as perícias “*se esforçam para alcançar o seu bem específico e procuram reparar as deficiências da sua produção, mas deixam completamente de lado o conhecimento do bem em si.*” ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 27.

aprender”⁶⁹⁰. Diferentemente, sempre segundo Gadamer, quem actua de acordo com a *proairesis* e que tem que se confrontar com “*coisas que não são sempre as mesmas, mas que podem ser também diferentes. Nelas ele descobre os aspectos sobre os quais terá que agir. O seu conhecimento deverá guiar a sua acção*”.⁶⁹¹ Uma acção que, no âmbito do projecto de Arquitectura, pode ser considerada, segundo as palavras de Vittorio Gregotti, como “*uma forma de diálogo crítico com as condições empíricas e não, por exemplo, uma disciplina autónoma ou um exercício puramente estético*”⁶⁹². Reside neste paralelismo entre *proairesis* e acção projectual o centro da ética projectual considerada como um envolvimento individual do sujeito diante da acção disciplinar da Arquitectura e que leva o arquitecto italiano à conclusão de que “*ninguém pode fazer a profissão do Arquitecto de forma inocente*”⁶⁹³.

A centralidade intelectual e epistemológica do indivíduo, produtor de um conhecimento exclusivo, juntamente com o carácter de indefinição da acção projectual, redesenham um cenário filosófico e operacional para o ensino do projecto de Arquitectura. O progressivo soltar-se do laço ontológico que, ao longo da modernidade, atava com firmeza a pergunta com a resposta projectual, permitiu a abertura de uma autonomia ontológica do projecto e do sujeito. Uma condição determinada pela progressiva passagem de um modelo de “*racionalidade técnica*” que Schön define como “*a visão do conhecimento profissional que de forma mais incisiva deu forma tanto à nossa reflexão sobre as profissões como às relações institucionais entre pesquisa, formação e prática*”⁶⁹⁴ para um modelo de “*reflexão na acção*” onde o conhecimento é construído e legitimado no decorrer

⁶⁹⁰ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p. 365 – tradução livre.

⁶⁹¹ Idem.

⁶⁹² GREGOTTI Vittorio em: CARNEVALE, Giancarlo, a cura di. 1995. *Il progetto di architettura e il suo insegnamento*. Milano: Città Studi Edizioni. p. 109 – tradução livre.

⁶⁹³ GREGOTTI, Vittorio em TABOGA, Beatrice. 1989. *Il mestiere dell'architetto*. Venezia: Marsilio, p. 44 – tradução livre.

⁶⁹⁴ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006, p. 49.

da acção profissional⁶⁹⁵ e, no caso em estudo, dos processos de ensino e aprendizagem.

⁶⁹⁵ Neste contexto, o ensino do projecto de Arquitectura parece manter uma condição privilegiada em relação às outras disciplinas uma vez que, dado a sua natureza fortemente contingente, não é passível de sofrer dos fenómenos que afectaram a produção e a legitimação do conhecimento na contemporaneidade. Lyotard, no seu livro “*A condição pós-moderna*”, afirma que o facto de a ciência, no fim do século XVIII, se ter tornado “*uma força de produção, ou seja, um momento na circulação do capital*” (p. 93) provoca uma inversão na relação entre ciência e técnica e a legitimação da pesquisa passa pela sua performatividade. Como escreve o autor: “*A administração da prova, que, em princípio, é apenas parte de uma argumentação destinada a obter o assentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim para o controlo de um outro jogo de linguagem, onde o que está em causa não é a verdade, mas a performatividade, ou seja, a melhor relação input/output.*” (p. 95). Um fenómeno que no ensino se manifesta através de uma “*subordinação das instituições de ensino superior aos poderes. A partir do momento em que o saber já não tem a sua finalidade em si mesmo como realização da ideia ou como emancipação dos homens, a sua transmissão escapa à responsabilidade exclusiva dos sábios e dos estudantes. A ideia de ‘liberdade universitária’ pertence hoje a outra época.*” (p.103).

5.4 A centralidade do preconceito

“*Nunca se escolhe a partir de nada.*” Victoria Camps⁶⁹⁶

A história do ensino de Arquitectura pode ser escrita segundo duas linhas distintas que representam duas leituras paralelas e duas observações sobre o mesmo fenómeno. Por um lado, uma linha fundada na transmissão do conhecimento que aponte para a definição de um conjunto de modelos tipológicos e formais de matriz clássica que remetiam, explicitamente, para um ideal de valores universais que existiam acima, e fora, do sujeito. Por outro lado, assistiu-se ao desenvolvimento de uma linha fortemente idealista segundo a qual o poder intelectual do sujeito era considerado um valor absoluto e incontestável⁶⁹⁷. No âmbito específico do ensino do projecto de Arquitectura, uma das diferenças mais determinantes entre os dois paradigmas, e que se encontra intimamente ligada à formulação das retóricas de legitimação projectual, é aquela relativa aos elementos intelectuais sobre os quais assentam as heurísticas de projecto. Nesse contexto, por exemplo, o paradigma, baseado na transmissão, aliado de um mecanicismo positivista forneceu, e ainda fornece, um acervo de modelos e de metodologias projectuais sem que o aluno tenha que se preocupar com a legitimação do *incipit* projectual. Manuais tipológicos ou tecnológicos, exemplos compositivos ou ainda enquadramentos disciplinares fixos e já determinados e determinates foram claros exemplos deste modelo pedagógico. Diferentemente, o paradigma idealista considerava, se não mesmo defendia, a possibilidade de o projecto ter uma origem absolutamente livre de constrangimentos exteriores ou, de forma geral, de referências anteriores. Neste sentido todo e qualquer argumento proveniente de qualquer âmbito disciplinar poderia ser considerado como válido e legítimo para contribuir para a solução projectual.

⁶⁹⁶ CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água Edições, 1996, p. 22.

⁶⁹⁷ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore.

A questão da legitimidade das referências que servem de *incipit* para as primeiras soluções formuladas pelo aluno torna-se central quando, como no contexto contemporâneo, a legitimação não surge como processo posterior à pesquisa projectual mas lhe é frequentemente anterior. Quando, por outras palavras, a legitimação não reside nas próprias rotinas projectuais mas, sim, num plano que lhe é frequentemente estranho, chegando a ser, em determinados casos, imposto⁶⁹⁸. Como já foi afirmado, apela-se frequentemente ao mito da criatividade, da novidade ou da diversidade, através de formulações retóricas banais para eludir o confronto com uma verdadeira legitimação ou com algo que a modernidade procurou apagar definitivamente no seu necessário processo de contínuo renovamento do efémero⁶⁹⁹: a tradição e o preconceito. Com este propósito, a modernidade tentou banir a ideia de que todo e qualquer sujeito, seja arquitecto ou não, possuía alguma estrutura de conhecimento prévia que lhe pudesse fornecer, de alguma forma, os instrumentos intelectuais para que lhe fosse possível ter uma primeira ideia projectual ou ter, no caso específico do projecto de Arquitectura, uma primeira ideia encarada como uma possível primeira compreensão da pergunta do habitar. Não existia inclusão e compreensão de uma tradição porque o gradual e inexorável processo de axiomatização teria, inevitavelmente, levado para um estado de aperfeiçoamento da resposta projectual. Também não existiam preconceitos porque estes eram considerados como exclusivos dos sujeitos e, enquanto tais, não passíveis de serem considerados objectivos e absolutos.

A modernidade excluiu a possibilidade de existir um conhecimento que representa uma ulterior etapa de estruturação e de complexidade em relação ao espaço Kantiano e que permite, a todos e a qualquer um, construir o processo de interpretação que leva, ao longo de uma negociação dialéctica, à formulação de uma hipótese projectual. O paradigma da *tábua-rasa* ou do projecto sem história

⁶⁹⁸ LYOTARD, Jean-François (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.

⁶⁹⁹ BERMAN, Marshall (1982). *Tudo o que é sólido se dissolve no ar. A aventura da modernidade*. Lisboa: Edições 70, 1989.

ou sem lugar, cuja retórica foi cultivada pela modernidade e, mais especificamente, pelo Movimento Moderno, mas cujas raízes podem ser encontradas no Iluminismo, já demonstrou, neste sentido, não ser outra coisa senão um preconceito metodológico⁷⁰⁰. Como afirma claramente Gadamer, não existe, nunca, uma condição de absoluto vazio intelectual, de virgindade cognitiva, na qual o sujeito não possua nenhum tipo de experiência ou de conhecimento anteriormente adquirido, uma vez que o sujeito se encontra numa condição histórica determinada por uma contingência que é ineludível e inevitável.

A ideia de preconceito encontra-se em Gadamer onde, curiosamente, o autor afirma, em relação à interpretação dos textos, que “*quem interpreta um texto, despoleta sempre um projecto*”⁷⁰¹. Projecto porque, com base num significado imediato (que o texto manifesta no seu encontro com o sujeito ou que o sujeito já possui antes do encontro com o texto), o sujeito pode “*esboçar um significado preliminar do todo*”⁷⁰². A interpretação, tendo por base e por objectivo a compreensão, depende deste primeiro significado que, apesar de justamente constituir a base da compreensão, pode ser alterado em continuação. A esta primeira compreensão Gadamer chama *preconceito*. Um preconceito é, ainda segundo o filósofo alemão, “*um juízo que é pronunciado antes de um exame completo e definitivo de todos os elementos objectivamente relevantes*”⁷⁰³. É uma grelha de conhecimento prévia que não só ajuda mas, antes de mais e sobretudo, permite a compreensão⁷⁰⁴. É a existência de preconceito que permite ao sujeito desenvolver aquele processo circular de interpretação que, através da contínua passagem do particular para o geral, permite a construção de uma verdade, de um

⁷⁰⁰ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004.

⁷⁰¹ Idem, p 314 – tradução livre.

⁷⁰² Idem, p 314 – tradução livre.

⁷⁰³ Idem, p 318 – tradução livre.

⁷⁰⁴ Gadamer desenvolve a ideia de preconceito em aberta polémica com o pensamento iluminista que, segundo o autor, possuía também o seu preconceito: o preconceito contra os preconceitos em geral e, com isso, a negação da tradição.

sentido das coisas e, no caso do ensino do projecto de Arquitectura, de uma legitimação projectual. A presença do preconceito pode ser encontrada, por exemplo, nos primeiros esboços tipológicos, formais ou de implantação; ou ainda nos primeiros apontamentos que procuram descrever alguma solução tecnológica específica. Na maioria das vezes todo o projecto se desenvolve, partindo destes elementos, ou numa continuação natural de desenvolvimento ou por negação destas primeiras abordagens. Os preconceitos funcionam, contudo, sempre como primeiros e necessários elementos dialécticos.

Também no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, o preconceito representa um primeiro elo que, mesmo de forma efémera, primária ou ainda demasiado genérica para ser operacional, fornece o material intelectual necessário ao arranque do processo dialéctico entre docente e aluno. Tal como o senso comum ou a opinião pessoal, o preconceito é, contudo, profundamente diferente das meta-narrativas da modernidade, uma vez que é caracterizado por uma natureza existencial necessariamente temporária, enquanto as meta-narrativas representavam elementos de legitimação fixos, estáveis e, em última instância, passíveis de serem considerados eternos. Um preconceito é, por outras palavras, uma pré-estrutura de conhecimento, um pré-projecto que indica uma primeira direcção possível mas que não pode resultar, como acontecia na modernidade, num vector determinante único e fixo. Ele define, no interior de um determinado modelo de escola, aquilo que Manuel Mendes chama o conjunto de “*vínculos culturais e disciplinares de certa durabilidade e transmissibilidade*”⁷⁰⁵. Pode ser considerado, tal como uma célula estaminal, um organismo pluripotente capaz de se auto-renovar e de ser elemento-base de todos os tipos de órgãos; algo específico mas, ao mesmo tempo, altamente genérico e com uma estrutura capaz de profunda alteração.

O preconceito é o que permite iniciar um caminho projectual que organiza

⁷⁰⁵ Manuel Mendes citado por COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos dados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 231.

um cenário complexo mas não coerente, transformando-o num cenário coerente. O aluno pode, desta forma, valer-se de uma pré-estrutura, tanto formal como tecnológica ou tipológica, com base na qual pode construir o seu próprio percurso projectual. O preconceito é um primeiro olhar, enquanto desejo de configuração espacial e, neste sentido, serve à acção educativa considerada, segundo Platão, “*a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de o fazer obter a visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está em posição correcta e não olha para onde deve, dar-lhe os meios para isso*”⁷⁰⁶.

A negociação dos preconceitos representa uma acção necessária à construção de significado por parte do aluno. Ao longo de um processo dialéctico o aluno constrói uma narrativa que resulta ser fruto do confronto entre elementos e conhecimentos profundamente diferentes. “*Nesta perspectiva, a aprendizagem é encarada como um processo auto-regulador de luta contra o conflito entre modelos pessoais preexistentes do mundo e novos conhecimentos discrepantes, construindo novas representações e modelos da realidade como um empreendimento humano construtor de significado, com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos e negociando esse significado através de actividade social cooperativa, de discurso e de debate*”⁷⁰⁷. Uma negociação tanto com o próprio percurso projectual e cognitivo como com o docente que representa, em última instância, a entidade legitimadora final do processo projectual e, com base nisso, do ensino-aprendizagem do aluno.

A importância do preconceito é de tal ordem que se poderá afirmar que, se o aluno não tivesse nenhum tipo de pré-conhecimento em relação à pergunta projectual, não estaria em condições para poder avançar. Mas também, se estivesse demasiado familiarizado com a pergunta, não seria possível uma sua interpretação frutífera. Considerando o processo projectual como diálogo, “*a*

⁷⁰⁶ PLATÃO. *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1990.

⁷⁰⁷ FORNOT, Catherine Twomey. 1999. *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 9.

primeira condição na arte do diálogo é a que o interlocutor possa ser compreendido”⁷⁰⁸, ou seja, é necessário um certo grau de familiaridade para com a pergunta. Neste sentido, existe uma tensão necessária entre a estranheza que deriva da distância que separa o sujeito da pergunta projectual e uma familiaridade que insere o sujeito e a pergunta num contexto de tradição e de *horizontes* hermenêuticos. Como afirma Gadamer, no âmbito da interpretação textual, “*que um determinado texto se torne objecto de interpretação significa, por si só, que este coloque uma pergunta ao intérprete. A interpretação possui, portanto, sempre uma relação essencial com a pergunta que é colocada pelo intérprete. Compreender um texto significa compreender esta pergunta. Isto, como vimos, acontece na medida em que o intérprete se constitui no horizonte hermenêutico. Este horizonte aparece-nos como o horizonte da pergunta (Fragehorizont) no interior do qual se define a direcção significativa do texto*”⁷⁰⁹.

A importância do equilíbrio existente na tensão entre familiaridade e estranheza é de tal ordem que, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, se o sujeito não conseguir desencadear os processos de compreensão necessários, ficando retido pela força de um preconceito demasiado abrangente, o seu processo projectual irá forçosamente cair num desvio projectual. Por outras palavras, se a estrutura de conhecimento prévio, representada pelo preconceito, não é suficientemente elástica ou adaptável para ser questionada e posta em causa pelo aluno, essa estrutura vai progressivamente endurecendo até não deixar possibilidades nenhuma de negociação ou de alteração projectual, empurrando-o para uma das derivações projectuais anteriormente descritas⁷¹⁰. O aluno irá utilizar o material do preconceito de forma directa e toda a legitimação será feita através de um processo referencial partindo de uma estrutura original inalterável. Esta estrutura poderá ser, como foi visto, tanto de natureza epistemológica como ética ou formal e irá fornecer ao aluno o abrigo e o sossego intelectual diante das

⁷⁰⁸ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p. 424 – tradução livre.

⁷⁰⁹ Idem, p. 427 – tradução livre.

⁷¹⁰ Ver capítulo 4.4 - As derivações no ensino de projecto.

dificuldades processuais e retóricas no confronto com o docente.

5.5 O pensamento dialéctico como processo de negociação

“Design is hermeneutical rather than an epistemological event (...) In the epistemological schema, theory precedes practice. In the hermeneutical event, theory cannot be divorced from practice.” Adrian Snodgrass⁷¹¹

Quando observado segundo uma filosofia hermenêutica, centrada numa acção interpretativa, o projecto de arquitectura pode ser considerado como a progressiva construção de um sistema de perguntas-respostas que avançam por heurísticas interpretativas até ao momento em que é encontrada uma possível correspondência entre a totalidade e a complexidade tanto da pergunta como da resposta. Dado o baixo nível de definição ontológica que caracteriza a condição conceptual do elemento que reside na origem da pergunta, a qual pertence à condição heideggeriana do habitar, o sujeito arrisca, através da proposta de soluções, provocando o surgir e o definir de uma pergunta que, por sua vez, sugere outras respostas, numa sequência virtualmente ininterrupta e infinita de formulação de hipóteses projectuais. Ao longo destas heurísticas de descoberta, o sujeito alterna momentos intelectuais de diferente natureza que se sucedem, desde uma primeira hipótese, porventura formulada através da elaboração e alteração de um preconceito, até à conclusão do processo que coincide com a formulação e comunicação de um resultado considerado como final⁷¹². A ausência de uma fase de investigação caracterizada por um percurso errático, ou seja, quando o projecto segue uma linha recta que, a partir de uma única hipótese projectual, produz todo o processo, é possível, segundo Enzo Mari, só em três circunstâncias específicas que se referem a três formas impróprias do projecto: quando o autor já levou a cabo a pesquisa conscientemente sem, todavia, ter tido a possibilidade, na altura, de desfrutar dos seus resultados; quando a pesquisa foi feita de forma indirecta ou fragmentada sem ter sido ultimada; ou, ainda, quando a forma de operar do sujeito pertence a uma linha pessoal e exclusiva de pensamento projectual e, por isso, não

⁷¹¹ SNODGRASS, Adrian, and Richard Coyne. 2006. *Interpretation in Architecture: Design as a Way of Thinking*. London: Routledge, p. 50.

⁷¹² MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.

requer, a cada projecto, uma nova pesquisa⁷¹³.

As investigações projectuais, enquanto fluir contínuo de pensamentos propositivos e de negação “*podem durar uma vida com o fluir ininterrupto do pensar mas, de forma limitada à exercitação, deverão terminar bem cedo*”⁷¹⁴. O fluir do projecto possui uma geometria homotética onde qualquer solução encontrada pode ser explorada até ao infinito através de uma interminável sucessão de dúvidas e respostas. Uma sucessão que também, como afirma Donald Schön, necessita de um tempo mínimo de acção, não podendo reduzir-se a uma sequência demasiado rápida ou intensa. O projecto necessita, sempre segundo Schön, de um espaço e de um tempo próprios e exclusivos; um “*presente da acção*”⁷¹⁵ que deve ser respeitado como um tempo que deve ser percorrido para que haja a reflexão do sujeito e para que as heurísticas, sobretudo no âmbito do ensino de projecto, consigam desenvolver-se através da compreensão e não de uma mera aplicação metodológica.

O aluno, empenhado no processo projectual, necessita, forçosamente, de percorrer caminhos que, no caso da acção profissional, podem ser ultrapassados ou evitados, uma vez que a experiência anterior já ensinou ao sujeito quais os possíveis resultados e consequências. No desenvolvimento projectual cada passo é parte integrante de um caminho heurístico que, considerado como o somatório de actos parciais, é incontornável para construir uma narrativa que leva o sujeito à interpretação e à compreensão da pergunta projectual na sua integridade. Neste sentido, existe a necessidade de uma compreensão progressiva por parte do aluno e não uma súbita iluminação, ou inspiração, cujo resultado seria unicamente uma estrutura de conhecimento vazia ou, ainda pior, carente de ligações internas, como

⁷¹³ A afirmação de Mari coloca-se no contexto do exercício da prática profissional onde, por norma, existem, no sujeito, as condições de experiência que lhe permitem gozar de um conhecimento anteriormente adquirido. No caso do âmbito do ensino de projecto as primeiras hipóteses não podem vir das experiências anteriores sendo, na maioria das vezes, oriundas de exemplos arquitectónicos abordados ao longo do curso ou, em outros casos, fruto de uma investigação pessoal do aluno.

⁷¹⁴ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 93 – tradução livre.

⁷¹⁵ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.

poderia ser, por exemplo, uma proposta formal que não tenha correspondência tipológica ou tecnológica.

Desta forma, o projecto de Arquitectura pode ser considerado como um percurso hermenêutico, baseado em heurísticas de investigação caracterizadas pela construção de um conjunto de hipóteses projectuais que representam diferentes interpretações da ligação que articulam o conceito do habitar com a resposta projectual. Cada processo cria as condições únicas e contingentes para que se desenvolva uma possível verdade projectual, considerável, agora sim, como correspondência biunívoca entre pergunta e resposta. Ao longo do processo desenvolve-se gradualmente uma progressiva estruturação e determinação de um conjunto de respostas propositivas que resultam ser, com o avançar do tempo, cada vez mais extensas e complexas, até chegarem à articulação da única resposta final. Um contínuo oscilar entre o conjunto e a unidade, entre “*o global e o parcial*”⁷¹⁶, constitui o funcionamento dos processos de compreensão da pergunta projectual por parte do sujeito. Movimentos intelectuais pendulares entre o campo da pergunta e o da resposta, ambos em contínua reformulação mas também entre uma ideia, um conceito abstracto, e uma sua manifestação e implementação material e concreta, representável.

Dado o elevado grau de indeterminação da ligação que une o habitar a uma possível configuração espacial, em cada etapa projectual o número de interpretações/soluções possíveis é infinito. O sujeito lança um conjunto de hipóteses formais, tipológicas ou tecnológicas, com o fim de produzir uma variedade de alternativas que, mais tarde, irão ser abandonadas ou ulteriormente exploradas num contínuo processo pautado por resultados obtidos, maioritariamente, através de um processo de exclusão. A formulação de uma hipótese projectual é fruto de uma inferência que, face a um pedido e a um contexto, encontra uma resposta possível e representável. Neste sentido, a formulação das hipóteses projectuais pertence a cada uma das três formas de

⁷¹⁶ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 117.

inferência que caracterizam o pensamento humano: a da indução, a da dedução e a da abdução⁷¹⁷.

Fala-se em indução quando a observação de alguns casos permite a formulação de uma regra válida para a totalidade dos casos – do particular para o geral. Em dedução quando a observação da totalidade dos casos permite formular regras válidas para casos isolados – do geral para o particular. Tanto a indução como a dedução representam processos mentais baseados na observação de algo conhecido uma vez que existe um conhecimento que pode ser formulado com base numa leitura da realidade e que pode permitir, com diferentes graus de segurança, a formulação de uma hipótese. Todavia, se um projecto de Arquitectura, considerado como processo de investigação, fosse veiculado exclusivamente por processos de indução ou de dedução, o seu resultado seria, de forma irremediável, um somatório de elementos preexistentes determinados por regras anteriores não havendo lugar para a incerteza e, com esta, para a inovação. Como acontecia com os *Précis des leçons d'architecture données à l'École royale polytechnique*, de JNL. Durand⁷¹⁸, existiria uma metodologia projectual determinada pelo programa e por um conjunto de elementos axiomáticos relacionados com este⁷¹⁹. Em suma, não existiria nenhum tipo de ruptura ou descontinuidade, uma vez que cada inferência seria representada por um percurso dialéctico entre entidades conhecidas.

Quando não existe correspondência directa entre pergunta e resposta; por outras palavras, quando não é possível aplicar um silogismo que se fundamenta, de alguma forma, num conhecimento prévio, o pensamento adopta necessariamente uma rotina abductiva. A abdução diferencia-se profundamente da indução e da dedução uma vez que representa “*a única operação lógica que*

⁷¹⁷ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença e LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPublicações.

⁷¹⁸ DURAND, Jean-Nicolas-Luis (1817). *Lezioni di Architettura*. Milano: Città Studi, 2004.

⁷¹⁹ MONEO, Rafael. 1981. Prologo. Em: JNL. Durand. 1802. *Compendio de lecciones de Arquitectura. Parte gráfica de los cursos de Arquitectura*. Madrid: Ediciones Pronaos.

*introduz novas ideias, pois a indução nada mais faz do que determinar o seu valor e a dedução apenas desenvolve as consequências necessárias de uma pura hipótese*⁷²⁰. Neste sentido, a abdução representa o pensamento que se fundamenta na suspeita, na conjectura de que algo é verdadeiro sem que esta veracidade possa estar presente *a priori* no raciocínio. No momento em que ocorre, o pensamento abduutivo é injustificável perante as observações feitas. A abdução é o percurso mental que, através da observação dos índices, das suposições ou das conjecturas, encontra um veículo orientador para poder formular uma hipótese cuja verificação irá ocorrer só num segundo momento. Pois no pensamento de natureza abduitiva *“só no fim é que se pode revelar o princípio porque no princípio está um raciocínio injustificável no momento em que ocorre”*⁷²¹.

No âmbito do projecto de Arquitectura a importância do pensamento abduutivo é fulcral, uma vez que este representa a única ferramenta intelectual que permite ao sujeito formular uma hipótese diante da ausência de um conhecimento anterior ou de formular uma hipótese que, de alguma forma, contrarie a evidência proposta pelas outras inferências. É, assim, no âmbito da abdução que poderá ser enquadrado todo aquele conjunto de fenómenos ditos de inspiração ou de *insight*⁷²². Estes são, em suma, momentos de vislumbramento de um caminho possível cujo traçado não se encontra nos elementos conhecidos. Momentos de risco intelectual, de atrevimento cognitivo onde não existe a adopção ou a aplicabilidade de uma lógica universal ou que, de forma geral, lhe é anterior e subjacente.

Além de ser um momento fulcral para a construção do percurso projectual, a

⁷²⁰ C. S. Pierce citado por CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 13.

⁷²¹ CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, p. 15.

⁷²² A palavra inglesa *insight* refere-se aos processos de descoberta de uma solução diante um problema. *“Insight: When a new combination of ideas is strong enough to withstand unconscious censorship, it emerges into awareness in a moment of illumination—the “Eureka!” or “Aha!” experience usually thought to be the essence of creativity. Without preparation evaluation, and elaboration, however, no new idea or product will follow.”* Definição de *insight* na entrada *Creativity* de *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* Edited by Robert A. Wilson and Frank C. Keil. 1999. Massachusetts, Cambridge: The MIT Press, p. 205.

formulação de hipóteses abre o campo para um dos momentos de maior tensão intelectual e esforço cognitivo do projecto de Arquitectura: o de redução da variedade. Estes dois momentos podem ser reunidos, de forma geral, numa única manobra mental que formula uma hipótese ao mesmo tempo que faz uma operação de selecção e de validação junto de muitas outras. Uma vez formulada uma hipótese, esta é colocada na plataforma de negociação onde se decide o que será desenvolvido ou o que será recusado. No ensino do projecto de Arquitectura esta plataforma é partilhada por aluno e docente que, de forma conjunta, procuram legitimar ou deslegitimar a hipótese. O projecto avança, portanto, por negações, por exclusões, e quando parece que o sujeito, por exemplo, através do desenho, tenha formulado uma e uma só hipótese, existe uma série infinita delas que ficaram excluídas através de um processo eminentemente mental e, por isso, invisível. Sobretudo no que respeita às hipóteses produzidas por inferências abduativas, o problema da selecção da hipótese candidata à prossecução ganha acutilância uma vez que estas encontram uma legitimação possível só no fim do processo intelectual. Cada vez que o aluno avança com uma proposta, que contém implícita a pergunta «e se fosse assim?», é criado um novo cenário ao qual se terá que adaptar intelectualmente. Abrem-se universos de possibilidades que levantam outros tantos universos de processos legitimadores.

Diferentemente da experiência científica (considerada como processo de validação de uma hipótese em condições controladas), a proposta projectual não procura uma única solução para um problema colocado. Ela cria e, de seguida, constrói a rede de conhecimento que está à sua volta. Ao longo do projecto, são provocadas as alterações das condições de investigação de forma a observar as respectivas consequências⁷²³ e alteram-se os resultados estando no interior de uma determinada situação circunstancial, não existindo o afastamento e a procura de universalização típicas da experimentação científica. Ao longo dessas aventuras cognitivas, o aluno procura estabelecer uma reflexão que, juntamente com o docente, o acompanhará ao longo dos processos de escolha. Uma reflexão

⁷²³ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

exclusiva a um certo e determinado processo projectual que aponta para a produção de um conjunto de regras locais e contingentes para que seja possível proceder com a redução de variedade projectual.

O processo de redução de hipóteses é, por outras palavras, um processo de selecção, de escolha, que permite ao sujeito avançar no projecto. Pois, porque, “*finding a solution to a design problem is a trial-and-error one of applying rules to generate candidate solutions*”⁷²⁴. Um processo crítico que representa “*el momento decisivo de la actividade artística (...) «Crear es el proceso de seleccionar gradualmente entre una infinidad de posibilidades», dice Perkins y según Valery, «las tres cuartas de un trabajo bien hecho consiste en rechazar»*”⁷²⁵. Neste sentido, o projecto pode ser entendido e resumido como uma “*sequência alternada de dois processos elementares, interrompidos por períodos de rotina, ou seja, a criação e a redução de variedade*”⁷²⁶. Cada hipótese representa uma possível solução e, simultaneamente, um novo problema através das implicações que lhe estão ligadas⁷²⁷.

Escolher é, de facto, uma actividade congénita tanto ao processo de interpretação como ao de projecto de Arquitectura. Quem interpreta escolhe uma verdade em detrimento de um universo infinito de verdades excluídas e quem projecta deve constantemente dar preferência a uma solução em detrimento de um universo, também infinito, de versões igualmente possíveis. Escolher, além de ser um castigo existencial, implica liberdade e, em geral, autonomia⁷²⁸ necessária para que o projecto se transforme numa acção de natureza ética onde “*actuar é em essência escolher e escolher consiste em conjugar adequadamente conhecimento,*

⁷²⁴ MITCHELL, William. 1998. *The logic of architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, p. 179.

⁷²⁵ MARINA, José António. 1993. *Teoria de la inteligência criadora*. Barcelona: Anagrama. p. 196.

⁷²⁶ BONSIPE, Gui (1975). *Teoria e prática do Design Industrial. Elementos para um manual crítico*. Lisboa: Centro Português de Design, 1992, p. 210.

⁷²⁷ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.

⁷²⁸ CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água Edições, 1996.

imaginação e decisão no campo do possível”⁷²⁹. Um campo do possível onde se joga o jogo interpretativo do projecto de Arquitectura e cuja configuração se encontra em directo relacionamento tanto com a configuração do conceito habitacional como com a da resposta projectual numa abertura ontológica da pós-modernidade. Uma abertura que resulta, cada vez mais, proporcionada pela sociedade mediatizada⁷³⁰, cada vez mais de natureza eminentemente formal, onde a produção de imagens abre um novo universo existencial de possibilidades imagéticas paralelo ao universo material⁷³¹.

Com o aumento do campo e dos critérios de possibilidade e, conseqüentemente, de liberdade interpretativa e projectual⁷³², o acto da escolha sofre um aumento de complexidade exponencial uma vez que, a partir de cada solução possível, são lançados novos vectores de hipóteses projectuais e, com elas, novas necessidades, de escolha numa ramificação e propagação exponencial infinita.

Como já foi afirmado, escolher significa legitimar uma das soluções possíveis em detrimento de um número infinito de outras, igualmente possíveis. Significa, no âmbito de um cenário hermenêutico, fixar uma relação que une uma certa e determinada proposta projectual a uma certa e determinada necessidade de habitar. Nesse sentido, a acção dialéctica, que o sujeito implementa entre solução projectual e pergunta habitacional, é passível de fornecer um número ilimitado de interpretações às quais correspondem um número ilimitado de hipóteses projectuais. A escolha, tanto por eleição como por exclusão, representa o momento de legitimação de uma e uma só verdade projectual, um processo que acontece de forma contínua e muitas vezes inconsciente, rápida e ciclicamente, onde é posta à prova a coerência de cada solução e onde, se algumas são subitamente recusadas não conseguindo superar esta primeira fase, outras são

⁷²⁹ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 32.

⁷³⁰ VATTIMO, Gianni. (1989). *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

⁷³¹ BAUDRILLARD, Jean (1981). *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

⁷³² Ver capítulo 3.6 - Projecto e novas possibilidades.

conservadas representando os eixos ao longo dos quais serão formuladas as sucessivas hipóteses projectuais. Cada decisão tomada, cada hipótese aceite, remete para uma nova rede de ligações e de implicações⁷³³; rede, essa, cuja configuração muda com o mudar das soluções e com o grau de desenvolvimento do projecto.

Este percurso heurístico de negociação de uma verdade projectual é o processo que, tanto no ensino do projecto de Arquitectura como na prática profissional, constrói um conhecimento disciplinar específico. Uma construção de conhecimento onde, segundo Donald Schön, “*o nosso conhecer reside na nossa acção*”⁷³⁴. O projecto é, neste sentido, o espaço cognitivo onde o conhecimento se articula e se torna passível de ser apreendido e compreendido. Um conhecimento fruto de um processo de reflexão necessários para enfrentar as situações incertas, instáveis, únicas e conflituosas que caracterizam a acção projectual⁷³⁵. Assim, é a própria dinâmica do acto projectual que constrói um conhecimento que não pode ser adquirido sem a prática, sem a acção, e que possui uma autonomia ontológica própria a uma disciplina e a cada experiência projectual.

Todo o processo de selecção acontece, como já foi afirmado, no interior de um universo circunscrito que é construído à volta do preconceito. A cada alteração do preconceito, que representa, de facto, uma centralidade intelectual, segue-se uma reconfiguração do território intelectual que serve de cenário para as escolhas. Cesare Pavese fala desta centralidade quando descreve a sua actividade criativa como “*movendo-se em torno de uma informe situação sugestiva, entoo para mim próprio um pensamento, incarnado num ritmo aberto, sempre o mesmo. As várias palavras e os diversos ligamentos são coloridos à nova concentração musical, individualizando-a. E o mais importante está feito*” . De seguida, o autor declara a necessidade de “*torturar*” e de “*interrogar*” a própria obra até descobrir “*o tom*”

⁷³³ MITCHELL, William. 1998. *The logic of architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Capítulo “State of Design Worlds”, p. 56-57.

⁷³⁴ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 76 – tradução livre.

⁷³⁵ Idem.

justo”⁷³⁶. E finalmente aceita que: “*a poesia será toda extraída do núcleo a que me referi*”.

Este torturar da poesia acerca do qual fala Pavese é, de facto, o torturar do preconceito, ainda em estado plástico, maleável, flexível. É um interrogar o que já se sabe e o pouco que já se construiu para extrair daí, através do processo dialéctico, uma estrutura que irá, inevitavelmente, manter algumas das suas características, mesmo que de forma disfarçada ou até negada.

O aluno constrói, portanto, o seu projecto através da contínua interrogação do seu próprio conhecimento, uma contínua tortura sob a qual ele irá, mais cedo ou mais tarde, denunciar a sua verdade. Mas também cujas confissões o aluno deverá ser capaz de ouvir e de seleccionar com a firme certeza de que cada selecção deixa para trás um universo infinito de possíveis soluções projectuais que só poderá levar a cabo uma, e uma só, de entre elas.

⁷³⁶ PAVESE, Cesare (1952). *O ofício de viver. Diário (1935-1950)*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004, p. 35.

6 As condições da negociação projectual

“Para compreender como funciona o senso comum não há nada melhor do que imaginar «histórias» em que as pessoas se comportam de acordo com o senso comum. Descobre-se assim que a normalidade é narrativamente surpreendente (...) poder-se-á dizer que a minha decisão tem um profundo motivo filosófico: acabou-se, como dizem, a era dos ‘grandes contos’, pelo que será útil proceder por parábolas, que mostram alguma coisa na modalidade textual (...) sem delas querer tirar gramáticas.” Umberto Eco⁷³⁷

Nos capítulos anteriores foram descritas as dinâmicas subjacentes aos processos de ensino/aprendizagem no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura. Com o auxílio de um enquadramento teórico fornecido pela Filosofia Hermenêutica, chegou-se a traçar um quadro de conjunto onde os processos interpretativos ganham relevância em detrimento dos metodológicos ou, em geral, dos baseados numa normativa ou na existência de axiomas intelectuais. Esse enquadramento fornece uma possível resolução de alguns dos problemas que surgiram na passagem da modernidade para a pós-modernidade e que afectaram profundamente o âmbito do ensino do projecto de Arquitectura.

A negociação projectual desenvolve-se num cenário específico no interior do qual tanto os actores como as regras aplicadas possuem um papel fundamental no desenvolvimento e no sucesso da acção educacional. Neste contexto, antes de mais, o docente possui um papel fulcral no que respeita à condução dos processos projectuais e, em geral, cognitivos do aluno e, como tal, dos seus processos de aprendizagem. Como será afirmado, a necessidade de racionalização está, de facto, a cargo do docente que, através da avaliação, tem a responsabilidade de desmultiplicar a realidade para que o aluno possa compreendê-la e apreendê-la.

A relação que se desenvolve entre docente e aluno processa-se no interior de uma plataforma de negociação projectual cuja configuração é, também, determinante para os resultados da avaliação e, com este, do processo de ensino. Para que haja avaliação deve existir um diálogo, e para que haja diálogo tem que haver um conjunto de condições mínimas sem as quais não pode existir uma

⁷³⁷ ECO, Umberto (1997). *Kant e o Ornitorrinco*. Algs: Difel Editorial, 1999, p. 17.

negociação. A capacidade de comunicar, tanto através de uma linguagem verbal como através do desenho, é, por exemplo, uma das condições determinantes para uma negociação onde aluno e docente devem encontrar-se em condições para que o diálogo não se limite ao somatório de dois monólogos.

Como já afirmado, e apesar de estar claramente inserido num paradigma pedagógico construtivista, o cenário aqui proposto não pode, nem deve, eludir a importância e a pertinência da figura do docente no desenvolvimento do processo de ensino do projecto de Arquitectura. Tanto a sua formação como as suas competências, no que respeita às capacidades de lidar com outros sujeitos e de gerir o seu conhecimento são, entre outros, aspectos que não podem ser relegados para um segundo plano em favor de uma excessiva focagem no desempenho do aluno. Acerca dos conteúdos transmitidos, poderá dizer-se que a própria solidez e articulação representam aspectos que, quando encarados sob a perspectiva hermenêutica, ganham uma relevância e uma complexidade novas. Como será aprofundado, o conhecimento, considerado aqui como conjunto de conteúdos tidos pelo docente e a transmitir aos alunos, necessita de um tratamento e de uma moldagem que lhe permita transformar-se em elemento reagente das dinâmicas projectuais e que evite tornar-se um mero receituário compositivo.

Trata-se, mantendo uma proximidade conceptual com os fundamentos da teoria hermenêutica assim como é proposta por Gadamer, de compreender quais as condições em que é jogado aquele jogo que o filósofo considera como “*o fio condutor da explicação hermenêutica*”⁷³⁸.

A adopção da ideia de jogo, elaborada por Gadamer, não pode, todavia, acontecer de forma isenta e livre uma vez que ela se refere ao processo interpretativo da obra de arte e, desta forma, a sua aplicação à produção da mesma pode reservar algumas dúvidas sobretudo no que respeita ao conceito, fulcral na sua definição original, de primazia do jogo sobre os jogadores. Um conceito que

⁷³⁸ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p 132 – tradução livre.

leva o autor a defender que todo e qualquer jogador é, em última instância, “*seres-jogados*”⁷³⁹ e que colide, enquanto posicionamento radicalmente extra-subjectivo, com um dos traços dominantes da acção projectual que é, justamente, a indeterminação e a liberdade de acção intelectual e material do sujeito. Por outras palavras, a aceitação deste esquema teórico, onde a interpretação da obra de arte é um processo que, de alguma forma, elude parcialmente o sujeito, o ultrapassa e determina a sua conduta cognitiva, não implica a sua necessária aceitação para o campo da produção onde, de facto, é justamente a determinação das regras do jogo que está em causa (e não uma sua aplicação ou imposição vinda do exterior).

Por outro lado, é também verdade que, no âmbito do ensino, existem processos que resultam ser em tudo parecidos com os que caracterizam a fruição da obra de arte e que, enquanto tais, podem ser aproximados ao conceito de jogo de Gadamer. Como será apresentado, quando o docente constrói um discurso de *explicação* em torno do projecto do aluno, está, certamente, a construir um discurso ontológico de natureza hermética que resulta, justamente, estar permeado pelas dinâmicas do jogo hermenêutico. A separação acima apresentada, apesar de resultar rica de *nuances* e sobre a qual seria possível abrir uma linha teórica inesgotável, parece resultar passível de ser aceite sem prejuízo da arquitectura teórica aqui apresentada uma vez que é mesmo mantendo esta tensão dialéctica que se torna possível teorizar, com alguma pertinência e alguns resultados, sobre o ensino do projecto de Arquitectura.

Neste sentido, interessa investigar as condições e as configurações, além das geometrias, da plataforma de negociação projectual entre docente e aluno que representa, na perspectiva implementada neste trabalho, o elemento central do ensino do projecto de Arquitectura.

⁷³⁹ Idem.

6.1 O papel do docente

“Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.” Jacques Delors⁷⁴⁰

Num cenário caracterizado por uma progressiva abertura ontológica e, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, por um aumento do grau de indeterminação projectual, a figura do docente, apesar de ter sofrido ao longo dos anos uma diminuição no que respeita a autoridade e, com isso, de poder legitimador, ainda conserva um papel determinante. Do ponto de vista do relacionamento entre ensino, aluno e sociedade, o docente reúne o feixe de forças e de conhecimentos funcionando como um elo de ligação entre estes elementos. Como afirma Delors, *“nada pode substituir o sistema formal da educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno”⁷⁴¹*. Uma posição em muito parecida com a de John Passmore quando este afirma que *“há que chamar a atenção para um ponto frequentemente assinalado acerca do ensino: o facto de se tratar de uma relação triádica. Para todo o X, se X ensina, deve existir alguém e algo que é ensinado por X”⁷⁴²*. Pois, citando Hannah Arendt, *“face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenham sido construídos por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar na sua educação”⁷⁴³*.

⁷⁴⁰ DELORS, Jacques. 1996. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, p. 19.

⁷⁴¹ Idem.

⁷⁴² PASSMORE, John. 1980. *The philosophy of teaching*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Tradução de Olga Pombo. Versão consultada em Maio de 2007 no URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos>.

⁷⁴³ ARENDT, Hannah. 1961. *A crise na educação*. Em: Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água 2000. p. 43.

Apesar de existir um claro acordo acerca da importância que existe na relação entre docente e aluno, os moldes dentro dos quais esta relação deve funcionar levantam algumas dúvidas. Se, por um lado, existe quem defenda claramente que “*não pode existir autoritarismo*”⁷⁴⁴, por outro lado, o carácter individual da produção da obra sofre daquela “*reverência*” de “*origens longínquas na esfera religiosa e ritual*”⁷⁴⁵ sem a qual o aluno estaria perdido. Sobretudo, no contexto de ensino contemporâneo, onde existe um real enfraquecimento das referências projectuais consequente à enorme multiplicação dos exemplos sempre disponíveis, um “*docente que deixa liberdade transfere esta responsabilidade para os alunos*”⁷⁴⁶.

Ao longo da modernidade, o docente tinha, como principal função, a de transmitir uma verdade, seja essa exterior ou interior ao próprio, e de garantir de alguma forma que o aluno procedesse no seu projecto de forma coerente com essa verdade. Este processo encontra-se bem visível, por exemplo, na homogeneidade dos trabalhos produzidos pelos alunos das Beaux-Arts ou, mais tarde, pelos alunos da Bauhaus⁷⁴⁷. Actualmente, a figura do docente ganha uma relevância incontornável enquanto elemento estruturante no seio das rotinas de ensino do projecto de Arquitectura que, além de representar o elo que une o aluno à sociedade e ao conhecimento, acaba por ser o responsável ao longo da construção e da validação de uma narrativa projectual. A relação com o docente, considerado como representante local de uma condição cultural exterior à escola, é, portanto, fulcral para a compreensão dessa mesma condição. O docente torna-se, assim, ser um elemento dialéctico que ajuda o aluno no sentido de desenvolver as retóricas e as dialécticas que são construídas entre o seu projecto de Arquitectura e o conceito

⁷⁴⁴ Benedetto Gravagnolo em: IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli. Clean Edizioni, p. 9.

⁷⁴⁵ STEINER, George. 2003. *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva, 2005, p.148.

⁷⁴⁶ Renato de Fusco em: IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli. Clean Edizioni, p. 11.

⁷⁴⁷ É notável, por exemplo, a homogeneidade dos trabalhos dos alunos de Mies Van der Rohe ilustrados no volume: DROSTE, Magdalena. 2004. *Bauhaus 1919-1933*. Köln: Taschen.

de habitar que está na sua origem. Ele é um substituto de tudo aquilo que a simulação académica não permite existir: o cliente, os vínculos económicos, tecnológicos ou legais, são filtrados e transmitidos pelo docente ao aluno para que este consiga negociar o seu projecto. O papel do docente é, em suma, tornar a pergunta projectual activa, pulsante e, sobretudo, adaptada às diferentes etapas projectuais que o aluno deverá enfrentar.

O âmbito do ensino do projecto de Arquitectura possui, em relação à prática projectual exercida no contexto profissional, uma condição particular que deriva do seu isolamento e do seu funcionamento baseado no paradigma da simulação. O que acontece entre as paredes de uma escola, por muitos contactos que existam com o ambiente exterior, é sempre determinado por rotinas pedagógicas e didácticas próprias, afectando as condutas intelectuais dos alunos envolvidas nos processos projectuais de forma diferente das que se encontram, por exemplo, na prática profissional. O cenário da simulação, que caracteriza necessariamente o ensino, corta as ligações sociais criando uma envolvente artificial na qual o aluno goza, ou sofre, de uma liberdade e de uma autonomia acrescentadas além de não ser objecto das pressões sociais, económicas ou legislativas às quais é sujeito o profissional.

Poderá contudo dizer-se que a relação entre a importância dada ao produto e a que é reservada ao processo muda ao longo dos anos de curso. Se ao longo dos primeiros anos, as atenções sobre o processo de crescimento do aluno devem ser a principal preocupação do docente, nos últimos anos de curso este último pode concentrar-se na crítica ao trabalho do aluno. Nestes anos, o avançado desenvolvimento de um vocabulário conceptual de competências próprias à disciplina (como são o desenhar ou, em geral, o representar o espaço), permitem que o discurso crítico do docente possa ser, cada vez mais, uma dialéctica. De forma diferente, ao longo dos primeiros anos, o domínio das metodologias e do discurso projectual (em suma dos meios do projecto de Arquitectura), juntamente com o desenvolvimento das capacidades intelectuais associadas às operações projectuais, representam o elemento de trabalho e de medição do desenvolvimento

individual do aluno. A entrega do aluno à sociedade e ao mercado profissional é, desta forma, um processo gradual sobre o qual a instituição deve manter um posicionamento coerente com a sua estrutura curricular⁷⁴⁸.

No âmbito do ensino de projecto, o docente possui um papel fulcral e incontornável no que respeita à gestão da simulação profissional. O docente que queira demitir-se das suas obrigações críticas e retóricas, demitindo-se também das suas responsabilidades pedagógicas, fá-lo-á reduzindo ao mínimo o carácter simulatório do exercício projectual e permitindo que os factores e as limitações que caracterizam a prática profissional o possam permear e determinar. Normas técnicas, construtivas, ou ainda o conjunto de obstáculos legais, como são os regulamentos, irão servir-lhe para levar a cabo uma dialéctica maioritariamente centrada na obediência destas regras em detrimento de um comportamento reflexivo sobre a matéria da Arquitectura. Boa parte da própria composição espacial, das soluções tecnológicas ou tipológicas, pode ser o resultado de uma aplicação directa e não críticas das normas vigentes.

Apesar de ter forçosamente que existir um mínimo grau de respeito projectual para com as limitações acima citadas, sem o qual o projecto não poderia ser considerado à luz do domínio do possível, poderá dizer-se que um docente que possua um posicionamento pedagógico mais articulado e estruturado estará preocupado em diminuir o ruído normativo para permitir que exista, entre ele e o aluno, um diálogo que não esteja limitado a uma interpretação legal. Esta capacidade em separar o acessório, o ocasional, do que é persistente e constante na disciplina da Arquitectura, é uma das maiores capacidades e responsabilidades a exigir a um docente. Encontrar as invariáveis do projecto de Arquitectura e

⁷⁴⁸ É interessante notar que, por exemplo, nos cursos de Arquitectura de matriz anglo-saxónica, a manutenção do carácter simulatório ao longo do curso é permitida pela longa duração de um estágio profissional obrigatório. Se, por um lado, este modelo permite uma maior e mais longa especulação teórica por parte do aluno, por outro lado, cria um momento abrupto de ruptura entre este “limbo” projectual e uma realidade profissional transmitindo, desde muito cedo, aos alunos, uma imagem que resulta ser, porventura, demasiado desmaterializada e descomprometida com a disciplina. Além disso, possui o perigo de oferecer uma preparação forçosamente incompleta, uma vez que não é possível garantir *a priori* qual será a tipologia de trabalhos que ocupará o aluno, no futuro.

trabalhar sobre estas através de uma sua interpretação circunstancial e localizada é, de facto, um dos desafios mais importantes que se apresentam à prática do ensino de projecto.

Esta capacidade poderá desenvolver-se, no docente, só através de um profundo conhecimento do objecto arquitectónico. Um conhecimento que pode ser fruto de uma investigação ou, também, de uma prática projectual. É através das várias experiências projectuais que o sujeito apreende qual o grau de transitoriedade ou de persistência de cada aspecto projectual, sem ter que ficar retido em cada um deles com o mesmo empenho intelectual. Por exemplo, o facto de ter desenvolvido um projecto tipologica ou tecnologicamente parecido com o proposto ao aluno implica a possibilidade, por parte do docente, de saber de antemão qual a natureza dos principais problemas a enfrentar, podendo, conseqüentemente, centralizar o diálogo com o aluno nos aspectos que resultarão ser determinantes para o seu projecto. Sem isto a totalidade do conhecimento disciplinar da Arquitectura, e com este os preceptos normativos, ganha uma homogeneidade epistemológica onde tudo passa a ter o mesmo valor, dificultando, ou chegando a bloquear, os processos projectuais.

A capacidade em separar o contingente do persistente, que o docente deve possuir, encontra-se colocada à prova todas as vezes que o processo projectual do aluno reserva uma situação inesperada ou, em geral, não coerente com uma sua imagem de percurso projectual. Nesse sentido, a condição de um sujeito ao longo de um processo de aprendizagem é forçosamente caracterizada pela contínua sucessão de momentos de surpresa, pois se tudo fosse já conhecido, se nada fosse inesperado, não se trataria de aprendizagem mas sim de mero reconhecimento. As surpresas, as estranhezas processuais são os momentos mais importantes da acção de ensino/aprendizagem, uma vez que são os espaços em que o aluno pára, considera e contextualiza a sua situação, na tentativa de compreendê-la e transformá-la, de uma situação problemática, num problema estruturado⁷⁴⁹. Quando alguma coisa, ao longo do normal decorrer da experiência da vida do

⁷⁴⁹ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

sujeito, não está como deveria estar ou não tem o resultado que deveria, supostamente, ter, o sujeito pára e reflecte para pensar no que está a acontecer para preparar uma estratégia comportamental capaz de fazer frente à situação contingente. Logo, dirige a atenção para a sua situação e, através desta atenção, aprende. O mesmo acontece no cenário do ensino do projecto de Arquitectura quando o aluno se encontra numa situação projectual que, por alguma razão, interrompe uma certa linearidade processual. Quando, por outras palavras, a sua actividade intelectual já não pode proceder de forma fluida na sua produção de soluções projectuais mas se vê obrigada a parar e a reflectir sobre ela própria. Quando o pensamento se debruça sobre si próprio à procura de uma compreensão do seu percurso.

Este fenómeno é, de facto, uma das características do próprio processo projectual que é pautado por momentos ao longo dos quais o sujeito, como já foi afirmado, provoca a situação, desestabiliza-a com a introdução de um elemento dissonante para compreender a reacção do sistema. O aluno, tal como o profissional, interroga a realidade projectual para recolher a sua resposta. Nesta interrogação, o sistema projectual encontra-se propositadamente num desequilíbrio que provoca, por sua vez, uma problematização. Este desequilíbrio e esta problematização são, de facto, elementos essenciais ao processo projectual e, no âmbito deste trabalho, ao processo de ensino. É neste espaço de pensamento do aluno que o comportamento do docente ganha um papel fundamental, uma vez que é de sua responsabilidade determinar se o aluno deverá, de facto, parar para reflectir ou, pelo contrário, poderá continuar menosprezando o acidente. Quando o aluno se debate com uma estranheza, o docente deverá aproximar-se intelectualmente dele, de forma a poder ajudá-lo a colher os frutos cognitivos do acidente e, através de uma racionalização, utilizá-los como matéria, prima ou, se for o caso, fazer com que o acidente não deixe marcas no processo projectual. Um processo projectual marcado, como já foi referido, pelos acidentes provocados pelo pensamento abductivo, que se caracteriza, de facto, pelas circunstâncias, pelas interrupções ou pelas descobertas inesperadas de soluções projectuais. Neste sentido, tanto projectar como aprender a projectar significa, também, aprender a

pensar o acidente, a contextualizar o acaso e a tirar proveito do imprevisto.

6.2 Avaliação como racionalização

“Avaliar, segundo este ponto de vista, significa tentar estabelecer elos, pontes, entre diferentes níveis de realidade, sempre a marcar e a sublinhar por esta mesma operação a distância que os separa: a realidade daquele que constrói e formula o juízo de valor, e a daquele em que incide esse juízo, ainda que se trate da mesma pessoa, num acto de auto-avaliação.” Charles Hadji⁷⁵⁰

De um ponto de vista pedagógico, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a necessidade que o docente tem de legitimar as rotinas interpretativas e discursivas, produzidas pelo aluno ao longo do processo projectual, reside no facto que uma das principais tarefas do ensino se basear precisamente, numa alteração intelectual do sujeito. Todo o processo de ensino se fundamenta no facto de que, ao longo de um determinado período de tempo, são disponibilizados meios e desencadeados procedimentos para que o aluno mude as suas capacidades cognitivas em relação a um certo e determinado âmbito de conhecimento e em relação a uma prática específica. No que respeita ao ensino do projecto de Arquitectura, cabe ao docente o acompanhamento e a medição, junto do aluno, da alteração das capacidades interpretativas (de leitura e compreensão da realidade ou, no caso específico do projecto, da pergunta projectual), dialécticas (de negociação de uma verdade projectual) e comunicativas (capacidades retóricas enquanto capacidades tanto de construção como de comunicação de uma verdade projectual). Contudo, o docente não representa unicamente um espectador atento às acções do aluno; antes representa um elemento integrante das suas dinâmicas, uma vez que é certamente o elemento legitimador, tanto da acção projectual como dos preconceitos que o aluno adopta para desencadear o processo interpretativo, além de ser, como será aprofundado, elemento integrante e muitíssimo influente dos processos intelectuais do aluno.

Todo o percurso de acompanhamento que o docente tem que percorrer junto

⁷⁵⁰ HADJI, Charles (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 29

do aluno poderá traduzir-se numa acção de legitimação e de racionalização projectual. Para fazer isto, o docente deve construir uma rede de conhecimento polarizada por três elementos: o projecto, o aluno e ele próprio. No interior dessa rede, o projecto, enquanto processo de alteração intelectual do aluno, tornar-se-á o suporte e a plataforma para poder levar a cabo uma avaliação do seu comportamento, através de uma gestão do provável⁷⁵¹. Uma gestão considerada como uma “*análise da situação e uma apreciação das consequências prováveis do seu acto numa tal situação*”⁷⁵². Face à impossibilidade de criticar com base num conhecimento absolutamente verdadeiro ou universal, a crítica surge e aponta para o domínio do mais provável. O provável que, por sua vez, surge como âmbito limitado pela conduta do aluno, pelo seu posicionamento teórico e processual face ao enunciado projectual. O provável, em suma, que remete maioritariamente para uma avaliação de coerência e congruência entre enunciado e resposta, em detrimento de uma avaliação baseada numa correspondência entre a resposta projectual e um modelo normativo e axiomático que lhe é anterior. O provável, finalmente, como aceitação de uma condição circunstancial única e específica.

A acção crítica que se baseia numa existência do aluno é um processo, um desenvolvimento e uma evolução onde este não pode deixar de ser actor e, sobretudo, participante activo. O docente, enquanto avaliador, encontra-se diante de uma tarefa caracterizada por uma dupla dimensão: uma, descritiva, que procura compreender o trabalho do aluno e que, sobretudo, procura dar a compreender ao aluno o seu próprio trabalho; e outra, prescritiva, que surge, naturalmente, da descritiva. Por outras palavras, a descrição do projecto por parte do docente não pode, nunca, ser considerada como totalmente isenta, uma vez que uma descrição proferida por um sujeito ao qual, como será aprofundado, é atribuída autoridade crítica, facilmente se confunde com uma prescrição. Muito dificilmente o aluno terá suficiente autonomia intelectual para colocar as palavras do docente num contexto relacional de mais amplo alcance de forma a não ficar cognitivamente

⁷⁵¹ HADJI, Charles (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

⁷⁵² Idem, p. 22.

contaminado por elas.

O processo de legitimação processual do docente é, portanto, algo dinâmico, sempre circunstancial, que vive e se alimenta dos diálogos com o aluno na procura da compreensão e na necessidade de estabelecer, a cada passo, um elemento referencial para os processos críticos de redução de verdade. O aluno tem que desenvolver as rotinas mentais mais apropriadas para o pensamento projectual, mantendo viva aquela dinâmica que Donald Schön define como “*reflective conversation with the situation*”⁷⁵³. Uma conversação que se desenvolve através da formulação de uma narrativa legitimadora, que procura encontrar e descrever os pontos de ligação da estrutura intelectual individual com a estrutura do conhecimento, de mais ampla abrangência, que suporta os processos de aquisição, selecção, actualização e de transmissão do conhecimento, próprios da educação, em geral, e do ensino, em particular⁷⁵⁴.

Ao considerar-se a actividade projectual como actividade baseada numa tipologia de funcionamento maioritariamente interpretativa, poder-se-á aceitar que o esforço de legitimação é, portanto, um esforço crítico que “*é tanto crítico como criativo*”⁷⁵⁵. A relação entre docente e discente é desta forma uma relação “*onde a teoria da argumentação é aplicada a duplo sentido, do aluno para o professor e vice-versa*”⁷⁵⁶. Uma relação caracterizada por uma crítica activa que “*é verdadeiramente o fermento que faz crescer os valores potenciais porque estimula um debate contínuo entre razão e sensibilidade, entre realidade e imaginação e insere a técnica entre estes termos para actuar, na sua intencionalidade, um*

⁷⁵³ SCHÖN, Donald e Wiggins, G. 1992. “*Kinds of seeing and their functions in designing*” em: Design Studies, Vol 13, No 2 (1992) p. 135-156.

⁷⁵⁴ DELORS, Jacques. 1996. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, e Faure, Edgar. 1972. *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Paris: Unesco.

⁷⁵⁵ ELIOT, Thomas Stearns (1920). *Ensaio de doutrina crítica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1997, p. 43.

⁷⁵⁶ Gianugo Polesello em: IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean Edizioni p. 25. – tradução livre. O conceito de “teoria da argumentação” utilizado aqui por Rogers é, de facto, essencial. Poder-se-á chegar a dizer que o presente trabalho é um trabalho que, sob um certo ponto de vista, resulta ser em torno da teoria da argumentação aplicada ao ensino do projecto de Arquitectura.

fenómeno concreto”⁷⁵⁷, como afirma E. N. Rogers ao defender o método maiêutico no ensino do projecto de Arquitectura.

O processo de validação que o docente desencadeia, junto do aluno é, em suma, um processo de racionalização de natureza tanto científica como artística ou, mais geralmente, antropológica e cultural, uma vez que consiste numa acção “*que compara e hierarquiza os motivos, pondo-os em relação com as possibilidades de intervenção no real. (...) por meio da razão, o eu procura no tempo futuro (recordando por vezes as ligações do tempo passado) as acções mais convenientes segundo os desejos, as crenças, compromissos e possibilidades efectivas de que tem consciência simbólica*”⁷⁵⁸. Todos os processos que, de forma mais ou menos obscura ou explícita, levaram à formulação de hipóteses projectuais, encontram, nas retóricas de legitimação, um ponto de viragem para uma sua possível racionalização. Como afirma Giorgio Grassi, “*os estudantes devem compreender o porquê das coisas que fazem, porque este é o único caminho para conseguir compreender aquilo que se aprende só no fim e à própria custa, ou seja que o nosso trabalho não permite nenhum tipo de arbitrariedade*”⁷⁵⁹.

É com base neste princípio que a acção crítica do docente resulta ser uma acção de racionalização a partir da qual se poderá construir uma acção crítica correspondente, enquanto discurso interpretativo e de contextualização, em torno de um fenómeno através de um processo de progressivo relacionamento com outros fenómenos ou com uma teoria subjacente. Uma teoria que, em última instância, pode ser considerada como verdadeira pelo sujeito protagonista da acção crítica, chegando a ser, em certos casos, axiomática. Neste sentido, o processo crítico, quando aplicado à relação entre docente e aluno, ganha importância e pertinência em relação aos resultados projectuais. A afinação e coerência da estrutura narrativa e retórica da acção crítica é algo que permite ao

⁷⁵⁷ ROGERS, Ernesto N. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 46.

⁷⁵⁸ SAVATER Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 44.

⁷⁵⁹ GRASSI, Giorgio. 1990. Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro. Em *Domus*, nº 714, Março 1990.

aluno desenvolver as suas próprias rotinas intelectuais sem, por isso, estar demasiadamente sujeito à energia, intelectualmente magnetizante, emitida pelo axioma.

O projecto que o aluno produz serve como plataforma de relacionamento intelectual entre este e o docente. Um meio onde é progressivamente construída e representada uma verdade projectual por parte do aluno e onde o docente tem, como principal preocupação e tarefa, de acompanhar as rotinas cognitivas do aluno ao longo dos processos de legitimação projectual. A relação entre docente e aluno é representada por um diálogo de palavras e acções onde o docente deve ser “*able to demonstrate designing and describe it*”⁷⁶⁰. Por outras palavras, o docente deve, por sua vez, negociar com o aluno um significado do projecto através de um acto de compreensão considerado como desvendamento da sua verdade projectual. Neste sentido, um dos aspectos fulcrais do ensino do projecto de Arquitectura é justamente o de tornar explícito, por parte do docente, o círculo de compreensão e de negociação projectual que o aluno levou a cabo mas, também, o círculo de compreensão que o próprio docente teve oportunidade de construir através da sua acção crítica. O aluno, intelectualmente envolvido no processo projectual, pode não estar a compreender as dinâmicas que estão subjacentes ao seu próprio trabalho e, neste cenário, o docente, como afirma Donald Schön, é em tudo comparável à figura de um treinador: tal como o treinador, deve procurar, mantendo um certo afastamento da acção do discípulo, corrigir as imperfeições da sua acção com base numa sucessão contínua de explicações e de exemplificações. O seu papel é o de permitir que os alunos passem de um estado de mistério e confusão para um de convergência e simplificação⁷⁶¹.

Neste sentido, a avaliação serve tanto ao docente como ao aluno, e,

⁷⁶⁰ SCHÖN, Donald e Wiggins, G. 1992. “*Kinds of seeing and their functions in designing*” em: *Design Studies*, Vol 13, No 2 (1992) p. 135-156.

⁷⁶¹ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

enquanto elemento de moderação⁷⁶², de negociação de uma verdade projectual, ela é construída progressivamente pelo próprio aluno. Este é um processo de extrema importância para o ensino de Arquitectura onde “*os processos que o aluno adopta quando procura uma forma expressiva são tão importantes como a forma resultante ou o artefacto*”⁷⁶³. Não se trata, portanto, de perseguir um objectivo projectual considerável como verdadeiro e correcto. Trata-se, antes disso, de levar a cabo um processo inserido num contexto onde conteúdo e forma residem no mesmo plano epistemológico. Um plano onde, como defende Richard Rorty no âmbito da educação, é mais importante a forma através da qual as coisas são ditas do que a posse da verdade absoluta⁷⁶⁴.

É com base nesse princípio que, no que respeita ao ensino do projecto de Arquitectura, avaliação e ensino podem ser considerados como uma única e mesma coisa. Poderá dizer-se, mantendo-se a tensão no limiar retórico, que o ensino de projecto se resume à avaliação; ou seja, ao acto de negociação entre docente e aluno da verdade e da validade da rede de conhecimento que este último vai construindo ao longo do processo projectual. Face a este cenário, a avaliação torna-se uma actividade contínua e não pontual ou periódica, devendo estar presente ao longo do processo sob a forma de dialéctica, sob a pena de se limitar a um registo de julgamento considerado como um acto que procura avaliar um fenómeno aplicando uma lei geral sobre um caso particular. No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a avaliação do aluno implica, geralmente, uma necessária legitimação projectual, mas isto não significa necessariamente que uma legitimação projectual envolva uma legitimação pessoal. Possivelmente é mesmo neste equilíbrio que reside uma das maiores dificuldades do ensino do projecto de Arquitectura. Mesmo no facto de obrigar o docente a olhar para o projecto como para um espelho à procura da imagem reflectida do aluno devendo, contudo, saber colocar e relacionar esta visão espelhada ao longo do processo de crescimento que o aluno sofre ao longo do curso e, naturalmente, ao longo da vida.

⁷⁶² BARRETT, Maurice (1979). *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

⁷⁶³ Idem.

⁷⁶⁴ RORTY, Richard (1979). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani, 1986.

A dinâmica circular da avaliação encontra uma extraordinária correspondência processual e filosófica no que Ricoeur define, no âmbito da filosofia hermenêutica, como compreensão e explicação, quando afirma que “*compreensão e explicação não se opõem como dois métodos. (...) a explicação é metódica (...) a compreensão é o momento não metódico que antecede, acompanha e circunda a explicação*”⁷⁶⁵. Nesse sentido, a negociação projectual pode ser considerada como um acto de compreensão e como um acto de construção de uma verdade projectual. Ao acto de compreender sucede-se, de forma contínua e circular, o acto de explicar. Nos processos de construção de uma verdade, explicar pode ser considerado como a manifestação metodológica da compreensão: como acto de desenvolvimento e de organização de uma compreensão que adopta, no seu decorrer, tanto fenómenos consideráveis como racionais irracionais, mentais e sensoriais. Explicar e compreender articulam a negociação e, com ela, a formulação da pergunta e da resposta projectual num processo circular, virtualmente infinito porque nunca concluído, nunca definitivamente abastecido de informação e nunca definitivamente exaurido das suas dinâmicas intelectuais. Explicação e compreensão fecham aquele “*arco hermenêutico*” entendido como “*estrutura insuperável de conhecimento*”⁷⁶⁶ e, enquanto tal, instrumento de construção da verdade.

Neste sentido, a acção de racionalização levada a cabo pelo docente representa a passagem de um estado de *know-how*, considerado como “*tacito conhecimento de como executar alguma coisa*”, para um de *know-that*, “*conhecimento discursivo do conjunto real dos procedimentos implicado na execução*”⁷⁶⁷. Por outras palavras, uma passagem de um implícito fragmentado para um explícito discursivo e, por isso, transmissível.

A explicação necessária à racionalização não se limita a uma mera

⁷⁶⁵ RICOEUR, Paul. 1897. Logica ermeneutica?. Em “*Aut-aut*”, n. 217-18, 1987, p. 72.

⁷⁶⁶ RICOEUR, Paul. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003.

⁷⁶⁷ GARDNER, Howard. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 2007, p.88.

descrição, pois a acção descritiva não coincide com a acção explicativa e, tão pouco, com o acto de compreensão. O papel crítico do docente não é, de todo, um papel meramente descritivo mas, necessariamente, construtor de uma retórica narrativa à volta do mundo, do universo construído e sustentado pelo processo e pela proposta projectual. A acção crítica, quando considerada no âmbito do ensino como instrumento pedagógico, possui um papel de abertura da compreensão e, conseqüentemente, do conhecimento do aluno em oposição ao papel limitador e, em geral, de fecho, de conclusão, que tem a acção descritiva com a sua característica denotativa e prescritiva.

A impossibilidade de limitar a acção crítica à descrição deriva também do facto de que o projecto de Arquitectura não é, de forma alguma, um resultado directamente reconduzível às condicionantes existentes mas, sim, o resultado de um processo de síntese onde, como já foi afirmado, tanto pergunta e resposta, como as relações que as unem, são fruto de uma construção conjunta, circunstancial e, de um ponto de vista processual, virtualmente infinita. Isto torna-se bem visível quando, por exemplo, o docente interroga o aluno acerca das suas propostas projectuais. Muitas vezes ambos conhecem a proveniência da solução uma vez que esta pode ser fruto de uma referência explícita, de um preconceito conhecido pelos dois; todavia a construção do discurso do aluno obriga-o a organizar o seu pensamento e, com isto, a compreender e a questionar as próprias decisões projectuais⁷⁶⁸. Construir um discurso descritivo sobre a própria solução é, por si só, um acto de racionalização extremamente exigente para o aluno, mas também é o acto que complementa, que organiza e que legitima o percurso intelectual que começou com a primeira ideia.

Assim, compreender e explicar resultam ser, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, um processo circular paradoxalmente contrário mas, ao mesmo tempo, complementar ao projectar. Cada etapa de redução da variedade projectual começa com uma verdade existente e recua para acabar nas manobras

⁷⁶⁸ Mesmo quando o aluno copia uma solução anterior, será unicamente no plano teórico e retórico que terá a oportunidade para defender a sua opção. Se não existisse um discurso a acompanhar as representações projectuais, este seria simplesmente culpado de plágio.

intelectuais e cognitivas que a produziram. É nessas dinâmicas que a interpretação fornece uma legitimação do local, do particular inserido num processo geral. O papel do docente reside, portanto, na construção desta narrativa inversa, desta retórica desmultiplicadora através da qual, a partir de uma solução, são construídos e comunicados os seus alicerces intelectuais.

6.3 O docente: subjectividade e influências

Quando censurado pelo excessivo subjectivismo nos seus juízos, o poeta José Bergamín respondeu: “*Se eu fosse um objecto seria objectivo, como sou um sujeito, sou subjectivo*”. Fernando Savater⁷⁶⁹

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, apesar de existir um cenário diferente em relação ao da prática profissional, o docente e, em geral, a instituição, representam o seu sucedâneo. As rotinas projectuais dos alunos encontram nestes elementos, mesmo que de forma simulada, a reconstituição dos laços sociais que, mais tarde, irão encontrar na prática profissional. Nesse sentido, a filtragem e a tradução do vector social do projecto ganha uma importância acrescida uma vez que, além de sofrer uma imprescindível depuração académica, é apresentado segundo uma configuração que não pode, necessariamente, contemplar a complexidade e a multiplicidade da sociedade real, considerada como um conjunto de indivíduos com características e necessidades independentes, por um lado, e partilhadas, por outro. Um dos papéis do ensino torna-se, assim, o de manter vivo, junto do aluno, este sentimento de pertença social de forma a procurar atenuar, no que respeita ao pensamento projectual, um natural individualismo que, como já foi afirmado, pode levar a um conjunto de condutas intelectuais desviantes⁷⁷⁰.

Enquanto elo dialéctico entre sociedade e aluno, o docente desenvolve uma incontornável função no que respeita à veiculação e à construção da verdade projectual. Ele é, de facto, um agente activo, em nada imparcial ou passivo, no interior das rotinas interpretativas que envolvem o aluno quando empenhado nas complexas heurísticas projectuais. Também o docente, para conseguir fazer parte do círculo hermenêutico do aluno, a fim de conseguir acompanhar, encaminhar e avaliar os processos de interpretação, necessita de adquirir um conjunto de

⁷⁶⁹ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 147.

⁷⁷⁰ Ver capítulo 4.4 - As derivações no ensino de projecto.

preconceitos relativos tanto ao aluno, como ao seu trabalho e às condições contingentes nas quais ele se desenvolve. Em suma, o docente transfere para a plataforma de negociação que estabelece com o aluno os seus próprios preconceitos projectuais e, mais geralmente, culturais. São estes que, em última instância, representam os elementos sobre os quais serão porventura edificados os critérios que irão servir como elementos relacionais ao longo das críticas feitas no processo de avaliação.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, o carácter narcisista da educação é passível de se manifestar de forma particularmente visível, uma vez que os conteúdos e as metodologias envolvidas podem ser consideradas, de forma geral, mais intimamente ligadas ao sujeito do que aquilo que acontece no âmbito das ciências. Por norma, deixando de lado as sempre presentes excepções, poderá dizer-se que a obra de arte existe num registo de circunstancialidade e de ruptura enquanto a obra científica existe num registo sistemático de acumulação. Como sublinha George Steiner, *“o génio pessoal é visível na ciência mas é menos relevante. Mas a comédia não existiria sem Dante, e as Variações Goldberg sem Bach. A morte prematura de um génio das artes deixa espaços de sensibilidades para preencher, a de um cientista deixa um trabalho que poderá continuar com outro ou outros”*⁷⁷¹. O docente que ensina matemática ou biologia terá forçosamente que respeitar um conjunto de paradigmas e de verdades cuja validação provém não só do interior mas também do exterior do próprio ensino. Diferentemente, um docente de Arquitectura, mesmo ao remeter para modelos existentes, só em certos e limitados casos e unicamente para certas e limitadas características projectuais, está sujeito à tirania de uma normativa a respeitar. Se, para a ciência, existem conceitos e objectos consensuais que mudam com o mudar dos paradigmas subjacentes⁷⁷², determinando uma clivagem entre postulados verdadeiros e falsos, os conceitos envolvidos nas práticas artísticas em geral, e na

⁷⁷¹ STEINER, George. 2003. *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 134.

⁷⁷² KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

Arquitectura em particular, raramente podem ser considerados como universais ou consensuais.

Na prática de ensino de projecto, a elevada maleabilidade cognitiva que caracteriza o aluno aumenta a capacidade do docente em determinar os caminhos das heurísticas projectuais, chegando, em casos extremos, a uma “*tendência para a imitação do vocabulário ou mesmo da ideologia*” que, segundo Nuno Portas, se “*traduz num vazio teórico que caracteriza a formação do atelier*”⁷⁷³. A passagem do conhecimento nunca é isenta de contaminações ou desvios, pois “*não pode o professor, ao transmitir saberes, impedir-se de transmitir conjuntamente alguma coisa de seu, por mais anódino que seja ou por mais isento que queira ser*”⁷⁷⁴. É antes a heterogeneidade intelectual entre docentes que invalida, assim, uma transmissão exclusiva de uma cultura particular permitindo, sim, a transmissão de um conjunto multifacetado de culturas que resultam, muitas vezes, em conflito⁷⁷⁵.

Neste contexto, ao adoptar uma filosofia hermenêutica no campo do ensino do projecto de Arquitectura, a ideia de preconceito toma um lugar de protagonismo uma vez que o docente, ao participar activamente através da avaliação no processo de interpretação projectual do aluno, leva intelectualmente consigo os próprios preconceitos. É devido a este factor que, inevitavelmente, o fenómeno do ensino se revela fortemente conservador⁷⁷⁶, pois os educadores também foram educados, não existindo um momento zero neste processo milenário. Em última instância, poderá afirmar-se que os educadores estão mais interessados do que os educandos para que a sociedade continue a funcionar nos mesmos moldes ou que sofra alguma melhoria que, porventura, estes não tenham conseguido alcançar.

⁷⁷³ PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitectura(s): história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações, p. 358.

⁷⁷⁴ Joana de Carvalho na introdução do livro: BOUTINET, Jean-Pierre. s/d. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 6.

⁷⁷⁵ Hubert Hannoun: em SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 151.

⁷⁷⁶ SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote, p. 148.

No âmbito do ensino das artes, a acção do docente resulta ser de tal forma marcante e contaminante que pode chegar a ser considerada responsável por distorções presentes na construção do conhecimento junto dos alunos. Mais uma vez, diferentemente do que acontece no âmbito do ensino científico, “*em tudo aquilo em que estão em jogo práticas que se confrontam com “a experiência do sentido da vida” (como inevitavelmente sucede com as actividades artísticas), a relação professor/aluno passa por um saber incorporado, ou, por outras palavras, por um corpo a corpo que envolve o inconsciente, que apenas se pode actualizar no modelo mestre/discípulo*”⁷⁷⁷. O docente no campo das artes encontra-se, assim, na obrigação de assumir as suas responsabilidades da sua presença intelectual junto do aluno, podendo chegar ao extremo de constatar que, como alerta Hannah Arendt, se esta responsabilidade lhe repugna, mais vale que se dedique a outra coisa e não intervenha no assunto⁷⁷⁸.

No actual contexto de ensino, “*the traditional institution, where the profession’s values were controlled by powerful people who exerted an influence over the schools (the profession and its journals), has been replaced by a different institution with a more complicated structure. The single centre has become several centres*”⁷⁷⁹. Uma condição caracterizada pela massificação juntamente com uma abertura e flexibilização epistemológica da Arquitectura, onde parece ser cada vez mais difícil encontrar a possibilidade de manter uma atitude firme perante a disciplina. Parece cada vez mais intelectualmente artificial e forçado o não permitir aos alunos questionar-se ou desviar-se de um núcleo central considerado como parte disciplinar inabalável. Até porque a própria procura deste núcleo se torna uma tarefa cada vez menos provável.

O fim de algumas grandes figuras do panorama arquitectónico deixou, sem dúvida, um vazio que aparentemente impossibilita uma atitude firme do docente diante do aluno. Todavia, como será abordado nos capítulos seguintes, esta

⁷⁷⁷ PRADO COELHO, Eduardo. Nos Bancos das escolas. *JA*, .nº201, Maio/Junho de 2001, p. 5-8.

⁷⁷⁸ Hannah Arendt em: SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.

⁷⁷⁹ LUND, Nils-Ole. 1993. Educational objectives in architecture. Em: FARMER, Ben. 1993. *Companion to Contemporary Architectural Thought*. London: Routledge.

ausência não pode, e não deve, ser encarada como uma impossibilidade em construir um enquadramento pessoal e exclusivo de referência. Não se trata, pois, de uma tirania intelectual; trata-se, antes de mais, da urgência em edificar um posicionamento intelectualmente sólido que possa servir, numa óptica hermenêutica, como preconceito interpretativo tanto para o docente como para o aluno. Abdicar deste desafio e desta obrigação significa, no contexto actual, abdicar da possibilidade de o aluno construir, através de um diálogo construtivo, baseado numa dialéctica construtiva, uma verdade que lhe sirva de sustento. O docente não pode demitir-se da responsabilidade de iniciador e de impulsionador de um diálogo através do qual o aluno possa crescer. Mas para conseguir isso é necessário que o docente construa uma posição através da formulação de argumentos e de retóricas; em resumo, que assuma ou que reconheça o seu próprio e basilar preconceito e que o coloque, de forma explícita, na plataforma de negociação projectual junto do percurso de aprendizagem do aluno.

6.4 A importância do preconceito e da autoridade

*“Truly, the question of authority is cardinal to current social, artistic, or epistemic debates. The authority can be as bland as the convention that permits me now to speak without interruptions from the audience.”*⁷⁸⁰ Ihab Hassan

Um dos problemas que deriva directamente do fim das meta-narrativas relaciona-se com a perda de autoridade que, tradicionalmente, se encontrava ligada ao conhecimento. O problema não é de forma alguma trivial e não se presta a uma leitura superficial uma vez que se encontra intimamente ligado com a totalidade da actual configuração epistemológica. Neste sentido, a autoridade não deve ser vista só e exclusivamente como exercício de um poder oco. A autoridade é, antes disso, uma mistura de poder com responsabilidade; não é por acaso que ela foi posta em causa em '68, quando se desenvolveu uma consciência colectiva que questionava a totalidade do que foi feito pela geração anterior. Além disso, se porventura se aceitar a homogeneidade e não hierarquização do conhecimento, poderá aceitar-se que, em última instância, o grau de veracidade de um enunciado pode depender, de forma directa e explícita, do grau de autoridade que é reconhecido a quem o profere.

O âmbito do ensino do projecto de Arquitectura que, como foi já afirmado e como será ulteriormente aprofundado, está caracterizado pelos processos de tomada de decisão. Nesse sentido, a autoridade desempenha um papel fundamental uma vez que representa uma âncora intelectual junto da qual o aluno pode encontrar alguma solidez e sossego, justamente, para conseguir tomar decisões. A incerteza e a confiança estão estritamente relacionadas tanto com os processos de transmissão e legitimação de conhecimento como com as tomadas de decisão. Quando o aluno desconfia das instituições e dos docentes, por arrasto, procura certezas noutros âmbitos e busca-as, por exemplo, num sistema de

⁷⁸⁰ HASSAN, Ihab. 1985. The culture of postmodernism. Em *Theory Culture Society*, nº 2, 1985; p. 119-132.

comunicação social que idolatra autores, tendências ou fenómenos, muitas vezes sem válidos critérios artísticos, científicos ou éticos. O sistema da comunicação social atribui visibilidade (e com isso importância e relevância) a determinados acontecimentos com base em critérios fabricados e utilizados só e exclusivamente por um curto período de tempo, não permitindo nenhum tipo de registo sistemático que possa residir na base de uma avaliação qualitativa. A legitimidade de certos fenómenos não se encontra relacionada com uma sua suposta proximidade da sua essência verdadeira sendo, na maioria dos casos, dependente das dinâmicas mediáticas, sociais e culturais nas quais se encontram e pelas quais são agitados e impulsionados. Os próprios paradigmas de produção tecnológica aparecem e desaparecem com a mesma rapidez e brevidade numa interminável sucessão⁷⁸¹. A rapidez destas alterações deixa, claramente, o aluno (ávido de certezas) num estado de forte apreensão e de fragilidade intelectual.

Para que possa existir uma dinâmica hermenêutica entre projecto, docente e aluno, no âmbito do exercício projectual do ensino de Arquitectura, é necessário que o aluno reconheça autoridade ao docente. Se o docente não gozar de nenhum tipo de autoridade, a sua contribuição, sobretudo no que respeita aos processos de tomada de decisão e de legitimação projectual, que acontecem no contexto da redução da variedade projectual, pode ser nula ou, em certos casos, negativa. Por outras palavras, se o docente não está em condições de, em determinadas alturas estratégicas do processo projectual, participar na fortificação ou na demolição das propostas do aluno, não fará outra coisa se não aumentar a complexidade do cenário projectual dificultando, desta forma, o processo projectual e, com este, o de ensino/aprendizagem.

Segundo uma visão iluminista, autoridade e conhecimento resultam ser

⁷⁸¹ Veja-se, a título de exemplo, os sistemas de gravação e reprodução musical. Passou-se, em relativamente poucos anos, do disco em vinil, para a cassette, para o Compact Disk, para os ficheiros mp3. Desde a introdução do digital assistiu-se, além disso, à proliferação de sistemas: CD, MiniDisc, DAT, DVD, BlueRay. Com a alteração dos suportes alteraram, muitas vezes, os padrões de qualidade necessários ou suportados.

incompatíveis uma vez que a autoridade inviabiliza o uso da própria razão⁷⁸², pois, como ressalta Gadamer, “*a tendência geral do iluminismo é mesmo aquela de não admitir nenhuma autoridade e de decidir tudo à frente do tribunal da razão*”⁷⁸³. Todavia, se se aceitar a importância do preconceito, enquanto elemento fundador das dinâmicas intelectuais que conduzem o projecto de Arquitectura, acertar-se-á, como já afirmado, que o docente participa no processo dialéctico com o aluno mediante os seus preconceitos e, com estes, com toda a força de uma tradição considerável e considerada como agente de legitimação. A mesma tradição que fornece ao docente a autoridade necessária ao processo de ensino/aprendizagem junto do aluno. Ainda segundo Gadamer, qualquer tipo de educação fundamenta-se, de facto, no princípio de que “*a autoridade daquilo que nos é transmitido, e não somente aquilo que podemos racionalmente reconhecer como válido, exerce um influxo sobre as nossas acções e sobre os nossos comportamentos*”⁷⁸⁴. Uma autoridade que, sempre segundo Gadamer, não deriva de uma obediência cega ou de uma mera dependência intelectual mas de um “*acto de reconhecimento e de conhecimento*”⁷⁸⁵ no qual o sujeito reconhece, de facto e livremente, uma superioridade intelectual do outro. Uma autoridade, portanto, que não resulta de uma imposição derivante, por exemplo, de uma hierarquia nominal ou factual, mas que deriva sempre de um reconhecimento do sujeito diante da aceitação das suas próprias limitações em relação à superioridade das limitações dos outros.

A gestão e a definição da autoridade, ambos aspectos fulcrais para o âmbito de estudo, encontram-se explícitas em Hannah Arendt, quando esta afirma que “*o domínio da educação deve ser radicalmente separado dos outros domínios, em especial da vida política pública. Dessa forma, podemos aplicar exclusivamente ao domínio da educação o conceito de autoridade e a atitude relativamente ao passado que lhe são apropriadas mas que, no mundo dos adultos, deixaram de ter*

⁷⁸² PORTOCARRERO, Maria Luisa. 1995. *O preconceito em H. G. Gadamer, sentido de uma reabilitação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 223.

⁷⁸³ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p 320 – tradução livre.

⁷⁸⁴ Idem, p. 329.

⁷⁸⁵ Idem, p. 329.

validade geral e já não podem pretender voltar a tê-la”⁷⁸⁶. Arendt junta, assim como Gadamer, o conceito de autoridade com o de tradição, de passado, atribuindo ao processo de legitimação dos preconceitos o necessário enquadramento histórico. Mais especificamente, Gadamer, ao construir uma dialéctica entre tradição e razão, afirma que os dois conceitos não estão necessariamente num registo de exclusão ou de absoluto contraste, pelo contrário “*mesmo a mais autêntica e sólida das tradições não se desenvolve naturalmente em virtude da força de persistência daquilo que uma vez se verificou, mas necessita de ser aceite, de ser adoptada e cultivada*”⁷⁸⁷. A tradição é, assim, um acto de conservação que funciona de forma subtil, às vezes invisível, mas que necessita de uma acção implícita e colectiva de manutenção para não desaparecer definitivamente. Logo após estas considerações, Gadamer apresenta um silogismo que, no âmbito de estudo, se torna particularmente significativo, se não mesmo determinante, ao dizer, em relação à conservação da tradição como acto da razão: “*devido a isto, o renovamento, o projecto do novo parece ser a única forma de operar da razão. Mas é somente uma aparência. Mesmo onde a vida se altera de forma tempestuosa, como nas épocas de revolução, na aparente mudança de todas as coisas conserva-se do passado muito mais do que qualquer um imagina, e solda-se juntamente com o novo adquirindo uma renovada validade*”⁷⁸⁸. Da mesma forma a verdade projectual, considerada como uma nova configuração espacial e ontológica, encontra na tradição um elemento de legitimação, tornando, portanto, possível reconhecer, justamente na tradição, uma fonte da autoridade necessária ao ensino do projecto de Arquitectura. Uma autoridade que não reside forçosamente na pessoa enquanto tal mas que se manifesta nela, que é reconhecida nela, tendo origem num conhecimento construído historicamente e que mantém uma estrita ligação com o passado; que com este se solda e se funde, e que neste se transforma.

⁷⁸⁶ Hannah Arendt. 1961. A crise na educação. Em ARENDT Hannah; Eric Weil; Bertrand Russell; Ortega y Gasset. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000, p. 51.

⁷⁸⁷ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p. 330 – tradução livre.

⁷⁸⁸ Idem, p. 330.

Depara-se um cenário profundamente diferente do que se configurou ao longo da modernidade onde o poder, segundo Boutinet, “*era duradouro e sagrado na sociedade industrial, levantando fortes identificações ou contra-identificações. Hoje, no entanto, ele mostra-se no seu aspecto efémero e os detentores do poder estão cada vez mais presos no jogo das contradições sociais, e das suas próprias contradições pessoais, que não podem ocultar; também os detentores do poder confessam a sua vulnerabilidade, ocupando temporariamente lugares que são igualmente assentos ejectáveis*”⁷⁸⁹. Um contexto de transmissão de conhecimento caracterizado por verdadeiras formas de coacção intelectual onde, como afirma Bannister, “*os aprendizes não desenvolviam uma personalidade própria*”⁷⁹⁰ por causa da excessiva proximidade entre aprendiz e mestre.

Envolvido pelas dinâmicas do exercício da autoridade no cenário do ensino de Arquitectura, o projecto, considerado como acto de negociação entre uma pergunta projectual e uma solução arquitectónica, representa uma plataforma de diálogo onde o docente desenvolve um papel determinante tanto na condução das heurísticas projectuais como nos processos de validação e legitimação de cada etapa processual. Este acompanhamento deve ser feito através de uma acção dialéctica alimentada por um pensamento crítico que, como já foi afirmado, se prolonga e se expande com o prolongar-se e expandir-se da acção projectual. Uma acção dialéctica que pode ser considerada como um processo de avaliação, uma vez que o seu objectivo é, em última instância, a construção de um juízo qualitativo sobre o percurso projectual. Este juízo não pode resumir-se a um momento em que é constatada a verdade, sendo, maioritariamente, um processo de construção de uma narrativa projectual que funciona como elemento de legitimação dos resultados que são progressivamente atingidos pelo aluno.

⁷⁸⁹ BOUTINET, Jean-Pierre. [s/d]. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora, p. 123.

⁷⁹⁰ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold, p. 83.

No processo de avaliação o papel do docente não resulta ser, como já foi afirmado, absolutamente isento de contaminações, uma vez que toda e qualquer formulação de um enunciado avaliativo depende, naturalmente, da formulação de um enunciado prescritivo que lhe é anterior⁷⁹¹ e que implica, por sua vez, um juízo individual. Neste sentido, “*o avaliador está, irremediavelmente, em posição intermédia, entre o prescritor, que diz como deveria ser o objecto avaliado e o observador, que diz como é o objecto na sua realidade concreta*”⁷⁹².

Face à aceitação de que existe, de facto, um preconceito formado através de um juízo caracterizado por uma vertente forçosamente prescritiva, surge a necessidade, por parte do docente, de encontrar uma forma de construção do discurso avaliativo que não se resume a um conjunto de enunciados arbitrários mas que se possa encontrar num espaço de legitimação que ultrapasse a individualidade exclusiva tanto do docente como do aluno. Um espaço interpretativo e legitimador inserido e sustentado por uma rede de conhecimentos que resulte, de alguma forma, partilhada ou partilhável tanto pelo aluno como pelo docente que, em última instância, desenvolve um papel em representação da colectividade social.

O problema da legitimação interpretativa encontra-se estritamente ligado ao conceito de historicidade da própria interpretação e, em geral, do ser humano. Segundo Gadamer, toda a compreensão é histórica, uma vez que não existe uma compreensão universal mas sim uma compreensão determinada pelas condições históricas nas quais se encontra o sujeito interpretante. Toda e qualquer interpretação insere-se num conjunto de outras interpretações que lhe são anteriores e que, de alguma forma, a condicionam. Como afirma Paul Ricoeur, “*os primeiros intérpretes desta cadeia constroem a tradição para os últimos*

⁷⁹¹ HADJI, Charles (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

⁷⁹² Idem, p. 35.

intérpretes que representam a interpretação propriamente dita”⁷⁹³. Pois são as interpretações anteriores que constroem a linha da tradição interpretativa que serve para poder legitimar as últimas interpretações. Uma tradição, naturalmente de carácter histórico, que fornece as bases sobre as quais se poderá, finalmente, construir um discurso de legitimação interpretativa e, enquanto tal, projectual. A mesma tradição reside na base do exercício da autoridade do docente em relação ao aluno.

É esta historicidade, considerada de um ponto de vista necessariamente circunstancial, que se encontra, por exemplo, em Richard Rorty, quando este afirma que *“poder-se-á conceber e decidir uma acção só no interior dos limites de um determinismo local, de uma comunidade interpretativa, e os seus supostos significados e os efeitos previstos são destinados a dissolver-se quando tirados destes campos isolados, mesmo que coerentes no seu interior”*⁷⁹⁴. A mesma historicidade e contingência que existem no conceito, já abordado⁷⁹⁵, de *proairesis* quando contraposto com o de *episteme* por Gadamer ao escrever que *“a compreensão é então um caso particular de aplicação de alguma coisa universal na situação concreta e determinada”*⁷⁹⁶, pois *“quem actua entra em contacto com coisas que não são sempre as mesmas (...) nelas ele descobre os aspectos sobre os quais deverá agir”*⁷⁹⁷. A *proairesis* é, em suma, uma forma de actuar através da qual *“«conduzimos» a nossa vida de tal modo que, por fim, tentamos realizar a vida boa, a vida mais correcta e adequada, ao abrigo da escolha pessoal”*⁷⁹⁸.

A legitimação ao longo da negociação projectual acontece, portanto, quando o aluno consegue desenvolver uma estrutura de conhecimento, transmitida através

⁷⁹³ RICOEUR, Paul (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003, p. 154.

⁷⁹⁴ Richard Rorty citado por: HARVEY, David (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002, p. 72.

⁷⁹⁵ Ver capítulo 5.3 - Indefinição e ensino de projecto: o caminho hermenêutico.

⁷⁹⁶ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004, p 363 – tradução livre.

⁷⁹⁷ Idem, p. 366.

⁷⁹⁸ GADAMER, Hans-Georg (1983). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições ‘70, 2001, p. 15.

de um sistema retórico juntamente com o auxílio da representação visual, onde exista um elevado grau de coerência interna. Uma rede de conhecimentos suficientemente densa para ser relacionada com a sua historicidade e que deve, em última instância, ser validada pelo docente através do exercício da sua autoridade. Uma autoridade que frequentemente reside no limiar da disciplina uma vez que encontra os seus alicerces num respeito institucional que deve ser dirigido à colectividade dos alunos, à turma ou ao grupo, deixando sempre a possibilidade da existência de uma abertura de compreensão para todo e qualquer aluno isolado.

6.5 A representação como plataforma de negociação projectual

“O scrittore, con quali lettere scriverai tu con tal perfezione la intera figurazione qual fa qui il disegno (...) quanto più minutamente descriverai, tanto più confonderai la mente del lettore e più lo rimoverai dalla cognizione della cosa descritta. Dunque è necessario figurare e descrivere.” Leonardo da Vinci⁷⁹⁹

Para negociar uma verdade projectual em Arquitectura, para poder compreendê-la e explicá-la, é necessário um suporte que sirva de plataforma para a transmissão de significados entre as entidades envolvidas na negociação. Em última análise, estas podem ser reunidas numa entidade única que, no caso do âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, é o aluno. Neste sentido, a representação, seja esta bi ou tridimensional, analógica ou digital, implementada através de desenhos ou de modelos sólidos, constitui esta plataforma de organização e de explicação através de um método representativo que funciona como objecto de aproximação ontológica entre a pergunta projectual e resposta construída pelo aluno. Quem representa compreende; quem compreende constrói uma representação, e para fazer isso deve adaptar a própria forma de representação e de comunicação, ao contexto e aos objectivos.

O manobrar da representação no território da indeterminação é bem visível, por exemplo, nos esboços e nos desenhos que procuram percorrer uma ou várias soluções formais, utilizando diferentes técnicas, na tentativa de explicá-las e, conseqüentemente, compreendê-las, tornando desta forma explícito o arco hermenêutico que existe entre compreensão e explicação ao longo da acção projectual. Quem desenha está, por outras palavras, a explicar uma verdade, entendendo por explicar, com Ricoeur, um *“libertar a estrutura”*, libertar as relações internas de dependência; e por compreender o acto de começar um caminho na direcção indicada⁸⁰⁰. Existe assim uma ligação biunívoca entre representação e direcção projectual, uma relação que, de um ponto de vista

⁷⁹⁹ Anotação de Leonardo da Vinci em um dos seus cadernos de anatomia. Em: *Scritti scelti di Leonardo in Vinci*. A cura di Anna Maria Brizio, Torino: UTET, 1952, p. 508.

⁸⁰⁰ VATTIMO, Gianni. (1985). *O fim da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

processual, resulta ser dialógico e não unicamente baseado numa ligação referencial unívoca. Sobretudo nas fases incipientes do projecto, a baixa resolução do desenho, onde por resolução se entende a quantidade de informação por unidade de medida do meio de comunicação, permite ao sujeito oscilar entre explicação e compreensão. Um baloiçar que cria as inércias necessárias para que o processo avance em alguma direcção e não fique retido num dédalo de caminhos interpretativos sem saída. Nesta perspectiva os processos dialécticos resultam ser contaminados, quando não determinados, pela natureza da representação adoptada⁸⁰¹. O desenho varia assim o seu grau de interpretabilidade através da “relação directa entre a natureza de um dado desenho e a sua função projectual”⁸⁰² e variando, naturalmente, a sua univocidade em cada projecto e em cada diálogo, que “pressupõe uma linguagem comum, ou melhor, a constitui”⁸⁰³. Quanto mais unívoca for a representação menos livre será a negociação projectual, uma vez que a acção projectual na Arquitectura necessita do desenho na medida em que este “procura definir a relação dialéctica entre o não-ainda-formulado e o materializado, relação característica daquilo que constitui toda a acção que se quer intencional.” Pois “a este título, o projecto é uma maneira de instaurar um elo dinâmico entre o não-formulado intencional e o materializado projectado”⁸⁰⁴. Um não-formulado intencional que se constrói sobre e com a construção da sua representação, feita através do desenho, capaz de ter um duplo papel: enquanto enunciado propositivo que, através de uma lógica de negação, funciona como experiência segundo um método empírico, mas, também, como elemento aberto passível de contínua interpretação e, com isso, de compreensão. Um desenho enquanto meio de representação que possui a capacidade de se tornar

⁸⁰¹ Le Corbusier, no artigo sobre o ensino de Arquitectura, publicado no primeiro número (de somente quatro), da revista da Architectural Association School de Londres, *FOCUS*, escreve: “Esta é a regra áurea: utiliza os lápis de cor. Com a cor enfatizas, classificas, esclareces, deslaças. Com o lápis preto ficas preso na lama e estás perdido. Repito sempre: um desenho deve ser facilmente legível”. Em *Casabella*, n° 766, Maio de 2008, p. 6-7 – tradução livre.

⁸⁰² CARNEIRO, Roberto. 2002. Conceituando ao redor deste desenho. Em *Desenho projecto de desenho*. Instituto de Arte Contemporânea, catálogo. 2002.

⁸⁰³ GADAMER, Hans-Georg (1960). *Verità e Método*. Milano: Bompiani, 2004, p 437.

⁸⁰⁴ BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 15.

progressivamente mais unívoco ao longo do desenvolvimento do processo projectual. Um meio de representação de natureza híbrida que resulta contaminar, como todo e qualquer meio de representação, o próprio processo de construção de conhecimento. Um desenho que pode ser considerado como um verdadeiro “*instrumento cognoscitivo*” capaz de determinar as heurísticas através das quais o sujeito constrói a resposta projectual⁸⁰⁵.

Juntamente com o desenho, o aluno tem à sua disposição uma panóplia cada vez maior e mais complexa de formas e meios de representação projectual que pode utilizar tanto de um modo exclusivo como complementar. Desde maquetas sólidas, passando pelas representações digitais ou pelos diagramas, toda e qualquer forma de representação não faz outra coisa senão aperfeiçoar o processo de compreensão do projecto com o objectivo de construí-lo e de comunicá-lo de forma o mais unívoca possível.

Neste cenário, o desenho, como suporte capaz de veicular tanto rotinas de natureza positivista como posicionamentos de cariz interpretativo, ganha um papel fulcral no processo de projecto. Poderá afirmar-se que o desenho, considerado como “*linguagem natural da Arquitectura*”⁸⁰⁶, ou, de forma mais geral, a representação, são os elementos que permitiram e que ainda permitem uma convivência disciplinar entre o paradigma científico, baseado numa univocidade, e o artístico, fundado sobre a complexidade e multiplicidade da acção interpretativa⁸⁰⁷.

Neste sentido, o desenho de estudo, que “*não deve ser entendido como uma ilustração conclusiva daquilo de que estamos à procura, mas como uma constante integração das palavras num seu fluir*”⁸⁰⁸, diferencia-se, por exemplo, do desenho rigoroso das telas finais. Uma diferença formal que veicula diferenças das

⁸⁰⁵ SPENCER, Jorge. 2002. Aspectos heurísticos dos desenhos de estudo no processo de concepção em arquitectura. Em *Cadernos da Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa*, Nº 2, Dezembro de 2002.

⁸⁰⁶ DURAND, Jean-Nicolas-Luis (1817). *Lezioni di Architettura*. Milano: Città Studi, 2004.

⁸⁰⁷ MITCHELL, William. 1998. *The logic of architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

⁸⁰⁸ MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri, p. 119 – tradução livre.

linguagens e dos âmbitos epistemológicos envolvidos. Desta forma, cada projecto e, em cada projecto, cada fase projectual requer uma tipologia de desenho compatível e pertinente com a validação das hipóteses em causa. O meio de representação nunca é indiferente nem objectivo, nem simples meio: ele indicia e faz parte da intenção projectual; pois o desenho é a única ligação disponível para o arquitecto dialogar com a própria obra, é a única ligação corpórea com o objecto⁸⁰⁹. No caso do desenho de registo de espaços tridimensionais, além de uma experiência cognoscitiva, o autor procura uma experiência em tudo parecida com a vivência real operada através de um processo de propriopercepção espacial.

Esta duplicidade que o desenho possui, esta capacidade de servir de plataforma dialéctica entre paradigmas intelectuais e epistemológicos, até então exclusivos, abre uma interessante pista de investigação sobre as rotinas intelectuais presentes ao longo do projecto de Arquitectura. O desenho de projecto, considerado como ferramenta e não como produto, implementa uma comunicação que balança entre o descritivo e o prescritivo, veiculando e construindo verdades projectuais; além disso, o desenho, enquanto ambiente de compreensão e explicação, é uma forma de diálogo de geometria variável, capaz de se adaptar aos requisitos epistemológicos do contexto sem, com isso, ganhar arbitrariedade em detrimento de legitimidade ou pertinência. Pense-se, por exemplo, no salto epistemológico que é oferecido pela cotagem de um desenho. Esta simples acção coloca, num ápice, toda a comunicação num registo de exactidão que, de outro modo, não podia ter. Pelo contrário, o desenho processual não tende a ser afirmativo e absolutamente exacto em relação à verdade, mas sim em construí-la progressivamente, uma vez que balouça entre o rigor da explicação e a multiplicidade da compreensão, numa virtualmente infinita busca de verdade.

Ao considerar o desenho um instrumento de pensamento de elevada flexibilidade e adaptabilidade ontológica e epistemológica, poderá atribuir-se ao campo do projecto de Arquitectura um renovado estatuto de território de

⁸⁰⁹ GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell'architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993, p. 22.

confluência das rotinas legitimadoras de natureza positivista e interpretativa. Um estatuto de campo intelectual onde possam conviver, num regime de complementaridade, os diferentes paradigmas da contemporaneidade. Nesse contexto, o desenho representa um verdadeiro suporte retórico do projecto de Arquitectura. O camaleonismo cognitivo do desenho permitiu à disciplina da Arquitectura sobreviver a toda e qualquer mudança face aos paradigmas intelectuais que pautaram o vigamento filosófico subjacente à cultura e à sociedade. Além disso, a sua hibridez epistemológica é uma das características que permite à Arquitectura resistir às contínuas e cada vez mais profundas intrusões disciplinares.

O desenho do projecto é a manifestação visível e partilhável de um pensamento individual e exclusivo. Observar as acções de um Arquitecto desde os primeiros esboços até ao projecto final é observar o manobrar do seu pensamento. Se o projecto é a acção do arquitecto, então o desenho é o instrumento que o pensamento adopta quando empenhado na tarefa do projecto de Arquitectura. Em suma, poderá dizer-se que o desenho representa o pensamento específico e exclusivo do Arquitecto, a sua verdadeira ferramenta profissional enquanto elemento que diferencia a Arquitectura dos outros âmbitos.

A cultura do desenho é uma cultura do pensamento e é uma cultura da e para a verdade projectual. Cada vez que existem intromissões e amputações nessa cultura, existem intromissões e amputações no aparato de legitimação do projecto e, com ele, da Arquitectura. Esta relação biunívoca torna-se bem visível quando, por exemplo, se assiste às tentativas de adopção maciça das tecnologias digitais ou, também, quando a cultura do desenho (que pode ser generalizada como cultura da representação) é substituída por uma cultura de pura natureza teórica ou ideológica. Quando, por outras palavras, a representação deixa o lugar para um universo meramente conceptual onde o espaço, a forma e a matéria, elementos centrais da cultura arquitectónica, são considerados como fenómenos secundários. Manter o desenho no centro disciplinar da Arquitectura significa conservar não só um instrumento operacional mas, também, a essência do pensamento

arquitectónico, considerado como uma forma específica e exclusiva de acção cognitiva.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura o desenho, além de servir enquanto ferramenta de estruturação de conhecimento, possui um papel fulcral no que respeita às retóricas de negociação nos processos de legitimação. Como afirma E. N. Rogers, “*nenhuma ideia, nenhuma noção, nenhum conhecimento valem, para o arquitecto, se este não se torna capaz de exteriorizar e comunicar o património adquirido na possibilidade de ser consumido e oferecido a quem se serve dele (do architecto, ndr.)*”⁸¹⁰, pois “*uma arte que fique num estado de embrião sem expressão, para uma utilização exclusiva de quem a concebeu, nunca irá atingir uma sua completa autenticidade*”⁸¹¹. O desenho convive assim com a palavra e com a ideia num regime de complementaridade. A experiência cognitiva fornecida pelo desenho torna-se, assim, uma experiência partilhada ou partilhável de carácter tanto pessoal como social. Serve de espelho do pensamento formal onde o aluno pode observar a sua actividade e produção intelectual mas onde, ao mesmo tempo, necessita de estar sujeito a um grau mínimo de normatividade para poder torná-lo partilhável e compreensível pelos outros.

Sobretudo ao longo das negociações projectuais levadas a cabo pelo aluno com o auxílio do docente, surge, antes de mais, o problema da possibilidade em permitir que o aluno conquiste uma liberdade completa de expressão. Significa que, por outras palavras, não existem regras gráficas ou representativas necessárias ao funcionamento da representação como plataforma de desenvolvimento projectual. Se se aceitar, como afirma Schön ao completar a frase de Durand acima citada, que desenhar e falar “*juntos representam aquilo*

⁸¹⁰ ROGERS, Ernesto N. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 60 – tradução livre.

⁸¹¹ DORFLES, Gillo (1960). *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo*. Milano: Skira, 2004, p. 109 – tradução livre.

que irei chamar a linguagem do projecto”⁸¹², ou seja, que são “*jogos linguísticos*”⁸¹³ onde existe uma dimensão verbal e outra não verbal, estritamente ligadas, aceitar-se-á que deve existir, para que a comunicação tenha lugar, um mínimo grau de entendimento. Como acontece com a comunicação linguística ou a prática musical, se, por um lado, é justo deixar ao sujeito um certo grau de liberdade expressiva, por outro lado, é necessário que exista uma referência que sirva de grelha para a comunicação e, sobretudo, um entendimento partilhado. A incapacidade de comunicação manifesta uma incapacidade de compreensão que leva para a tirania da ignorância. O aluno que não sabe representar o próprio projecto não consegue compreendê-lo e trabalha, com isso, na escuridão. Neste sentido, a compreensão e o domínio das técnicas de representação, do desenho ou da construção de modelos tridimensionais, constituem uma etapa fundamental sem a qual tanto o processo de projecto como o de aprendizagem ficariam profundamente comprometidos.

Além disso, se se considerar que “*a língua como as outras práticas sociais duma cultura, tais como, as artes de modo central, fornecem os modelos de verdade e falsidade; conferem a estrutura da realidade possível, como expressões de uma forma de vida de uma sociedade*”⁸¹⁴, dever-se-á compreender que a representação, seja qual for, é, de facto, um modelo de verdade. Quanto maior for o seu grau de detalhe e de precisão, maior será o nível de detalhe da realidade representada e da verdade proposta e mais fácil será a sua legitimação ou deslegitimação. Por esta razão, torna-se necessário um exercício projectual que seja desenvolvido até ao pormenor. Cada escala de representação reserva zonas de indeterminação diferentes onde se poderá esconder a impossibilidade projectual ou, ainda pior, o equívoco. Só percorrendo o processo projectual até ao nível de detalhe possível no cenário de ensino é que o aluno apreende as estratégias

⁸¹² SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

⁸¹³ Donald Schön refere-se explicitamente ao conceito de “*jogo linguístico*” desenvolvido por Wittgenstein nas suas *Investigações Filosóficas*, de 1953.

⁸¹⁴ BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999, p. 212.

defensivas que poderá adoptar em cada nível projectual⁸¹⁵. Só através da representação é que o aluno compreenderá a ligação que existe entre escala projectual e eficácia ou pertinência de cada tipologia de representação. Para projectos de pequenas dimensões e complexidade, a representação gráfica poderá revelar-se suficiente mas, quando o projecto atinge, por exemplo, a escala urbana, o desenho, mesmo que extraordinariamente rigoroso e detalhado, nunca irá conseguir representar e comunicar a totalidade e a complexidade dos factores passíveis de serem avaliados e criticados. Nestes casos o papel do docente revela-se absolutamente determinante uma vez que é uma das suas obrigações gerir o nível de detalhe da representação projectual de forma a equilibrar o desconhecido com o conhecido. A gestão de representação é, em suma, uma das tarefas complexas do ensino do projecto de Arquitectura porque nela reside a configuração epistemológica dos processos projectuais que balançam entre um paradigma de produção de carácter maioritariamente pragmático e outro de natureza eminentemente interpretativa e, por isso, baseado numa acção de comunicação.

⁸¹⁵ O desenho de uma porta em planta é, por exemplo, um dos problemas que surge desde muito cedo nos projectos dos alunos. A sua representação, quando descuidada, pode comprometer as fases sucessivas do projecto.

6.6 Novas plataformas de negociação projectual

“But it is also important to remember that architecture for all its virtual invention is still earthbound, and, for most, a profession.” Per Olaf Fjeld.⁸¹⁶

Na actual conjuntura cultural e tecnológica, o computador e as redes de computadores representam uma membrana osmótica activa que relaciona o sujeito com o mundo e com o conhecimento. A relação com os outros indivíduos, com o dinheiro, com a informação, é mediada por sistemas digitais de forma praticamente ubíqua chegando a reformular profundamente o funcionamento cognitivo do indivíduo. Nestas dinâmicas a própria inteligência, que não é uma entidade autónoma do sujeito sem ligação com o exterior, resulta contaminada pelas diferentes formas através das quais são adquiridas tanto as informações como as sensações sinestésicas.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura e, mais especificamente, no que respeita às dinâmicas de representação existentes na negociação projectual, a presença dos sistemas digitais tem alterado alguns fenómenos tanto no que respeita o próprio processo de construção levado a cabo por parte do aluno, como os de comunicação entre este e docente.

Para enquadrar culturalmente o fenómeno, poderá dizer-se que o paradigma de controlo, subjacente às tecnologias digitais, acompanha o desenvolvimento do método científico, baseado no princípio da casualidade⁸¹⁷. O homem procurou resgatar-se ao seu estado de obediência teológica para encontrar no método

⁸¹⁶ FJELD, Per Olaf. 2005. A Revitalization of Architectural Consciousness. Em EAAE Prize 2003-2005. *Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture, 2005, p. 15.

⁸¹⁷ Nomeadamente: 1945 foi o ano em que John von Neumann deu início ao projecto ENIAC, projecto esse que um ano depois permitiu inaugurar o primeiro computador electrónico com programa memorizado. Por outras palavras, é nesse ano que se deu início à chamada era digital. Sem dúvida que a invenção do computador representa o resultado de um conjunto de avanços tecnológicos e matemáticos, mas as razões profundas que justificaram o seu aparecimento, antes, e a sua enorme difusão, depois, são maioritariamente de natureza filosófica e remontam ao paradigma de controlo que caracterizou o desenvolvimento intelectual humano.

científico, além de uma resposta alternativa ao dogma, uma credível previsão de um futuro que até agora era determinado por eventos incógnitos e imprevisíveis. Mas o paradigma do controlo é hoje absolutamente implícito. Todos os dias milhões de pessoas actuam de forma a predeterminar o próprio futuro, seja ele imediato ou distante, através de um enorme conjunto de artefactos culturais cuja função é a de controlar os processos através de uma lógica determinista. A invenção do computador, em 1945, não representa, assim, nenhuma revolução mas uma etapa na evolução de uma vontade humana em dominar o universo através da gestão da maior quantidade possível de informação. Pois o computador, podendo ser considerado como uma ferramenta fisicamente artificial, é, em primeiro lugar, um instrumento filosoficamente natural uma vez que responde a uma necessidade inata e mesmo atávica. O contínuo aumento das capacidades manipulativas e de armazenamento da informação propiciadas pelas tecnologias digitais representam, assim, a realização de um sonho colectivo da humanidade.

Com base nesse pressuposto, as tecnologias digitais enquadram-se na cultura de projecto enquanto meios capazes de elaborar grandes volumes de informação com um elevadíssimo grau de precisão e de fiabilidade matemática. Elas tornaram-se elementos fulcrais nos processos projectuais da Arquitectura, cujo aumento de complexidade disciplinar conserva uma relação biunívoca de causa e efeito para com o desenvolvimento destas tecnologias. Por outras palavras, se, em linhas gerais, um projecto de Arquitectura outra coisa não é senão um processo intelectual e material que visa à estruturação de um sistema de relações complexo situado no futuro, o artefacto digital representa, através da implementação do paradigma do controlo, um instrumento capaz de suportar rotinas projectuais e, ao mesmo tempo, veicular uma comunicação caracterizada por códigos semióticos próprios da disciplina, como é o desenho ou, em geral, a imagem. Portanto, o computador, encarado como máquina semiótica, suporta os processos projectuais da Arquitectura ao implementar as rotinas intelectuais de antecipação elaboradas através da simulação.

O problema surge quando, como é o caso do ensino do projecto de

Arquitectura, não tanto o paradigma do controlo a ele associado quanto o da precisão, constituem, para o aluno, uma jaula intelectual fortemente magnetizada que envolve os seus próprios processos cognitivos. Quando fracamente manuseado, o desenho assistido por computador não permite, como é o caso, por exemplo, do desenho de projecto manual – o esquisso, um certo grau de ambiguidade comunicacional. A sua estrutura férrea e rígida, baseada numa lógica digital de valores discretos⁸¹⁸, permite mas, também, obriga a um tratamento da informação inequívoco. Qualquer formulação hipotética produzida através de uma ferramenta digital, seja esta sob a forma de desenho bidimensional ou de modelo matemático tridimensional, possui, por natureza do meio que o suporta, um constante carácter de precisão absoluta. O modelo matemático do projecto presente no computador é, sobretudo no caso dos modelos tridimensionais, sempre geometricamente correcto; de outra forma o sistema não permite a sua construção.

Neste sentido, o paradigma da precisão, subjacente aos sistemas de desenho assistido por computador, pode chegar a inibir as dinâmicas de negociação existentes ao longo do processo projectual. A capacidade e possibilidade de negociação torna-se directamente proporcional ao desempenho do aluno na utilização das ferramentas, mas sempre extremamente limitado em relação ao desenho manual. O problema surge na altura em que o aluno adopta estas tecnologias, e constrói uma realidade caracterizada por um elevado grau de precisão; quando o projecto desenhado por computador possui, por natureza do meio, um grau de precisão já cristalizado. Não é possível desenhar com aproximação e, mesmo que seja possível, no interior da máquina essa aproximação é sempre traduzida para uma informação unívoca e absolutamente precisa. Isto leva o aluno a um perene estado de definitiva determinação e solidificação do processo.

⁸¹⁸ A principal diferença entre a informação digital e a analógica reside no facto de que a digital tendo como base um código de processamento binário permite a utilização exclusiva de valores discretos cujo incremento quantitativo varia por valores finitos (0 e 1), enquanto a informação analógica permite o acesso e a comunicação de valores contínuos sem necessidade de sofrer uma redução qualitativa por causa da necessidade de se adaptar a uma matriz discreta.

Juntamente com o grau de precisão extremo, nos trabalhos feitos por computador não existe nenhum tipo de relação entre escalas diferentes. A informação do que é desenhado a uma escala territorial pode possuir um grau de detalhe mais do que suficiente para, por exemplo, desenvolver pormenores à escala real. O problema coloca-se, portanto, na exigência, em qualquer escala de trabalho, mesmo a territorial, desde logo um grau de precisão absoluto. O grau de precisão não é fruto de um processo cognitivo de avanços e recuos na definição projectual. O profissional que trabalha o detalhe sabe muito bem que é um detalhe, mas o aluno que insere informação, que se refere a escalas menores, perde a capacidade de relacionamento entre escalas e perde, também, a capacidade de articular as diferentes representações gráficas. O profissional sabe, por outras palavras, que diferentes representações servem para organizar e comunicar realidades profundamente distintas com níveis de exigências e enquadramentos epistemológicos distintos. A inexistência de uma escala operacional, responsável por uma verdadeira vertigem perceptiva e cognitiva, retira às operações projectuais a própria contextualização e, ao retirar isso, esvazia o próprio projecto. Sem contexto, isto é, sem escala, não existe projectabilidade.

A dissolução da escala de trabalho comporta um nomadismo intelectual que pode levar, em situação limite, o aluno a desenvolver um detalhe construtivo de um edifício sem necessitar de saber, previamente, para que é que ele se destina. Os processos intelectuais de aproximação e de conseqüente aumento da complexidade, tradicionalmente ligados a escalas correntes e fixas de representação no ambiente de desenho analógico, deixaram de existir, criando um cenário de pulverização no qual não existem relações formais, tipológicas, mas, também, tecnológicas ou simplesmente lógicas entre o todo e as suas partes. O sistema de relações do projecto é assim uma galáxia onde, de vez em quando, o aluno pode explorar e investigar os aspectos mais distantes e diferentes, de forma autónoma e aleatória.

Na actividade profissional, a aleatoriedade da abordagem projectual, no que respeita ao tratamento do objecto arquitectónico, segundo diferentes escalas, não

representa um problema. Um rápido olhar para o projecto, por exemplo, no âmbito da Arquitectura *High-Tech*, permite desvendar heurísticas projectuais que tradicionalmente se cruzam com as que correm do particular para o geral. Através do estudo de detalhes construtivos ou de soluções formais pontuais, o autor reconstrói o sistema partindo dos seus elementos para chegar à sua organização total. Todavia, trata-se, nestes casos, de sujeitos cuja experiência profissional permite um elevado grau de vagabundagem projectual, pois na maioria dos casos existem vários processos projectuais implementados em diferentes escalas simultaneamente. Em certos casos, a perícia e a competência do autor permitem, partindo da definição de um detalhe aparentemente insignificante, reconstruir um sistema de elevada coerência formal e tecnológica.

No campo do ensino, um processo implementado deste modo possui o perigo de levar o aluno para uma teimosia intelectual, devido, por um lado, à falta de experiência projectual e, por outro, à falta de tempo para poder reequacionar, a cada passo, os resultados da aplicação no conjunto, das partes exaustivamente estudadas. Este fenómeno deve-se ao facto de, quando o aluno estuda as partes do sistema arquitectónico de forma isolada, ele não conseguir, na maioria das vezes, atribuir-lhe o suficiente grau de maleabilidade nem a alterabilidade necessários para os processos de ajuste quando testados na integridade do projecto. A necessidade em manter um elevado grau de detalhe e de precisão obriga o aluno a grandes investimentos mesmo quando estes podem ser prematuros ou incongruentes com o processo projectual. Um detalhe técnico, por exemplo, pode transformar-se num poço sem fundo onde se podem desperdiçar energias e recursos que poderia, de outro modo, destinar-se para uma outra parte ou fase do projecto.

Além dos problemas levantados acima, a adopção de sistemas de desenho assistido por computador remete para uma possível limitação no que respeita à construção de uma variedade projectual típica do projecto de Arquitectura. No caso dos alunos de baixa competência informática, assim como acontece com o domínio das técnicas de representação manuais, como o desenho, a incapacidade

de representar, através dos meios digitais, determinadas soluções arquitectónicas resulta, muitas vezes, num processo de castração intelectual que obriga o sujeito a recusar determinadas soluções, pela simples razão de que não consegue representá-las e, por consequência, compreendê-las, não permitindo aquilo que Goel chama: “*lateral transformations’ in the solution space: the creative shift to new alternatives*”⁸¹⁹. No caso, por exemplo, da vontade em adoptar geometrias complexas de tipologia orgânica, o aluno necessita de um conjunto de conhecimentos informáticos que ultrapassam os necessários para um uso ortodoxo dos sistemas de desenho digitais.

Todavia, este aspecto permite dar abertura, através do seu corolário, para uma possível resolução no que respeita a adopção destas ferramentas no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura. Os sistemas de desenho assistido por computador necessitam, na sua utilização, de um conhecimento profundo da realidade arquitectónica a representar. Desta forma, o modelo matemático de uma cobertura gerada por superfícies complexas requer, por parte do operador, um conhecimento exaustivo das regras geométricas que lhe estão subjacentes, não permitindo, como é o caso do desenho manual, uma sua aproximação representativa. Isto significa que o aluno necessita de uma fase anterior à de representação, caracterizada pela compreensão do objecto, o que não representa, de forma alguma, algo trivial ou banal.

Neste sentido, o computador representa um poderoso meio de conhecimento, uma vez que obriga o aluno a uma estruturação sistemática e regrada da realidade para poder representá-la. Dito por outros termos: obriga o aluno a pensar. Neste contexto, representa uma ferramenta cognitiva cuja função, no âmbito do ensino, é a de problematizar o processo de projecto. Problematização, essa, oriunda tanto do paradigma da precisão que, como já foi afirmado, é ínsito aos sistemas informáticos, à necessidade de apreensão da realidade de forma regrada e estruturada.

Os sistemas de desenho assistido por computador tornaram-se assim

⁸¹⁹ GOEL, Vinod. 1995. *Sketches of thought*. Cambridge, Massachussets: The MIT Press.

incontornáveis, por duas razões: uma primeira que deriva do contexto tecnológico e social e, uma segunda que se prende directamente a uma capacidade evocativa congénita. O aluno, após ter ganho uma competência no manuseamento das ferramentas digitais⁸²⁰, problematiza, de forma natural e automática, as próprias rotinas projectuais, sobretudo no que respeita aos aspectos compositivos e tecnológicos. Da mesma forma que o aluno, após ter aprendido a desenhar, passa para uma fase projectual ao longo da qual não se torna necessário, ou não se deveria tornar, questionar as técnicas de comunicação do projecto por parte dele próprio ou dos docentes, da mesma forma, o domínio das ferramentas digitais permite uma transladação do diálogo docente-discente para as questões fulcrais do projecto.

O docente ganha, neste contexto, um papel central que varia, segundo as fases projectuais, de elemento inibidor para agente catalisador no que respeita à adopção destes instrumentos. Por um lado, ele pode travar a euforia tecnológica dos alunos, evitando que estes incorram nos caminhos viciados de um projecto tanto assistido como determinado pelas tecnologias, por outro lado, e mais tarde no decorrer do processo, ele deverá ter a capacidade de permitir que o computador seja um “terceiro elemento” de uma relação triádica.

Todavia, a relação docente-aluno-computador apresenta, além de claras vantagens no que respeita aos processos de comunicação e de construção de narrativas de legitimação, uma desvantagem social muitas vezes menosprezada ou até ignorada que tem consequências cognitivas e pedagógicas. O aluno, que tradicionalmente elaborava os seus projectos num ambiente de colaboração de sala de aulas ou de *atelier*, passou a desenvolvê-los na solidão informática. Mesmo quando o trabalho seja desenvolvido na presença de colegas, a absorção

⁸²⁰ Enzo Mari, ao falar do desenho no âmbito do projecto de *design* industrial, afirma que o aluno, nas primeiras fases projectuais, não poderá estar preocupado com o “fazer um desenho”, assim como quando escreve não terá que se preocupar com o “desenhar” cada letra, reforçando a ideia de que existe a necessidade, no campo do ensino, de criar um conjunto de competências que, numa fase posterior, já não poderão ser questionadas ou problematizadas. Em MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.

cognitiva e a sucção intelectual que o computador requer, não permite, na maioria das vezes, que o aluno esteja disponível para um diálogo colaborativo e construtivo com os outros. Além disso, o tempo, cada vez mais longo, necessário à aprendizagem dos sistemas de representação digital, é também e frequentemente, um tempo de solidão, de isolamento cognitivo.

Finalmente existe um aspecto que, inserido no contexto da relação entre ensino do projecto de Arquitectura e tecnologias digitais, se prende com a forma através da qual o tempo é aproveitado pelo aluno, no interior do processo de ensino/aprendizagem. As capacidades, no que respeita à produção de imagens projectuais dos computadores, permitem uma rapidez e uma eficácia que até há pouco mais de uma década era considerada absolutamente impensável. Os alunos, fascinados por estas capacidades, mal tenham alguma formalização da proposta projectual facilmente extraem do computador uma quantidade virtualmente infinita de imagens e utilizam-nas, enquanto forma de representação, ao longo dos processos de negociação com o docente. Contudo, o que frequentemente acontece é que a imagem projectual produzida não corresponde a nenhuma solução concreta e aluno e docente encontram-se a dialogar em torno de algo que, na realidade não existe ou que ainda não possui o suficiente grau de desenvolvimento para ser objecto de discussão. Nestes casos, o problema reside no facto de que a imagem projectual é produzida com uma velocidade brutalmente maior à utilizada na formulação de um discurso projectual. Uma solução volumétrica, com alguma textura e contexto, inserida num cenário de qualidade fotográfica, por exemplo, pode servir como plataforma de debate quando, na realidade, não possui nenhum tipo de estruturação retórica ou de consistência e legitimação projectual. Por vezes o docente constrói um discurso sobre uma realidade diferente da que o aluno, por sua vez, tem vindo a construir, uma vez que a informação à sua disposição resulta ser pouca ou a comunicação e representação projectual mal gerida. Avaliar uma imagem projectual pode chegar a ser uma operação de natureza meramente estética e em pouco se parece com a complexidade e a articulação de uma avaliação projectual baseada tanto numa

representação como num discurso à volta desta.

Em suma, se, por um lado, o computador representa um novo parceiro que se revelou, ao longo das últimas década, absolutamente incontornável, por outro lado, isto não significa que já se tenha desenvolvido o conjunto de rotinas materiais, culturais e intelectuais que acompanham cada nova etapa histórica. O pior regime ditatorial desmorona nas poucas horas de uma noite revolucionária, mas o novo quadro ético e cultural que lhe sucede requer bem mais tempo para se formar e solidificar. Da mesma forma, os computadores apareceram no cenário de ensino num hiato de tempo extremamente curto quando comparado, por exemplo, com a vida de muitos dos docentes ainda activos. Mas isto não significa que já se tenha desenvolvido o conjunto de comportamentos, tanto processuais como intelectuais, que lhe devem estar associados. Estando fora de questão uma recusa *tout-court* das tecnologias informáticas, pois seria um acto de reaccionarismo obtuso, não resta senão encarar este terceiro elemento e aprender, paulatinamente, a prestar atenção a um fenómeno cujas alterações ainda irão reservar novos desafios e novos enquadramentos tanto profissionais como educacionais.

6.7 A contingência da compreensão, do projecto à *proairesis*

“Il buon senso non é una cosa semplice; al contrario, é un’immensa società di idee pratiche acquisite faticosamente, di un’infinità di regole ed eccezioni, disposizioni e tendenze, equilibri e freni appresi nel corso della vita.” Marvin Minsky⁸²¹

Se resultar aceitar-se que toda a compreensão é por sua natureza hermenêutica, histórica e circunstancial, resultará, também, que todo e qualquer projecto de Arquitectura é, enquanto acto de compreensão, também histórico e circunstancial. Cada projecto é único não oferecendo as condições para que, sobre ele, possa ser construída uma teoria universal, logo, não pode ser considerado como *episteme*, como configuração de conhecimento, mas sim como *proairesis*, ou seja, como capacidade de acção num certo e determinado enquadramento circunstancial.

Como já foi afirmado e descrito, o processo projectual é caracterizado pela alternância das fases de formulação de hipóteses com espaços de selecção e, em geral, de redução de variedade. A selecção da hipótese ou das hipóteses candidatas para serem ulteriormente aprofundadas é um dos momentos mais críticos do processo, sobretudo quando este se desenvolve no âmbito do ensino onde a falta de experiência e de conhecimento jogam um papel fundamental, uma vez que os alunos, diferentemente dos profissionais, nunca tiveram a possibilidade de avaliar o resultado das suas escolhas passadas.

Existe um necessário compromisso e equilíbrio que uma obra de Arquitectura tem que manter mas que não se traduz, necessariamente, num estado de calma absoluta. Pelo contrário, é um equilíbrio dinâmico, de tensões interiores. Tensões responsáveis pela criação dos perceptos acerca dos quais fala Deleuze⁸²² e

⁸²¹ MINSKY, Marvin (1986). *La società della mente*. Milano: Adelphi, 2001, p. 33.

⁸²² DELEUZE, Gilles e Félix Guattari (1991). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença, 1992.

dos processos semióticos de Umberto Eco⁸²³ ou de Nelson Goodman. Pois é o mesmo Goodman a defender que a obra de arte é algo de dinâmico que “*é avaliada fundamentalmente em função de como serve o propósito cognitivo: pela subtileza das suas distinções e pela justeza das suas alusões; pelo modo como apreende, explora e dá forma ao mundo; pelo modo como analisa, categoriza, ordena e organiza; pelo modo como participa na produção, manipulação, retenção e transformação do conhecimento*”⁸²⁴. Um equilíbrio dinâmico onde, segundo Ludovico Quaroni, “*as três componentes da utilitas, da firmitas e da venustas deverão, por isso, estar sempre presentes, integradas num diálogo que se articula de forma harmoniosa na mente de quem projecta, ou, pelo menos, nos momentos do projecto nos quais se junta na escolha conjunta, a estrutura dos conteúdos, a estruturante e a linguística, que resulta princípio, meio e fim na operação de juntar as outras duas, ultrapassando as recíprocas incompatibilidades*”⁸²⁵. Por outras palavras, como afirma Pier Luigi Nervi, “*a obra de Arquitectura deverá corresponder a múltiplos vínculos e requisitos que se possam agrupar nas três grandes categorias da estática, funcionalidade e economia. A satisfação destes vínculos, a harmonização com a ideia estética fundamental ou, para dizer melhor, o torná-los termos de linguagem e meios expressivos desta, constitui a vera essência do problema arquitectónico e uma das principais causas da incomparável nobreza e dificuldade da Arquitectura*”⁸²⁶. Existe um equilíbrio temporal, fruto de uma negociação entre meios disponíveis e níveis de complexidades requeridos, que obriga a concluir o processo projectual dentro de um determinado prazo; um equilíbrio qualitativo diante do qual é necessário operar selecções epistemológicas e disciplinares, e finalmente um equilíbrio quantitativo que dita a presença, importância e pertinência das várias componentes projectuais. Cada excesso, cada ultrapassagem de um destes

⁸²³ ECO, Umberto (1962). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel, 1989.

⁸²⁴ GOODMAN, Nelson. 1968. *Linguagens da Arte: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva. 2006, p. 271.

⁸²⁵ QUARONI, Ludovico. 1977. *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*. Milano: Mazzotta editore. p. 27 – tradução livre.

⁸²⁶ NERVI, Pier Luigi (1945). *Scienza o Arte del Construire?* Milano: Città Studio, 1997, p. 45 – tradução livre.

equilíbrios, é sempre feito em detrimento dos outros dando vida a produções inacabadas, obras que revelam graus de aprofundamento discordantes, ou ainda irrealizáveis, porque demasiado exigentes.

Estes equilíbrios são fruto das sucessivas escolhas que o sujeito toma ao longo do processo projectual. Cada tomada de decisão abre para um conjunto de caminhos possíveis que, por sua vez, colocam novos pedidos de decisão. O problema surge, na actividade projectual, uma vez que a decisão verte sobre os meios para atingir um fim que não é de antemão conhecido e que resulta ser, além de mais, virtualmente inatingível. As decisões tomadas ao longo do projecto não vertem, portanto, directamente sobre um fim, mas sobre os meios para atingi-lo através de uma “constructo evolutivo”, possibilitando momentos de involução, recuo ou negação das propostas formuladas. Por outras palavras, as decisões existem e são tomadas num regime de descoberta, de investigação progressiva cujo resultado conjunto poderá ser validado só no final do processo.

O processo de tomada de decisão que caracteriza o projecto está profundamente ligado à diferença entre fins e meios presentes ao longo da acção projectual. Esta questão pode ser encontrada em Aristóteles quando este distingue a *excelência* da *sensatez* afirmando que a excelência “faz-nos agir em relação ao fim” enquanto “a sensatez faz-nos agir em relação aos meios”⁸²⁷. Assim, explica Aristóteles, a saúde pode representar a excelência e a Medicina a sensatez: a Medicina não possui o domínio absoluto sobre a saúde, não se serve dela, mas procura os meios através dos quais ela pode restabelecer-se. A Medicina dá ordens e toma escolhas por causa da saúde, mas não pode dar-lhe ordens directamente, existindo uma relação entre uma e outra com base no princípio de que “a excelência em sentido autêntico não se gera sem sensatez”⁸²⁸, onde por excelência se entenda “uma disposição constituída em cooperação com o sentido

⁸²⁷ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 151.

⁸²⁸ Idem, p.150.

orientador”⁸²⁹ e por sentido orientador “*o sentido que projecta de acordo com a sensatez*”⁸³⁰. Em suma, o conceito de Excelência aproxima-se em muito da definição de sublime em Kant, quando este afirma que: “*se, como é justo, aqui consideramos antes de mais nada, somente o sublime em objectos da natureza (pois o sublime da arte é sempre limitado às condições da concordância com a natureza), a beleza da natureza (auto-subsistente) inclui uma conformidade a fins na sua forma*”⁸³¹, onde fins e meios se encontram num “*produto organizado da natureza*” em que “*tudo é fim e, simultaneamente, também meio*”⁸³².

O conceito de sensatez liga-se, segundo Aristóteles, com o de escolha e, no caso em estudo, com as condutas projectuais e os seus traços dominantes. Pois “*a sensatez tem como horizonte de aplicação aquilo que pode ser de outra maneira*”⁸³³ ou ainda, “*o que é objecto de conhecimento científico tem de poder ser demonstrado a partir de princípios, enquanto a perícia e a sensatez dizem respeito ao que pode ser de maneira diferente*”⁸³⁴. Ou seja, o sujeito que age segundo sensatez, age num universo de possibilidades e não está vinculado por nenhum tipo de regra ou axioma. Nesse sentido, a sensatez aplica-se unicamente onde houver liberdade de pensamento e de acção; características que representam traços dominantes da acção projectual.

No que respeita ao âmbito da sensatez ou, de forma mais próxima, ao âmbito de estudo deste trabalho, da escolha projectual considerada como predisposição de meios para atingir um fim, Aristóteles adopta o conceito de *proairesis* que encontra uma possível tradução no de prudência ou, ainda,

⁸²⁹ Idem.

⁸³⁰ Idem.

⁸³¹ KANT, Imanuel (1790). *Crítica do juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda. 1998, p. 138.

⁸³² ECO, Umberto (1997). *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial, 1999, p. 98.

⁸³³ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 139.

⁸³⁴ Idem.

justamente, de sensatez⁸³⁵. A *proairesis* é, segundo o filósofo, a capacidade de “*calcular de modo correcto a forma de chegarem a obter um certo objectivo final sério, fim este que não se encontra entre os produtos de qualquer perícia*”⁸³⁶, capacidade diferente da *perícia*, a qual representa o conjunto de capacidades artísticas ou técnicas “*aplicáveis ao horizonte prático*”⁸³⁷. A diferença entre *proairesis* e *perícia* encontra-se no facto de que as perícias “*se esforçam para alcançar o seu bem específico e procuram reparar as deficiências da sua produção, mas deixam completamente de lado o conhecimento do bem em si*”⁸³⁸. A perícia, portanto, não contém os ingredientes éticos da *proairesis* e, enquanto tal, dificilmente pode ser um conceito adaptável ao projecto de Arquitectura.

O que interessa maioritariamente reter, através do pensamento de Aristóteles, é que, quando o sujeito se encontra a agir segundo sensatez, “*uma decisão implica um sentido orientador e um processo de pensamento*”⁸³⁹. O acto da escolha não representa unicamente um momento limitado no tempo mas é fruto de uma linha de pensamento que lhe é anterior, que o sustenta e o justifica. Em última análise, uma conduta coerente e fundamentada não necessitaria, nunca, de tomar decisões, consideradas como escolha instantânea entre várias opções, uma vez que estas são uma continuação comportamental coerente com a conduta anterior. Estendendo esta ideia até ao limiar retórico, poderá defender-se que, no caso de surgir a necessidade extrema de dever optar instantaneamente, significaria que tudo o que foi feito até então não teria servido de nada, assumindo um paradigma algo radical de ruptura temporal entre passado e presente. O eleitor atento e interessado pela vida política nunca decide o seu voto na cabina eleitoral nessa situação limita-se unicamente a formalizá-lo. A decisão instantânea, neste sentido, não pode existir uma vez que o instante não possui nenhum conhecimento além do que o passado lhe fornece. Logo a decisão resulta numa acção necessariamente historicizada e, enquanto tal, forçosamente contextual.

⁸³⁵ Ver capítulo 5.3 - Indefinição e ensino de projecto: o caminho hermenêutico.

⁸³⁶ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 137.

⁸³⁷ Idem, p. 27.

⁸³⁸ Idem, p. 27.

⁸³⁹ Idem, p. 65.

Para o aluno, cada momento de escolha representa uma etapa rica em problemas, esperanças e, em alguns casos, futuras desilusões. O projecto tem que avançar e o aluno não pode, a cada decisão tomada, percorrer ou tornar a percorrer todas as soluções possíveis mas, também, por outro lado, ainda não possui um fim explícito, visível, que lhe sirva de referência e de alvo para direccionar as tomadas de decisão. Tão-pouco tem as capacidades para construir um processo de decisão de elevada coerência uma vez que ainda não conhece muitas das regras de consequentialidade que subjazem a este percurso, vivendo, na maioria das vezes e justamente, na ignorância. Toda e qualquer decisão é tomada parcialmente, na escuridão da ignorância e sem ter conhecimento dos seus possíveis efeitos. Nesse sentido, a *excelência* de Aristóteles, apesar de poder certamente representar um conceito-alvo do pensamento projectual, profissional e existencial do sujeito, não pode ser considerada como um conceito central ao ensino do projecto de Arquitectura onde, pela própria natureza filosófica e processual, o objectivo da acção não existe, no sentido que não é visível, senão após a mesma acção. Elaborar um projecto é construir perguntas às quais deverá ser dada resposta e não arbitrar a resposta para uma qualquer pergunta. Quando o aluno já possui um fim, é porque está afectado por uma das derivações projectais acima mencionadas, onde ele procura maneiras de resolver uma forma ou de aplicar uma tecnologia já conhecida ou, simplesmente, já vista. As derivações projectuais que foram anteriormente descritas têm a ver, em suma, com o acto de aceitar perguntas ou respostas já existentes. Se o aluno aceita uma resposta existente, nunca poderá chegar a compreender o seu grau de coerência com a pergunta. Neste sentido, é fulcral que o aluno consiga explicitar a pergunta, uma vez que este acto ajuda à construção da resposta e das retóricas ligadas a esta.

O exercício projectual reúne, desta forma, as condições para que o aluno possa construir com *sensatez* uma *excelência* passível de ser considerada, com Aristóteles, maioritariamente, como disposição teórica do pensamento, através de uma simulação comportamental, e não como objectivo concreto a atingir. A

excelência pode, desta forma, ser considerada uma disposição intelectual (que Aristóteles define dupla: teórica e ética), e não um comportamento cognitivo. Uma disposição que, como já afirmado, necessita de *sensatez* para se formar e manifestar. A *excelência* é, assim, “*melhor do que toda a perícia, porque é sempre hábil a atingir o meio*”⁸⁴⁰. Ela “*encontra no ensino a maior parte da sua formação e desenvolvimento, por isso requer experiência e tempo*”⁸⁴¹. O próprio Aristóteles exemplifica este conceito ao dizer que “*uma indicação do que acaba de ser dito é o facto de os jovens poderem tornar-se géometras ou matemáticos e mesmo até peritos exímios a respeito destas matérias, mas não parecem poder tornar-se sensatos. O motivo disto reside no facto de a sensatez dizer respeito às situações particulares em que cada um de cada vez se encontra, situações relativamente às quais o conhecimento se forma a partir da experiência, e quem é jovem, simplesmente, não é experiente. É preciso muito tempo para ter experiência*”⁸⁴².

A *sensatez*, que resulta tradicionalmente associada a uma atitude mediana cujos frutos não ultrapassam o estado de normalidade, às vezes, de banalidade, torna-se, ao encarar a *proairesis* como a capacidade de escolher o melhor caminho entre muitos, um elemento sempre presente e subjacente, de forma geral, à *excelência* tanto profissional como, de forma geral, comportamental e existencial. A *sensatez* é, desta forma, o estado mental propício para que exista, na produção intelectual e material, aquele equilíbrio acerca do qual fala Borges quando, ao falar de poesia, afirma que “*as coisas perfeitas em poesia não parecem estranhas, parecem inevitáveis*”⁸⁴³. Um inevitável quando considerado como conjunto de elementos que respondem ao fim ditado pela *excelência*, inserido numa poética de mais amplo espectro, de maior escala, e em coerência com esta, que serve de elemento aglutinador para a *excelência*. Um inevitável onde o estranho, o

⁸⁴⁰ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 51.

⁸⁴¹ Idem, p. 43.

⁸⁴² Idem, p. 142.

⁸⁴³ BORGES, Jorge Luis (2000). *L'invenzione della poesia – Le lezioni americane*. Milano: Mondadori, 2004, p. 7 – tradução livre.

demasiadamente desconforme é, segundo Borges, algo que não permite à obra alcançar o equilíbrio e, com isso, a perfeição. A discordância gratuita, o excesso infundado, não pertencem ao domínio da sensatez. Mesmo os edifícios mais inovadores, tanto no plano formal como tecnológico ou tipológico, quando de elevada qualidade projectual possuem, nos aparentes desequilíbrios que possam ter, um equilíbrio global que unifica o conjunto. Mais uma vez, para voltar a usar um exemplo extremo, a fonte de Duchamp, que aparenta ser um desvio abismal em relação à pressuposta sensatez, pode ser considerado, para a sua época e nas condições em que foi produzido, extremamente sensato. Nele reside um jogo semântico extremamente complexo mas poderoso, onde o objecto se relaciona com o significado, com a apresentação, com a autoria. Não existem fortes discordâncias, não há falhas ou lacunas na rede de conhecimentos construída por esta obra. Quando observado *a posteriori*, tudo é maravilhosamente sensato e inevitável. Como afirma Aristóteles, cuja ideia de progresso e, em geral, de qualidade, encontra-se intimamente ligada com um ideal de crescimento orgânico⁸⁴⁴, “*todo o saber numa determinada área opera correctamente, se tiver em vista o meio e conduzir até aí todos os seus resultados (donde se costuma dizer dos trabalhos bem acabados que não se podia tirar nem acrescentar nada, uma vez que o excesso e o defeito destroem o bem, mas o meio conserva-o)*”⁸⁴⁵.

Face a estas considerações parece necessário que o aluno encontre ou descubra, antes de mais, um sentido orientador, um princípio ou, como já foi chamado, um preconceito ou pré-estrutura de conhecimento com base na qual, face à contingência, consiga tomar decisões sem necessariamente tentar alcançar uma solução universal ou absolutamente isenta de compromissos. Compreender e aceitar o próprio estado de contingência não significa, assim, entregar-se à volatilidade dos eventos ou do tempo, mas, pelo contrário, ser capaz de compreender que cada acção se encontra situada num determinado contexto, que cada acção possui, em suma, uma sua historicidade face à qual o aluno deverá

⁸⁴⁴ GOMBRICH, Ernst Hans (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007.

⁸⁴⁵ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 51.

fazer um esforço de adaptação e negociação para conseguir avançar no percurso projectual. O aluno deverá, então, conservar um elevado grau de sensatez, considerada como “*uma disposição actuante sobre o horizonte do prático (...) uma perícia orientadora que lança as bases a partir de princípios fundamentais*”⁸⁴⁶. Algo que lhe permita navegar no oceano do conhecimento e da multiplicidade, através do traçado de uma rota intelectual que evite desvios ou inúteis rodeios.

Conseguir traçar uma rota no meio da multiplicidade é um acto de escolha, de triagem, entre o importante, o essencial e o dispensável. Mas separar, escolher as coisas importantes é um acto que implica, antes de mais, um posicionamento intelectual e mental sério⁸⁴⁷, pois, voltando a Aristóteles, “*para o sério o objecto de anseio é conforme com a verdade. Para o negligente, é o que calha. (...) O sério, na verdade, discerne cada coisa correctamente. A si aparece-lhe o que há de verdadeiro em cada uma*”⁸⁴⁸. Agir com e segundo a seriedade significa dar importância, não menosprezar, compreender o peso e a pertinência das coisas. E foi, mais uma vez, Aristóteles que na sua *Ética a Nicómaco* une frequentemente o conceito de sensatez com o de seriedade quando afirma que: “*ao falarmos daqueles que são sensatos, dizermos que são capazes de calcular de modo correcto a forma de chegarem a obter um certo objectivo final sério*”⁸⁴⁹ e, pouco mais adiante, o filósofo une-o ao conceito de *possibilidade*, presente na ideia de projecto anteriormente exposta, ao dizer que: “*tanto a formação de opiniões quanto a sensatez têm como horizonte de aplicação aquilo que pode ser de outra maneira*”⁸⁵⁰.

Aristóteles separa ainda o pensamento científico, o princípio racional, da sensatez, uma vez que “*pode haver esquecimento de uma disposição racional, mas não há esquecimento na sensatez*”⁸⁵¹. A sensatez está, segundo Aristóteles,

⁸⁴⁶ Idem, p. 141.

⁸⁴⁷ A palavra serio deriva di Latim *cerno* que significa separar, julgar, discernir, distinguir.

⁸⁴⁸ ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, p. 68.

⁸⁴⁹ Idem, p. 137.

⁸⁵⁰ Idem, p. 139.

⁸⁵¹ Idem.

intimamente ligada às situações particulares, e não tem forçosamente implicações com as perícias que são construídas sobre um conhecimento fruto de uma sistematização e axiomatização. Segundo o filósofo, a sensatez “*deve reconhecer as situações particulares e singulares em que cada vez nos encontramos, porque a sensatez inere a dimensão da acção humana e a acção humana é a respeito das situações particulares em que cada vez nos encontramos. Por essa razão é que alguns, não sabendo de determinadas coisas gerais, podem ser mais sensatos do que os sábios quando se trata de agir*”⁸⁵².

Nas palavras de Aristóteles encontram-se clara e explicitamente interligados e articulados os principais conceitos relativos às condutas projectuais com as disposições de carácter do sujeito. Como o mesmo afirma “*a sensatez é uma disposição actuante sobre o horizonte prático, de tal forma que se deve possuir ambas as formas de saber (o universal e o particular), mas mais do particular do que do universal. Deve haver, contudo, também aqui uma perícia orientadora que lança as bases a partir de princípios fundamentais*”⁸⁵³. Uma articulação, essa, em muito parecida com aquela que foi feita por Giorgio Grassi quando afirma que “*nós não ensinamos aos estudantes como fazer um bom projecto, um projecto brilhante, que possa atrair julgamentos positivos. A bem dizer nem estaríamos em condições de o fazer. Limitamo-nos a fazer perceber aos estudantes como deve ser feito, quanto a nós, um projecto para que este seja honesto. (...) honesto: ou seja, coerente com as condições da Arquitectura de hoje e com a tradição do trabalho*”⁸⁵⁴.

Pedir aos alunos sensatez, seriedade e honestidade intelectual não representa um elemento acessório, uma correcção caracterial que a escola pode ou não optar por fazer. Tão-pouco é pedir algo dificilmente definível ou caracterizável e, por isso, inexigível. É, antes de mais, algo estruturante e determinante na construção

⁸⁵² Idem, p. 141.

⁸⁵³ Idem.

⁸⁵⁴ GRASSI, Giorgio. 1990. Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro. Em *Domus*, nº 714, Marzo 1990 – tradução livre.

da rede de conhecimentos no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura e é, em última instância, a verdadeira essência dos processos de ensino/aprendizagem uma vez que molda as rotinas intelectuais do aluno e gere a articulação entre a possibilidade de transmitir um conhecimento sistematizado, um “aprender a fazer” próprio e exclusivo a um âmbito disciplinar, e, finalmente, um “aprender a pensar” e um “aprender a ser”, típico de uma condição existencial humana.

A seriedade ensina-se, antes de mais, exercendo-a. Atribuindo o justo peso a cada acção e pensamento, prestando atenção aos processos de construção de significado e, sobretudo, não permitindo que as retóricas justificativas dos alunos se percam ou se desviem sob a acção da marginalidade, do dispensável, do efémero. Com paciência e tenacidade intelectual o docente tem que prestar sempre atenção ao que é dito, tanto pela sua parte como por parte do aluno, para tentar garantir que pouco ou nada consiga fugir à triagem de um pensamento lúcido e coerente que, em última análise, se refere à historicidade das acções humanas e, enquanto tal, à sua natureza contingente.

Uma contingência inevitável onde, como afirma Savater, “*os nossos actos, as nossas instituições, os nossos afectos têm evidentemente sentido mas só um sentido contingente, como nós mesmos. Esse sentido, concedido pelo quotidiano que desejamos e buscamos, parece-nos demasiado para nos ser plenamente satisfatório. Ambicionamos que os sentidos minúsculos das coisas e dos gestos contingentes desemboquem num Sentido maiúsculo, inapelável e necessário. Isto é, chegar pela via dos sentidos contingentes e desdenhando-os até um Sentido superior, eterno e necessário, que esteja para lá de qualquer contingência e nos resgate dela. Como tal Sentido nunca acaba por chegar (e quando parece ter chegado dissipa-se em esmagadora devastação), proclamamos absurda e vazia a existência*”⁸⁵⁵. Concluindo que “*essa dialéctica resolve-se numa ética e numa ética da contingência*”⁸⁵⁶ pois, “*o contingente não é uma marca no empenho ético e estético, mas a sua condição indispensável*”⁸⁵⁷, “*sem contingência, não há ética*

⁸⁵⁵ SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote, p. 151.

⁸⁵⁶ Idem, p. 152.

⁸⁵⁷ Idem, p. 153.

que proteja nem estética que admire e desfrute”⁸⁵⁸.

Seriedade como sensibilidade à contingência, portanto. Seriedade como lucidez intelectual ao conseguir construir uma proposta de acção coerente com o cenário. Uma lucidez exigida pelas palavras de Giorgio Grassi quando afirma que *“nós não damos aos estudantes conselhos práticos, imediatamente utilizáveis: procuramos, antes disso, ensiná-los a trabalhar com lucidez”⁸⁵⁹*. Uma lucidez fruto de uma seriedade pedagógica e didáctica onde, como defende George Steiner, *“ensinar com seriedade é lidar com o que existe de mais vital num ser humano. É procurar acesso ao âmago da integridade de uma criança ou de um adulto”⁸⁶⁰*.

⁸⁵⁸ Idem, p. 154.

⁸⁵⁹ GRASSI, Giorgio. 1990. Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro. Em *Domus*, nº 714, Marzo 1990 – tradução livre.

⁸⁶⁰ STEINER, Goerge. (2003). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva, 2005, p. 25.

7 O enquadramento epistemológico do projecto: a avaliação

“Nel formare gli architetti si deve dare loro questa coscienza: che l’architettura é valida sempre nella sua totalità, perché ogni oggetto esprime la totalità e ogni elemento tende, comunque, alla totalità.” E. N. Rogers⁸⁶¹

Ao longo dos processos de avaliação, considerados como processos dialécticos entre docente e aluno, quando um docente procura construir uma retórica à volta do processo projectual, juntamente com o aluno, um dos principais elementos monitorizáveis e mensuráveis encontra-se intimamente ligado ao próprio conceito de projecto e, mais especificamente, àquele que se refere aos domínios da *possibilidade*, da *liberdade* e de *futuro*. Neste sentido existe, em cada projecto, uma “*zona de desenvolvimento possível*”⁸⁶² que representa os limites de acção do sujeito no interior dos traços dominantes do projecto. Esta zona encontra-se estritamente ligada à zona de desenvolvimento do próprio aluno e das suas capacidades⁸⁶³. Diferentemente, por exemplo, do que acontece em muitas disciplinas de carácter meramente científico onde a exactidão pode ser considerada como fronteira entre o justo e o errado, os limites desta zona não podem ser considerados fixos nem em relação ao enunciado projectual nem, tão-pouco, a cada aluno. A *zona de desenvolvimento possível* é uma zona de desenvolvimento exclusiva para cada aluno e para cada experiência projectual, uma vez que, tanto um como outra possuem condições únicas e exclusivas que determinam a geometria e as configurações da plataforma de negociação sobre a qual os processos se desenvolvem, além de mudar ao longo dos próprios processos. As capacidades do aluno variam com o variar, por exemplo, da escala projectual redesenhando, em cada etapa, os limites das suas capacidades e

⁸⁶¹ ROGERS, Ernesto N. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 38.

⁸⁶² MARINA, José António. 1993. *Teoria de la inteligencia criadora*. Barcelona: Anagrama, p. 151 – tradução livre.

⁸⁶³ O conceito de “zona de desenvolvimento possível” presente em José António Marina é extremamente parecida com a de “Zona de Desenvolvimento Proximal” elaborada pelo psicólogo russo Lev Vygotsky (1896-1934). Este conceito procura medir a distância entre uma “zona de desenvolvimento real” e outra de “desenvolvimento potencial” enquanto conjunto de competências que ainda faltam ao sujeito para conseguir desenvolver uma tarefa específica de forma autónoma.

competências.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, segundo Donald Schön, o docente tem três papéis fundamentais: o de descrever e demonstrar a prática que o aluno deverá aprender, o de adaptar a descrição e a demonstração à situação circunstancial e particular de cada aluno e de cada projecto, e, finalmente, o de procurar abordagens ao problema da “*atitude defensiva*” do aluno considerada como uma incapacidade de abertura para rotinas ou experiências novas que são frequentemente vistas como demasiado arriscadas ou até inatingíveis pelo sujeito⁸⁶⁴. O problema da atitude defensiva tem a ver com o facto de tornar a acção de aprendizagem do aluno algo de natureza circunstancial e marcada por uma atitude intelectual cautelosa e genuinamente limitada, e, por consequência, atribuir uma importância elevada para a necessidade de compreensão dos limites da “zona de desenvolvimento possível” e para a sua problematização. Além disso, representa a possibilidade de fazer um controlo e uma medição contínua dos níveis representativos da melhoria para a qual o projecto aponta, além de permitir a monitorização e a medição dos graus da autonomia intelectual do aluno e, com isso, da rede de conhecimento construída pelo projecto. Este elemento indicador representa, por outras palavras, o reagente capaz de detectar a existência, por exemplo, de atitudes fruto de derivações miméticas, vulgarmente chamadas cópias, mas também de recuos ou de falsificação abusiva dos eixos dominantes onde o trabalho do aluno não corresponde às suas verdadeiras capacidades projectuais ou, ainda, de gestão da informação necessária à sua solução.

A *zona de desenvolvimento possível*, como já afirmado, muda de geometria ao longo do processo projectual. O enquadramento epistemológico necessário ao projecto altera-se com o variar, por exemplo, da escala de trabalho ou, em geral, com as fases de desenvolvimento projectual. Devido a isto, a avaliação deverá

⁸⁶⁴ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.

moldar-se de forma a redimensionar em cada momento as suas ferramentas e as suas rotinas críticas. Avaliar um projecto numa fase incipiente requer um conjunto de elementos retóricos muito diferentes dos necessários, por exemplo, numa fase final. Estas variações de fórmulas e abrangência retórica estão intimamente ligadas com o aumento de complexidade projectual que ocorre ao longo do processo. A construção de um discurso sobre uma solução formalizada e detalhada resulta ser profundamente diferente da construção de um discurso sobre umas intenções formais, tecnológicas ou tipológicas uma vez que estas ainda possuem amplos espaços de indefinição. Além disso existe sempre a possibilidade de o docente, mesmo que implicitamente ao construir um discurso sobre uma intenção, conduzir senão mesmo determinar o seu desenvolvimento futuro. Por outras palavras, quanto mais avançado se encontra o projecto do aluno, menos prescritiva poderá ser a crítica levada a cabo pelo docente.

É esta necessidade de adaptação que representa, assim, o maior obstáculo para a existência de uma única avaliação final, uma vez que existem ligações de causa/efeito entre as várias fases projectuais que tornam este tipo de avaliação demasiadamente complexo para ser útil aos processos de aprendizagem do aluno. Se é verdade que, num bom projecto, o desenho de um pormenor tem relações com a implantação do edifício, pedir este nível de controlo absoluto ao aluno parece ser demasiadamente exigente, além de não permitir que este último percorra as heurísticas projectuais paulatinamente e de forma serena e lúcida. A avaliação única e final retira a possibilidade, por parte do docente, de acompanhar o aluno ao longo do processo de investigação e descoberta, típico do projecto de Arquitectura, uma vez que se centra só e exclusivamente nos resultados finais sem que exista nenhum tipo de relação entre meios e fins ou, por outras palavras, entre processo e produto.

No âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, cujo princípio-base é, de facto, a implementação e medição de uma alteração (ou seja, de um processo, de uma predisposição de meios), centrar o processo crítico de avaliação só no fim significa cultivar uma cultura de eficácia que pouco tem a ver com uma cultura projectual responsável e serena, baseada num processo de descoberta e de

progressiva negociação. Significa, utilizando as palavras de Aristóteles, procurar a *excelência* do fim onde se terá que procurar a *sensatez* do percurso⁸⁶⁵.

De um ponto de vista epistemológico, a necessidade de adaptação do processo de avaliação está, também, intimamente ligada com a própria natureza das redes de conhecimento estruturadas pelo projecto de Arquitectura. Um projecto de Arquitectura representa o espaço de cruzamento de diferentes âmbitos e constrói o seu significado a partir desses mesmos cruzamentos⁸⁶⁶. Mas a construção desta rede está fortemente dependente tanto do contexto no qual surge como do sujeito responsável pela mesma. Existe, em suma, um território de geometrias e perímetros específicos. Isto significa que não existe um saber absoluto, uma grelha universal que possa servir de referência em cada momento para cada projecto, mas que existem, isso sim, infinitas configurações que se adaptam, de forma plástica, para o efeito, que resultam ser fruto do processo projectual, e que surgem e se moldam com ele. Logo a avaliação nunca existe, nunca pode existir antes do projecto, mas, pelo contrário, surge com este e desenvolve-se segundo os caminhos que ele percorre. Avaliar um projecto de matriz racionalista é profundamente diferente de avaliar um projecto maneirista ou de um projecto organicista uma vez que as ferramentas intelectuais necessárias mudam de tipologia como mudam em extensão e intensidade, alastrando-se aos diferentes âmbitos do conhecimento ligado à Arquitectura. Neste sentido, a linha crítica da avaliação encontra-se orientada segundo a linha epistemológica e ideológica do projecto, para que possa existir um elevado grau de coerência teórica entre a acção intelectual do projecto e a da crítica. Cada linha surge, determina e é determinada pela outra. Este princípio aponta, desde logo, para a necessidade de o docente adquirir um conhecimento coerente com as tendências projectuais do aluno para que consiga criticá-lo e, com isso, negociar uma solução projectual que não resulte ser fruto de uma mudança de direcção forçada pela sua ignorância mas, de forma muito diferente, seja resultado de um trabalho colectivo

⁸⁶⁵ Ver capítulo 6.7 - A contingência da compreensão, do projecto à *proairesis*.

⁸⁶⁶ Ver capítulo 2.2 - O projecto como construção de conhecimento.

de contínua e progressiva compreensão projectual.

Finalmente, poderá afirmar-se que existe uma relação biunívoca entre a acção e o conhecimento que a alimenta e que a partir dela é construída. Nem todo o conhecimento é necessário para toda a acção e vice-versa. Cada processo projectual, considerado como acção, possui um percurso que vai progressivamente legitimando o conhecimento que lhe está relacionado, mas que encontra no princípio da necessidade a sua verdadeira justificação final⁸⁶⁷. Por outras palavras, a avaliação tem que validar o grau de necessidade que cada elemento presente na rede de conhecimento do projecto possui em relação ao conjunto e, juntamente, validar as ligações desse mesmo elemento com os outros. Isto significa que a avaliação tem que ser capaz de encontrar falhas, elementos gratuitos ou mal conectados sempre com o *princípio da acção* presente. A avaliação não pode permitir que o aluno, face a um objectivo projectual, mesmo que nebuloso, busque, encontre e adopte elementos alheios ao projecto cuja interligação com o conjunto irá resultar ou inútil ou, ainda pior, abusiva ou contraproducente. Quando isto acontece um dos elos da cadeia de racionalização do discurso projectual enfraquece, e com ele enfraquece a totalidade de uma cadeia cuja resistência se mede no seu elo mais fraco, tornando-se, desta forma, um possível ponto de ruptura e de fragilização da estrutura teórica do projecto.

Esta detecção de falhas, depois de ter definido os limites e os contornos da avaliação, permite passar para uma sua caracterização qualitativa da integridade da estrutura projectual no sentido de tentar perceber como deverão operar as dinâmicas no seu interior. A crítica na avaliação, feita por parte do docente, deverá, além de enfatizar as virtudes do processo, detectar e enfatizar as falhas existentes na rede de conhecimento estruturada pelo projecto. Estas falhas podem ser descritas como zonas caracterizadas por um baixo nível de coerência projectual. São zonas onde os elementos não apresentam uma ligação pertinente ao projecto ou onde o aluno foi parar por teimosia ou desnorreamento. Mas,

⁸⁶⁷ Ver capítulo 2 - Ensino do projecto de Arquitectura: do conceito ao projecto.

também, são zonas que podem existir num projecto bem estruturado, na escala mais reduzida não como erros mas como ausências de aprofundamento ou desenvolvimento projectual, ficando, por isso, algo obscuras. A dimensão da coerência “*pode ser entendida, em geral, como a possibilidade de reconduzir as alterações atravessadas por uma identidade ao longo da sua existência à unidade de uma narração. A coerência inclui os aspectos da coesão versus fragmentação, da continuidade versus descontinuidade, da demarcação versus indeterminação*”⁸⁶⁸. Logo, torna-se necessário avaliar a fiabilidade da estrutura de conhecimento implementada pelo aluno sem, com isso, procurar remeter a mesma, de forma coactiva, para uma meta-estrutura representada pelo posicionamento ideológico do docente. Por outras palavras, trata-se de reconhecer o grau de coerência interno ao processo procurando evitar a sua projecção para um modelo preexistente; apesar de existir sempre, subjacente a toda e qualquer avaliação, um processo de interpretação fundado em preconceitos⁸⁶⁹. Não obstante, a coerência representa por antonomásia os aspectos processuais da universalidade. O que é coerente, devê-lo-á ser em absoluto e não em relativo. Mas a coerência do projecto de arquitectura refere-se às ligações que estruturam o sistema e não aos seus elementos. Desta forma, existem bons projectos oriundos de referentes poéticas profundamente distantes ou de soluções tecnológicas diametralmente opostas.

É nesta dualidade, na tensão entre universal e particular, que reside, muitas vezes, uma das questões mais intensas do ensino de Arquitectura. O grau de coerência a avaliar é, em suma, o grau de qualidade das conexões existentes no interior do sistema particular e das conexões que este mesmo sistema mantém com um sistema universal ao qual faz referência na sua unicidade. O processo de avaliação é, portanto, um processo de desmembramento progressivo do processo em partes nucleares, de forma a isolar e legitimar cada conexão existente e,

⁸⁶⁸ FERRARA, Alessandro. 1999. *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*. Milano: Feltrinelli, p. 125 – tradução livre.

⁸⁶⁹ Ver capítulo 6.3 - O docente: subjectividade e influências.

sucedivamente, um processo de verificar a correspondência existente entre o sistema analisado e o conjunto de sistemas, de carácter universalizante, para os quais ele remete, num contínuo baloiçar intelectual.

Este processo permite a construção de uma retórica de avaliação cujo poder pedagógico não se esgota na produção de um valor numérico relativo a uma escala de valores predeterminados, mas encontra a sua maior eficácia no desvendamento gradual da estrutura teórica do processo; torna o implícito em explícito, o nebuloso em sólido. Esta é uma coerência tanto teórica como processual, entre as retóricas explicativas do aluno e o seu projecto pois, como afirma Giorgio Grassi, “*é fundamental a coerência entre o que se faz em arquitectura e aquilo que se pensa dela*”⁸⁷⁰. E o que o aluno pensa tem que aparecer sob a forma de uma narrativa justificativa tanto a jusante como a montante dos processos de tomada de decisão. Quando não houver coerência entre as suas palavras e os seus actos, significa que o processo projectual não está acompanhado por um processo intelectual de suporte ou que o processo intelectual está a ser desenvolvido de forma autónoma não servindo ao projecto, como é o caso, por exemplo, das complexas mas rápidas soluções formais suportadas pelas tecnologias digitais⁸⁷¹. Nestes casos, o papel do docente é o de obrigar a que o aluno opere uma aproximação entre o processo projectual e as suas retóricas justificativas, de forma a detectar as lacunas que possam existir num ou noutra.

Garantir um elevado grau de coerência projectual não significa, de forma alguma, reduzir o projecto para um conjunto de raciocínio lógico em detrimento de atitudes mais libertadoras e inovadoras. Pelo contrário, significa permitir que estes momentos de elevadíssimo valor cognitivo e pedagógico sejam enquadrados, suportados e alimentados e, enquanto tal, sejam integrados e assimilados pelo processo de aprendizagem. Quando o aluno lança uma proposta nova, mesmo que esteja parcialmente fora do domínio do possível, o papel do docente é o de ajudá-

⁸⁷⁰ GRASSI, Giorgio. 1990. Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro. Em *Domus*, nº 714, Marzo 1990 – tradução livre.

⁸⁷¹ Ver capítulo 6.6 - Novas plataformas de negociação projectual.

lo a reconduzir esta mesma proposta, com o fim de a inserir num sistema de conhecimento ou, em outros casos, de desenvolver junto com o aluno um sistema de conhecimento coerente com esta. Neste sentido, o carácter sistémico do projecto⁸⁷² torna-se necessário para garantir um elevado grau de coerência e não para nivelá-lo ou castrá-lo. Avaliar é, em suma, criar um círculo hermenêutico com o fim de construir um juízo qualitativo sobre o processo projectual do aluno através de um exercício de compreensão tanto da estrutura teórica implementada como da sua contingência e historicidade.

Neste cenário, tanto o aluno como os sujeitos que estão ou irão estar em contacto com ele necessitam de saber qual o seu valor. Um valor relacional e não absoluto, com certeza, mas sempre um valor que resulta ser indicativo, face ao contexto, das capacidades e das competências do aluno.

Não parece pertinente, no contexto deste trabalho, aprofundar em demasia as razões da necessidade de uma classificação, pois estas ultrapassam tanto o âmbito do ensino de projecto como o do ensino em geral e, mais ainda, do funcionamento da sociedade. Em última instância poderá admitir-se que a classificação é uma das ferramentas sociais que servem de garantes do sujeito diante da colectividade, onde a nota final de um curso de licenciatura funciona em regime de complementaridade com outros valores sociais como são, por exemplo, a extracção social, a família de proveniência ou até o lugar de residência.

Contudo, existe uma dimensão da classificação que representa uma parte integrante do processo de avaliação e que serve, no interior das dinâmicas de ensino/aprendizagem, como elemento indicador extremamente importante. É o valor que permite, tanto ao docente como ao aluno, detectar flexões ou mudanças, no que respeita ao sujeito e ao grupo mais alargado. Permite ao aluno monitorizar o seu desempenho ao longo do tempo e em relação ao dos outros, ajudando os processos de auto-reconhecimento e de crescimento pessoal. Permite, também, ao docente, adaptar o registo do ensino consoante os resultados obtidos. Além de ser um dos poucos elementos que permite a vários docentes, e várias instituições,

⁸⁷² Ver capítulo 2.2 - O projecto como construção de conhecimento.

partilhar uma unidade de medida acerca das capacidades dos diferentes alunos. Em suma, representa um elemento de medição periódica para que existam ajustes de rotas nos processos de aprendizagem do sujeito.

No ensino do projecto de Arquitectura, a classificação levanta ainda alguns problemas relativos à própria natureza do exercício. O enunciado que é entregue ao aluno não possui, como já foi dito, uma e uma única resposta possível. Pelo contrário, ele representa um problema passível de ser resolvido de inúmeras formas diferentes e equivalentes. As heurísticas de descoberta do aluno podem, e devem, levá-lo para soluções imprevisíveis de antemão.

Mas, como foi afirmado, uma avaliação que visa uma classificação necessita de um universo relacional de referência. Referência essa que terá que ser parcialmente partilhada por um grupo de alunos que se encontram em situações muito parecidas. O trabalho do docente é o de efectuar uma passagem, extremamente complexa, que o leva de uma avaliação do particular para uma classificação geral. Pois é preciso não esquecer que a classificação é, em suma, a medição de uma resposta particular dada a uma pergunta geral. É a medição de algo extremamente específico diante de um problema que de específico tem pouco ou mesmo nada.

Diante deste desafio surge a necessidade, por parte do docente, em estruturar tanto a pergunta colocada da melhor forma como tornar explícitas as regras do jogo que é pedido ao aluno jogar. Como foi afirmado nos capítulos anteriores, a medição do grau de coerência, mesmo tendo como possível auxílio o conceito de universalidade exemplar, suportada por um juízo reflexionante, necessita, sobretudo por parte do aluno, da construção de um plano de acção juntamente com as suas regras específicas e limites⁸⁷³. O docente deverá definir,

⁸⁷³ A questão da profundidade e da complexidade projectual que pode, ou que deve, ser exigida ao aluno em cada momento da sua formação, levanta, no contexto da reforma universitária provocada pela *Magna Charta* de Bolonha, algumas questões pertinentes relativas, por exemplo, à possibilidade de o aluno construir um percurso curricular livre de precedências ou, em geral, de

logo no enunciado, alguns limites no que respeita à extensão e profundidade da rede de conhecimento que o projecto deverá atingir. No primeiro ano do curso, por exemplo, o docente deverá exigir uma rede limitada e pouco densa. Deverá clarificar que determinadas ligações serão objecto de atenção redobrada mesmo que isto aconteça em detrimento de outras. Poderá atribuir maior importância à implantação do edifício e às soluções tipológicas do que às construtivas. Deverá também ter em conta o nível de preparação dos alunos juntamente com as competências que estes adquiriram até então.

Este processo de estruturação da pergunta não deve, contudo, ser visto como um processo de predeterminação da resposta. É, antes de mais, um processo que procura eleger alguns aspectos, considerados como fulcrais, no interior da complexidade projectual, sem com isso querer ocultá-la na sua integridade. Pedir ao aluno que formule uma entrega final a uma grande escala (por exemplo, 1/200) não significa necessariamente que a sua solução possa conter soluções que, quando aprofundada, possam revelar-se incorrectas ou até impossíveis. Pelo mesmo princípio, abordar, logo numa fase inicial do processo projectual, o desenho de um detalhe construtivo não significa que possa existir incoerência entre este e a totalidade da solução arquitectónica. No plano de acção proposto pelo docente existem, assim, as metodologias mas não os conteúdos. Existem as regras de um jogo que poderá ser jogado pelo aluno com as peças que preferir.

Trata-se, portanto, de construir um referente considerado como “*normas ou critérios que servem de grelha de leitura do objecto a avaliar*”⁸⁷⁴. A sua construção implica uma leitura atenta das zonas de desenvolvimento possível à luz das condições contingentes do aluno do enunciado proposto e do contexto processual. O referente torna-se assim “*um modelo ideal que articula as intenções consideradas significativas a partir de um ou de uma pluralidade de projectos*”⁸⁷⁵. Por outras palavras cada avaliação resulta ser uma procura dos traços que foram

vínculos. É-lhe subitamente atribuída uma liberdade de acção que pode resultar, paradoxalmente, num percurso que começa na complexidade em direcção à simplicidade.

⁸⁷⁴ HADJI, Charles (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 31.

⁸⁷⁵ Idem, p. 32.

definidos de antemão, que devem encontrar-se descritos no enunciado e que podem ser definidos como referentes.

7.1 O conhecimento como “ar de família”

“In sostanza l’architettura, come mestiere, si basa sulla costruzione di strumenti che nascono con la tradizione, nascono con la verifica continua di manufatti che si ripetono e stabiliscono, o tendono a stabilire, regole strumentali universali nel tempo.” Alberto Samonà⁸⁷⁶

Nos capítulos anteriores foi defendido que o ensino de projecto encontra no paradigma construtivista⁸⁷⁷ e, mais precisamente, no da pedagogia construtivista o seu enquadramento epistemológico. Além disso, foi afirmado que, sempre de um ponto de vista epistemológico, todo e qualquer processo de projecto de Arquitectura representa a progressiva construção de uma rede de conhecimento caracterizada por um elevado grau de contingência que a torna exclusiva em relação a um contexto historicamente determinado. Esta construção é feita através de um percurso dialéctico que o aluno deve implementar entre a solução arquitectónica e a originária necessidade de habitar sob o auxílio crítico e retórico fornecido pelo docente. Nesse sentido, o docente conserva, através do conceito de autoridade, uma necessária responsabilidade de legitimação sem a qual o próprio processo de ensino seria certamente colocado em causa.

Como também já foi afirmado, toda e qualquer construção de conhecimento necessita de algo que lhe é anterior pois, antes de mais, necessita de um conjunto de regras que, como no caso das regras subjacentes à linguagem, forneçam as ferramentas mínimas para que a dita estrutura seja criada. Tanto a escrita como a pintura ou, como é o caso, a Arquitectura, necessitam do conhecimento de códigos e símbolos que, em certos casos, devem resultar absolutamente objectivos e unívocos. A compreensão da matriz técnica do projecto de Arquitectura, como são, por exemplo, as regras de representação ou os princípios tecnológicos, não representa uma tirania intelectual mas, pelo contrário, um elemento indispensável

⁸⁷⁶ SAMONÁ, Alberto. 1982. *Sulla casa*, «Confronto tra studi elaborazioni e ricerche di architettura e urbanistica» n. 1. 1982, p. 10, em QUILICI, Vieri e Giovanni Longobardi, a cura de, 2001. *La mano aperta*. Giornata di studio sull’insegnamento di Alberto Samonà. Roma: Edizioni Librerie Dédalo, p. 39.

⁸⁷⁷ Capítulo 5.2 - Indefinição e ensino de projecto: a abertura construtivista.

à sua criação, fruição e comunicação⁸⁷⁸. Sem a técnica, deixaria de existir tanto a sua possível realização prática como a sua legitimação social, deixando de poder ser partilhada pelo colectivo. Mesmo quando a obra surge num registo de ruptura com as regras estabelecidas por um enquadramento paradigmático existente, tal acontece só depois de uma completa e total assimilação das regras do paradigma anterior⁸⁷⁹, dado que a ignorância das regras unicamente impede a sua ultrapassagem, alteração ou infracção. Como afirmava Cesare Pavese, ao abordar o problema das regras na composição poética, “*as regras de arte, propondo um ideal definido a atingir, dão ao artista um objectivo que impede o trabalho em vão do engenheiro*”⁸⁸⁰. As regras acerca das quais fala Pavese são, em suma, as regras que subjazem à produção artística; as que constituem a grelha sobre a qual o autor poderá, após as ter apreendido e compreendido, construir uma narrativa própria e exclusiva.

Tanto no âmbito do projecto de Arquitectura como em qualquer outra manifestação artística, a ignorância das regras implica a possibilidade, se não a certeza, de que os processos de negociação de verdades projectuais, que se baseiam numa representação unívoca, possam ser contaminados por erros de comunicação e que, por consequência, sejam veiculadores e amplificadores de erros processuais. Arrastar um erro processual significa construir uma verdade projectual falsa, uma vez que não corresponde a nenhum tipo de verdade efectivamente pensada ou representada pelo próprio sujeito e, sobretudo, a nenhum tipo de verdade negociada pelo sujeito junto da colectividade ou da autoridade. O aluno que não respeita as regras, por exemplo, de representação está, muitas vezes sem ter consciência disso, a introduzir um erro de comunicação da sua verdade projectual e, com este, a contaminar a própria verdade. Existem âmbitos, como é o da representação e da comunicação, onde o desrespeito das

⁸⁷⁸ BEST, David (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999.

⁸⁷⁹ KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

⁸⁸⁰ PAVESE, Cesare (1952). *O ofício de viver. Diário (1935-1950)*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004, p. 34.

normas pode ser feito só após a sua completa e total assimilação e compreensão, sob pena de, a cada processo projectual, introduzir um elemento errado que acaba por comprometer processo e resultados.

Além do conhecimento das normas necessárias à construção e comunicação da rede de conhecimento projectual, existe a necessidade de transmitir ao aluno um conhecimento que não possui o mesmo grau de univocidade e de objectividade destas. Como foi anteriormente explicado, cada projecto de Arquitectura surge, como qualquer construção de conhecimento, de uma pré-estrutura de conhecimentos caracterizada por um elevado grau de historicidade. O aluno, quando aborda o projecto, encontra-se num estado intermédio entre a familiaridade e a estranheza de uma possível solução projectual. Uma familiaridade mínima que lhe permita uma primeira compreensão e, com isso, avançar nas primeiras etapas projectuais e uma estranheza que permita ao processo ser um percurso heurístico de progressiva descoberta e, sobretudo, de inovação. Se o aluno não tivesse nenhum tipo de familiaridade, poderia, em casos extremos, não conseguir avançar, ou avançar sem ter minimamente compreendido a pergunta projectual ou nem sequer ter compreendido o facto de que se trata de uma pergunta. Mas se, também, o grau de familiaridade fosse excessivo, poderia incorrer-se em casos de cópia ou de repetição sem nenhum tipo de inovação ou alteração da situação existente.

Neste sentido, tem que existir algo em comum entre o aluno e o tema projectual, algo que permita, partindo de alguns pormenores ou conceitos gerais pouco estruturados, construir uma resposta e uma pergunta entre elas coerentes. Este primeiro conhecimento não é, contudo, um conhecimento que possa ser transmitido com a mesma intensidade, clareza e força, que pode caracterizar a transmissão de um conhecimento normativo. Ele deve, antes de mais, colocar-se num equilíbrio intelectual que balance entre a compreensão e a ignorância, para deixar espaço aos processos de construção individual.

Todavia, se se aceitar a historicidade e, em geral, a natureza circunstancial da acção projectual, deverá aceitar-se, como já afirmado, que cada projecto tanto

atinge como constrói uma estrutura epistemológica de conhecimento exclusiva. Isto significa, antes de mais, que existe uma estrita ligação, sobretudo no cenário de ensino, entre a estrutura de conhecimento construída pelo projecto e a que é transmitida ao aluno, tanto pelo docente como, em geral, pela instituição ou pelo contexto intelectual mais amplo. Os preconceitos do docente e do aluno representam, neste contexto, pré-estruturas que se encontram, frequentemente, num estado implícito e, enquanto tais, participam no processo de ensino/aprendizagem de forma tácita. Quando o docente procura tornar os preconceitos explícitos, tanto os dele como os do aluno, para que se tornem ferramentas de compreensão e, com isso, de ensino, encontra-se nas condições de dever construir, a partir destes, um conhecimento arquitectónico que se torne útil para a actividade projectual do aluno. Um conhecimento arquitectural considerado como *“uma física arquitectónica, uma química arquitectónica, uma história arquitectónica da Arquitectura e até uma análise matemática e uma geometria arquitectónica e, assim, sucessivamente, todas elas reduzidas, estas disciplinas, à essência dos elementos necessários à sua tradução para o fenómeno arquitectónico”*⁸⁸¹. Este conhecimento arquitectónico encontra-se construído, no que respeita à sua vertente projectual, não unicamente ligado ao pensamento técnico. Pelas experiências anteriores, e a sua transmissão e utilização, não podem deixar de respeitar o princípio da historicidade e unicidade de cada projecto e, com elas, a singularidade de cada estrutura de conhecimento. Um conhecimento adquirido segundo diferentes registos de diferentes âmbitos e que se dirige para a Arquitectura em contínua colaboração coral. Ernesto N. Rogers refere tradução do conhecimento quando afirma, ao falar de si próprio, que *“não sou um filósofo, não um literato, sou um arquitecto que lê os textos (e os poetas), escreve, mas essencialmente projecta e se confronta nas obras. As experiências, todas elas, tentei traduzi-las em Arquitectura como uma parte intrínseca da minha existência. Até as viagens – contínuo a viajar – são material de construção”*⁸⁸².

⁸⁸¹ ROGERS, Ernesto N. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 32 – tradução livre.

⁸⁸² ROGERS, Ernesto N. 1958. Introdução a: *Esperienza dell'architettura*. Torino: Einaudi – tradução livre.

Este princípio não permite que possa existir um *corpus* de conhecimento universal que possa servir de grelha referencial, tanto na construção como na avaliação e legitimação de cada projecto, mas um vector de aglutinação, de magnetização do conhecimento.

Nesse sentido, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, o docente não pode ensinar ao estudante o que este necessita de forma directa⁸⁸³, nem, tão-pouco, manifestar-se de forma directa sobre as suas condutas projectuais. Pois o papel do docente é um papel de orientação, de acompanhamento num território de descoberta e de incerteza, onde, como afirma Delors, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através deles”⁸⁸⁴. Um território onde a autoridade que o aluno confere ao docente é, de facto, uma bússola e uma âncora que não pode ser menosprezada ou, ainda pior, recusada, sob o disfarce da autonomia individual ou de um romantismo neoliberal. Uma orientação mais parecida com a do crítico literário do que com a do cientista, porque baseada num constante esforço de interpretação e compreensão em detrimento de uma vontade ou necessidade de conservação objectiva ou de transmissão unívoca.

Cada projecto possui uma singularidade e “quando um profissional consegue compreender o sentido de uma situação que apreende como sendo única, olha para ela como algo que já está presente no seu repertório. Ver este lugar como aquele não significa incluir o primeiro numa categoria ou numas regras normais. Significa considerar a situação não normal, única, ao mesmo tempo parecida e diferente em relação àquela normal, sem poder dizer, desde o princípio, em relação a qual situação é parecida ou diferente”⁸⁸⁵. Significa, em suma, ter a capacidade de olhar para um fenómeno tal como já se olhou para outro

⁸⁸³ SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006, p. 47.

⁸⁸⁴ DELORS, Jacques. 1996. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, p. 32.

⁸⁸⁵ SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 157 – tradução livre.

e reconhecer nele o que já foi reconhecido noutra. Significa, em suma, ver “este” como “aquele” e fazer “isto” como “aquilo”. É esta capacidade que permite relacionar a experiência passada ou o conhecimento de experiências passadas com o caso actual, através de uma relação de analogia. Uma relação de analogia ao longo da qual o aluno consegue ler no seu percurso o percurso dos outros e, com base nisso, poder construir um discurso exclusivo com a ajuda dos outros discursos. Mas é, também, o que permite ao docente formular e proferir uma retórica crítica de avaliação construída com frases adjectivadas e, mesmo ao falar de um projecto único, poder decrever dimensões, características tipológicas ou tecnológicas, utilizado adjectivos referenciais como alto, longo, grande, muito ou pouco.

O conhecimento envolvido nas heurísticas do ensino do projecto de Arquitectura encontra-se disponível sob a forma de preconceito tanto junto do aluno como do docente. Mas é o docente que possui a responsabilidade de adoptar os próprios preconceitos e de colocá-los à disposição do aluno de forma explícita. Todavia, na relação entre docente e aluno, onde o projecto serve como plataforma de legitimação das rotinas projectuais do aluno e, através disso, do próprio aluno, a veiculação de preconceitos, apesar de ser explícita, deve ser feita através do uso da analogia. A exposição e a explicação, por parte do docente, de uma solução, seja esta formal, tecnológica ou tipológica, são sempre acções que visam permitir ao aluno abrir um novo leque de possibilidades no que respeita às inferências abduativas.

Uma analogia é uma forma linguística que constrói significado a partir de um jogo hermenêutico, porque produz um significado que é sempre fruto de uma interpretação e nunca pode ser adquirido de forma directa. Um jogo de interpretação em que a construção de conhecimento junto do sujeito é feita maioritariamente através de um processo de construção em detrimento de uma mera transmissão. Poderá afirmar-se, em última instância, que todo o conhecimento transmitido ou, de forma geral, veiculado no seio do ensino do projecto de Arquitectura é aplicável e aplicado através de processos baseados em

analogias. O próprio desenho é, de facto, uma acção de estruturação de analogias utilizando um conjunto de sinais gráficos⁸⁸⁶. A analogia é a única forma de “*dispor de uma atitude geral para colocar e tratar os problemas e os princípios organizativos que permitem articular os saberes e de lhe atribuir um sentido*”⁸⁸⁷. Ou seja, de poder abordar problemas e soluções sem que exista necessariamente um conhecimento anterior predefinido e vinculativo e, logo, a construção de uma nova verdade baseada num processo interpretativo.

Quando se fala em conhecimento veiculado por analogia fala-se num conhecimento cuja realidade é desvendada através de processos por analogia, ou seja, através de processos onde o significado surge por similaridade e por correspondência entre elementos que partilham um conjunto de aspectos mas que pertencem a âmbitos ou fenómenos diferentes⁸⁸⁸. Quando o docente apresenta, por exemplo, uma obra arquitectónica que considera, de alguma forma, como paradigmática, este não pretende de forma alguma que os alunos vejam e compreendam esta obra para a poderem reproduzir. A obra apresentada não é uma fórmula química ou um algoritmo matemático cuja pertinência e importância residam no rigor da sua reprodução ou da sua aplicação. O conhecimento que é construído a partir de um obra de Arquitectura, ou de arte em geral, deriva de um processo de compreensão e de reprodução dos elementos que, de alguma forma, se encontram num registo de continuidade, de similaridade, com o próprio percurso projectual.

O conhecimento que se cria através de processos por analogia cria-se a partir de fenómenos semióticos de transferência de significados e de verdade entre realidades diferentes. A importância deste tipo de conhecimento é máxima, uma

⁸⁸⁶ Alberto Carneiro em: 2001. *Os Desenhos do Desenho. Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do seminário. Organização pela Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto. FPCE – UP.

⁸⁸⁷ MORIN, Edgar. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000, p. 15 – tradução livre.

⁸⁸⁸ Entrada Analogia em: BECCARIA, Gian Luigi. 1996. *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi, p. 60.

vez que ele se encontra aplicado e aplicável sempre que se está diante de um problema que não coincide em tudo e por tudo com um seu homólogo anterior. Mesmo o conhecimento histórico⁸⁸⁹, quando considerado como acervo de conhecimento apto para ser veiculado através da analogia, representa “*um património disponível: torna a ser matéria plasmável, segundo a vontade e a interpretação que conseguimos ter*”⁸⁹⁰. Assim, Louis Kahn não viu na Villa Adriana um modelo formal mas sim um meta-modelo tectónico cuja coerência ele repropôs nos seus edifícios. Da mesma forma os alunos não necessitam de referências históricas descartáveis, mas, antes, de grelhas de leitura, ferramenta intelectual para estruturar o pensamento. Compreender, por exemplo, o significado das curvas e das dobras do Barroco, significa compreender a relação existente na altura entre espírito, corpo e Arquitectura⁸⁹¹ e, com base nisso, tentar reconfigurar uma nova possível relação futura. É, neste sentido, que, no princípio deste capítulo se falou em linhas de continuidade. A continuidade de uma narrativa onde todos os eventos se inserem, ao longo do tempo, recriando, em cada etapa, novas estruturas de pensamento e de acção que fornecem articulações possíveis para o pensamento projectual.

O conhecimento histórico, assunto do próximo capítulo, permite, no âmbito do ensino do projecto, um relacionamento do indivíduo com uma linha temporal na qual o mesmo actua e diante da qual se torna determinante uma compreensão e uma apreensão que lhe permita inserir no devido contexto a sua acção. Como afirmou E. N. Rogers, “*O conhecimento da sociedade actual implica o conhecimento de uma história cujo presente é o momento de desenvolvimento: sem este conhecimento a consideração de cada fenómeno fica indeterminada e os objectos não podem ser localizados nas coordenadas do espaço e do tempo*”⁸⁹².

⁸⁸⁹ Ver capítulo 7.2 - O conhecimento histórico.

⁸⁹⁰ ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 33 – tradução livre.

⁸⁹¹ DELEUZE, Gilles (1988). *La piega. Leibniz e il Barocco*. Torino: Einaudi, 2004.

⁸⁹² ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 49 – tradução livre.

7.2 O conhecimento histórico

"Ognuno di noi ha una storia del proprio vissuto, un racconto interiore, la cui continuità il cui senso è la nostra vita. Si potrebbe dire che ognuno di noi costruisce e vive un racconto, e che questo racconto è noi stessi, la nostra identità. Per essere noi stessi, dobbiamo avere noi stessi, possedere se necessario ripossedere, la storia del nostro vissuto. Dobbiamo ripetere noi stessi, nel senso etimologico del termine, rievocare il dramma interiore, il racconto di noi stessi. L'uomo ha bisogno di questo racconto, di un racconto interiore continuo, per conservare la sua identità, il suo sé." Oliver Sacks ⁸⁹³

É possível afirmar que todo e qualquer conhecimento é passível de ser historicizado. Pode ser historicizado na medida em que pode ser observado e interpretado à luz de um seu enquadramento e a sua contextualização histórica e pode ser historicizada na medida em que tudo o que se sabe, o que se constrói ou ainda o que se pode transmitir ou registar, é fruto intelectual, vivencial ou material do passado. Neste sentido, a própria construção individual é um processo fortemene historicizado uma vez que, como afirma Fernando Catroga ao relacionar o passado com o percurso projectual de cada sujeito, *"a formação do eu de cada indivíduo será, assim, inseparável da maneira como ele se relaciona com os valores da(s) sociedade(s) e grupo(s) em que se situa e do modo como, à luz do seu passado, organiza o seu percurso como projecto"*⁸⁹⁴.

A autoridade necessária aos processos de legitimação projectual que decorrem no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura constrói-se de forma colectiva sobre o conhecimento cuja principal característica é, de facto, a de possuir um certo e determinado grau de historicização considerada como solidez, densidade e coerência da estrutura de conhecimento que existe à sua volta. Quanto mais forte for a historicização, considerada como acção de reconhecimento colectivo⁸⁹⁵, mais intensa e determinante será a autoridade que reside na base da

⁸⁹³ SACKS, Oliver (1985). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi, 1986, p. 153 e 154.

⁸⁹⁴ CATROGA, Fernando. 2001. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto, p 20.

⁸⁹⁵ CATROGA, Fernando. 2001. *Memória, história e historiografia*. Coimbra: Quarteto.

acção legitimadora. É com base nesse princípio que o aluno empenhado no projecto de Arquitectura necessita de adquirir um conhecimento histórico da disciplina; para reforçar e fundamentar as rotinas de construção retóricas subjacentes às heurísticas projectuais. A sua importância e pertinência é de tal forma pregnante e determinante que, de um ponto de vista histórico, a relação entre história e projecto no contexto do ensino de Arquitectura sofreu oscilações, tanto no que respeita às formas de observar e estudar o passado como aos modos como o conhecimento construído a partir deste olhar era aplicado ao projecto, directa ou indirectamente. Descrever de forma detalhada estas flutuações ultrapassaria, em larga medida, tanto as intenções como as necessidades deste trabalho; contudo, parece necessário e pertinente percorrer algumas etapas históricas com o propósito de compreender melhor esta relação.

Na *École de Beaux-Arts* do século XIX, seguiu-se a linha traçada por Alberti, no século XV, que procurava uma actualização e uma tradução de um tempo mítico para um tempo presente⁸⁹⁶. O clássico servia de exemplo, de paradigma como valor prescritivo para a determinação formal do projecto. As viagens de estudo, os levantamentos e as escavações arqueológicas, como a de Pompeia em 1719 ou a de Roma Appia Antiga em 1780, alimentaram uma crescente vontade de uma burguesia emergente em exprimir os seus ideais através das formas clássicas⁸⁹⁷. Consequentemente, a *École des Beaux-Arts* encontrou-se envolvida nestas dinâmicas onde elementos antigos alimentaram discursos modernos e onde a Antiguidade serviu de garante e de elemento legitimador dos processos projectuais dos alunos.

No hiato da passagem do posicionamento da *École* para a *Bauhaus*, no que respeita a relação entre história e projecto, assistiu-se ao espectáculo da profunda

⁸⁹⁶ TAFURI, Manfredo. (1968). *Teorias e História da Arquitectura*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

⁸⁹⁷ CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore.

esquizofrenia do século XIX acerca da qual fala Bannister⁸⁹⁸. Por um lado, o já avançado processo de industrialização facultou novos materiais, novas tecnologias, mas também novas necessidades tipológicas. Por outro, a crescente classe média começou a representar o principal cliente da Arquitectura, reivindicando uma ligação romântica ao passado. Diante desta bifurcação, William Morris reinventou o artesanato medieval; Richardson e Wagner regressam às geometrias e aos volumes simples; Mackintosh, Horta e Sullivan inventam um novo estilo ornamental, para substituir os modelos ornamentais históricos; Loos e Wright acreditaram que a beleza na arquitectura derivasse da integração entre as funções modernas e as recentes tecnologias⁸⁹⁹. Todos eles são frutos do sistema educativo dos finais do século XIX e estiveram envolvidos, directa ou indirectamente, na estruturação das escolas do século XX. Por exemplo, os antecedentes directos da Bauhaus são o movimento morrisiano, *Arts and Crafts* e a *Kunstewerbeschule* e a *Werkbund* alemãs: movimentos que reflectem a ânsia oitocentista de afirmar o carácter social da arte⁹⁰⁰.

No ensino da *Bauhaus*, Walter Gropius defendia uma clivagem entre arte e natureza e, desse modo, com o referente clássico e a história⁹⁰¹. Uma clivagem que, segundo De Fusco, não possuía nada de ideológico mas que se limitava a ser necessária uma vez que “*ele alimentava a ideia (que se revelou, mais tarde, em boa parte fundamentada) de que esta disciplina fosse utilizada pelos arquitectos como um tipo de repertório de modelos para copiar*”⁹⁰². Com base neste princípio, “*one of the characteristics of the Bauhaus program throughout its lifetime (1919-1933) was the absence in the curriculum of any course in the history of art or architecture, and this in the years when the profession of design barely*

⁸⁹⁸ BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

⁸⁹⁹ Idem.

⁹⁰⁰ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990, p. 20.

⁹⁰¹ Idem.

⁹⁰² DE FUSCO, Renato e Cettina Lenza. 1991. *Le nuove idee di architettura. Storia della critica da Rogers a Jencks*. Milano: Etaslibri, p. 35 – tradução livre.

existed”⁹⁰³. Aos alunos não era apresentada nenhuma abordagem histórica da Arquitectura uma vez que as formas tinham que surgir da ligeireza das estruturas, da luminosidade, em suma, da razão científica e do seu uso⁹⁰⁴. A ideia de projecto, estritamente ligada com a de progresso, fomentava-se num ideal de processo contínuo onde cada nova acção ganhava um valor qualitativo absoluto que encontrava no passado unicamente um elemento retórico de justificação⁹⁰⁵. Como declarou Antonio Sant’Elia, no seu Manifesto Futurista, “*as casas durarão menos do que nós. Cada geração terá que construir a sua própria cidade*”⁹⁰⁶, defendendo uma Arquitectura coerente com o momento histórico que não tivesse nada a ver e nada a dever ao passado.

A partir do fim da Segunda Guerra Mundial, a relação entre história e projecto, tanto fora como dentro do ensino, assumiu novos contornos. Com a necessidade de reconstrução surgiu o debate acerca das atitudes projectuais a ter, diante de inteiros blocos de cidades destruídas que ruíram ou de monumentos parcial ou totalmente em ruínas. As leituras historicistas de Aldo Rossi que colocam a “*hipótese de uma cidade como manufacto, como opera de Arquitectura e de Engenharia que cresce no tempo*”⁹⁰⁷, as tipológicas⁹⁰⁸ de Monestiroli⁹⁰⁹ ou de Aymonino⁹¹⁰, o regionalismo de Kenneth Frampton⁹¹¹, ou mesmo o pós-

⁹⁰³ FINDELI, Alan. Design History and Design Studies: Methodological, Epistemological and Pedagogical Inquiry. *Design Issue*. Volume 11, numebr 1, Spring 1995, MIT Press.

⁹⁰⁴ ARGAN, Giulio Carlo (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

⁹⁰⁵ Um exmplo paradigmático é a retórica adoptada por Le Corbusier na defesa dos princípios da *Ville Radieuse*, em 1935, onde o arquitecto utiliza uma imagem de uma cidade medieval como contraponto às torres propostas para o centro de Paris.

⁹⁰⁶ SANT’ELIA, Antonio. *L’Architettura Futurista, Manifesto 1914* – tradução livre.

⁹⁰⁷ ROSSI, Aldo. 1966. *L’architettura della città*. Padova: Marsilio, p. 28 – tradução livre.

⁹⁰⁸ Para uma revisão bibliográfica em torno do conceito de tipo em Arquitectura: FERNANDES, Francisco Barata. 1999. *Transformações e Permanências na Habitação Portuguesa. As formas da casa na forma da cidade*. Porto. Faupublicações.

⁹⁰⁹ MONESTIROLI, Antonio. 2002. *Tipo, costruzione e forma nell’insegnamento del progetto*. Roma: Laterza.

⁹¹⁰ AYMONINO, Carlo. 1977. *Lo studio dei fenomeni urbani*. Roma: Officina edizioni.

⁹¹¹ FRAMPTON, Kenneth (1980). *História crítica da Arquitectura Moderna*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

modernismo de Robert Venturi⁹¹² ou de Paolo Portoghesi⁹¹³, criaram um conjunto de ligações com o passado tanto no que respeita à criação como à justificação dos processos projectuais.

A partir de então, uma heterogeneidade de abordagens passou a dominar o cenário e o lugar da história nos cursos de Arquitectura ficou garantido. Esta presença, mesmo tendo-se tornado constante, não deixou de ser passível de ser questionada. A história já não fornece modelos projectuais senão através de uma sua reinterpretação e reconstrução. Mesmo as obras mais manifestamente neoclássicas, como poderiam ser rotuladas, por exemplo, as do espanhol Ricardo Bofill, adoptam o modelo clássico como referente formal adaptando-o às tipologias actuais. O templo transforma-se em piscina pública e as grandes colunas que pautam as fachadas integram janelas com vidros espelhados atrás das quais se organizam salas de estar, quartos e cozinhas. Todavia, é aparentemente a mesma História que está presente na ligação formal e tectónica existente entre a já citada Villa Adriana em Roma e os projectos de Louis Kahn, entre as arquitecturas vernaculares australianas e as casas de Glenn Murcutt.

De facto, é uma história reconstruída, reinventada, sempre objecto de interpretação, revisão e reestruturação. É uma história que, antes de mais, permite não tanto compreender o presente através do estabelecimento de uma relação directa, mas, antes disso, de criar uma estrutura crítica para abordar uma sua possível leitura. Porque se trata de relevar, através da sobreposição de uma grelha analítica, as coordenadas espacio-temporais do sujeito ou, para poder, com base nisso, reconhecer o território à sua volta, a sua direcção e o seu movimento.

No actual cenário do ensino do projecto de Arquitectura, que mostra estar contaminado pelo percurso histórico da relação entre projecto e história, quando esta relação se encontra inserida numa perspectiva hermenêutica torna-se claro que todo o conhecimento, como toda a acção humana, possui uma condição

⁹¹² VENTURI, Robert. (1972). *Aprendiendo de Las Vegas: el simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

⁹¹³ PORTOGHESI, Paolo. 1974. *Le inibizioni dell'architettura moderna*. Roma: Laterza.

incontornável de historicidade. Esta condição não é um obstáculo mas sim uma condição da experiência intelectual do sujeito. Nesse contexto, o conhecimento histórico é o que permite ao sujeito ter um relacionamento cognitivo mais estruturado e, sobretudo, mais explícito, com a sua condição histórica. Assim, o conhecimento histórico permite, no âmbito do ensino do projecto, um relacionamento do indivíduo com uma linha temporal na qual o mesmo actua e diante da qual se torna determinante uma compreensão e uma apreensão que lhe permita inserir no devido contexto a sua acção. Como afirmou E. N. Rogers, “*o conhecimento da sociedade presente implica o conhecimento de uma história cujo presente é o momento de desenvolvimento: sem este conhecimento a consideração de cada fragmento fica indeterminada e os objectos não conseguem ser localizados entre as coordenadas do espaço e do tempo*”⁹¹⁴. O facto de o projecto conservar, pela sua própria natureza filosófica, uma forte ligação com o tempo, faz do conhecimento histórico um elemento indispensável para a construção de narrativas de legitimação projectual. Como defende Alexandre Alves Costa, “*não se pode projectar sem memória, tal como não se pode projectar sem a existência de uma relação com a vida. Depois, evidentemente, constrói-se sempre com o construído. Não há terrenos virgens, nem a cultura do homem está no seu ano zero. O construído é tanto o lugar em transformação, como a cultura arquitectónica universal*”⁹¹⁵. No interior das narrativas históricas o sujeito consegue traçar os caminhos da tradição e, com esta, construir instrumentos de legitimação projectual através da criação de laços temporais com o passado.

O conhecimento histórico é o que estrutura as grelhas de leitura da actualidade e, desta forma, o que possibilita uma sua análise crítica. Segundo De Fusco, “*estudamos a história da Arquitectura contemporânea (e a do passado próximo e remoto) através da inteligência crítica da situação presente, para enriquecer o conhecimento analítico das obras que são sucessivamente produzidas, para individuar um código, uma linguagem arquitectónica adaptável,*

⁹¹⁴ ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida, p. 49 – tradução livre.

⁹¹⁵ COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 254.

também, aos edifícios que estamos a projectar”⁹¹⁶. Voltando à proposta inicial deste capítulo, que defende a historicidade de todo o conhecimento, poderá afirmar-se que não existe uma profunda diferença epistemológica entre o conhecimento de um passado remoto e o conhecimento supostamente contemporâneo. Ambos pertencem a um passado considerado como momento anterior ao presente e, enquanto tal, um conhecimento forçosamente construído sobre uma experiência passada. Uma experiência passada que, em última análise, representa o único elemento possível para que os processos de legitimação projectual existam e possam ser levados a cabo pela acção intelectual e retórica, tanto do aluno como do docente. Uma história, portanto, como instrumento e matéria-prima para o pensamento projectual⁹¹⁷ e, com este, para a sua legitimação epistemológica.

⁹¹⁶ DE FUSCO, Renato. 1981. *Storia dell'architettura contemporanea*. Roma: Laterza, p. VI – tradução livre.

⁹¹⁷ ROSSI, Aldo. (1966). *A Arquitectura da cidade*. Lisboa: Cosmos. 1977.

7.3 A construção dos preconceitos

“Tenho tido alguma experiência de cursos de extensão universitária e só encontrei duas maneiras de levar os estudantes, fossem quais fossem, a gostar de uma coisa por razões válidas: facultar-lhes uma selecção dos factos mais simples acerca de uma obra - condições, enquadramento e génese – ou então, apresentar-lhes de súbito uma obra, de modo tal que eles não estivessem preparados a revelar preconceitos contra ela.” T. S. Eliot⁹¹⁸

Foi várias vezes afirmado, defendido e esclarecido que cada processo projectual surge a partir de uma estrutura de conhecimento prévia, de um preconceito. Foi também defendido que ao longo da negociação da verdade projectual o docente coloca à disposição do aluno os seus preconceitos, cuja função é a de representar uma estrutura de conhecimento que sirva de elemento referencial para com a do aluno e para com ele próprio na construção das retóricas de avaliação. Através de um processo intelectual fortemente baseado na analogia, o aluno pode converter elementos conhecidos em elementos adoptados pelo seu processo e adaptados às suas soluções projectuais. Estes processos devem, contudo, manter-se o mais explícito e claro possível para que existam as condições que permitam, tanto ao aluno como ao docente, uma completa compreensão e explicação, no sentido de partilha social, dos próprios pensamentos e das próprias acções.

Dado que a presença de preconceitos na exercitação projectual se deve manter explícita e dado que a própria exercitação é, mesmo enquanto exercitação, feita num cenário de simulação, poderá admiti-se r a possibilidade de o docente ter a possibilidade de construir preconceitos que melhor se adaptem à situação circunstancial do ensino. Por outras palavras, aceitar-se-á a hipótese de o docente estar em condições para poder construir algumas estruturas de conhecimento que sirvam única e exclusivamente como material para ser colocado na plataforma de negociação projectual, a qual, como se recorda, é construída pelo docente e pelo

⁹¹⁸ ELIOT, Thomas Stearns (1920). *Ensaio de doutrina crítica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1997, p. 47.

aluno. A partir da apresentação, estudo e descomposição de uma ou de várias obras, docente e aluno podem inferir um conjunto de princípios que, passando por um processo de transmissão analógico, podem servir como matéria-prima para o diálogo projectual. Não se trata de regras ou normas, mas sim de estruturas de pensamento, que permitam ao aluno uma compreensão explícita dos fenómenos arquitectónicos. Pois uma das principais vantagens na construção de um preconceito consiste na possibilidade de aprofundar determinados aspectos relativos à rede de conhecimento representada pela obra em causa. Desta forma, por exemplo, através do estudo de uma estrutura arquitectónica, seja tecnológica ou linguística, o aluno, após ter compreendido e apreendido as regras subjacentes ao exemplo, poderá avançar para um possível alargamento e aprofundamento epistemológico no sentido de encontrar as soluções que melhor se adaptam ao seu projecto, sem, com isso, perder de vista a importância da coerência do sistema. É neste contexto que, por exemplo, se apresenta aos alunos os projectos que marcaram o desenvolvimento da tipologia de habitação na altura em que estes se encontram, justamente, a projectar uma habitação; ou, ainda, que se mostram edifícios com particulares soluções construtivas quando os alunos estão preocupados com as próprias estruturas. Não se trata de apresentar soluções mas, em vez disso, despertar sensibilidades, de conduzir os olhares dos alunos para que estes consigam ver, compreender e construir as próprias problemáticas.

A construção de uma pré-estrutura projectual obriga tanto o aluno como o docente a manterem uma atitude de clareza e de honestidade intelectual, uma vez que, de outra forma, se poderia descair facilmente na imitação. Neste sentido, fazer “isto” como “aquilo” pode resultar mais difícil e complexo do que, por exemplo, inaugurar uma estrutura totalmente nova, mas, exactamente porque nova, com um grau de preocupação justificativa muito menor, senão mesmo, em casos extremos, absolutamente inexistente, caindo num niilismo absoluto. Também o facto de o docente ter que explicitar os seus preconceitos através de uma explicação racionalizada, implica tornar possível que estes mesmos preconceitos possam ser construídos com o fim instrumental de conduzir os processos interpretativos do aluno. Surge, portanto, nestes casos, a necessidade de

uma legitimação dos próprios preconceitos, uma vez que estes são responsáveis pela construção de uma verdade projectual, sobretudo quando oferecidos pelo docente.

Mesmo para os alunos menos activos, os que conservam uma atitude apática em relação aos processos de investigação e de pesquisa ou que, por diferentes razões, não se atrevem a arriscar para além do que conseguem dominar com um certo grau de familiaridade, a apresentação explícita de um preconceito representa uma âncora intelectual à qual se podem agarrar, caso se sintam perdidos. Num meio cultural tão heterogéneo e vasto como é o da Arquitectura contemporânea, possuir uma linha de referência estável e já parcialmente legitimada pode representar um patamar firme e sereno, a partir do qual se pode avançar para um aumento da complexidade ou para novas linhas projectuais.

O problema da construção de preconceitos, considerados responsáveis pela construção de uma narrativa, foi já observado por Platão quando escreveu: *“Ora pois, havemos de consentir sem mais que as crianças escutem fábulas fabricadas ao acaso por quem calhar, e recolham na sua alma opiniões na sua maior parte contrárias às que, quando crescerem, entendemos que deverão ter? Não consentiremos de maneira nenhuma. Logo, devemos começar por vigiar os autores de fábulas, e seleccionar as que forem boas, e proscrever as más. As que forem escolhidas, persuadiremos as amas e as mães a contá-las às crianças, e a moldar as suas almas por meio das fábulas, com muito mais cuidado do que os corpos com as mãos. Das que agora se contam, a maioria deve rejeitar-se. Quais? Pelas fábulas maiores avaliaremos das mais pequenas. Pois é forçoso que a matriz seja a mesma e que grandes e pequenas tenham o mesmo poder. Ou não achas?”*⁹¹⁹.

Também Aristóteles afirma que *“cada um discerne correctamente apenas em matérias que conhece, e é também a respeito delas que é bom juiz. (...) Ora as áreas do saber em causa dependem dos sentidos fixados a partir da experiência das situações da vida e são estas mesmas situações da vida que, em última*

⁹¹⁹ PLATÃO. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1990, p. 87.

análise, constituem o seu próprio tema”⁹²⁰. Pois, como afirma o filósofo, “*talvez seja pouco mais do que vão examinar as opiniões formadas acerca deste assunto; é suficiente examinar as opiniões mais correntes ou as que parecem ter algum sentido*”⁹²¹, acabando por dizer: “*temos, pois, que começar a partir de coisas familiares*”⁹²². O que resulta extraordinariamente parecido com as palavras de Zumthor quando este escreve que “*para se projectar; para se inventar arquitectura, temos de apreender a manuseá-los com consciência. Isto é pesquisar; isto é o acto de recordar*”⁹²³.

A solidez e simplicidade do preconceito inicial estão presentes nas palavras de Borges quando este afirma que “*no princípio estava convencido, como muitos jovens, que o verso livre fosse a mais fácil das formas do verso em rima. Hoje estou certo de que o verso livre é muito mais difícil do que as formas em rima ou daquelas clássicas. A prova – se mesmo existe a necessidade disso – é que a literatura começou em versos (...) as formas clássicas do verso são mais simples*”⁹²⁴. O aluno, diante de um panorama arquitectónico onde parece reinar a arbitrariedade juntamente com a complexidade, procura refúgio nessa mesma complexidade, sabendo, mesmo de forma inconsciente, que a simplicidade esconde um elevado grau de dificuldade. Mas, também, o próprio ensino frequentemente esquece que o princípio reside na simplicidade, nos primeiros passos. Tanto no estudo da história da arquitectura como no das tecnologias construtivas ou das linguagens formais, a pós-modernidade abriu o caminho a leituras múltiplas e, muitas vezes, discordantes: “*o problema não é como chegar a um acordo com o facto de se poder falar do ser de muitos modos. É que, uma vez identificado o mecanismo profundo da pluralidade das respostas, se chega à questão final, que se tornou central no mundo dito pós-moderno: se infinitas, ou*

⁹²⁰ ARISTÓTELES. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores, 2004, p. 21.

⁹²¹ Idem, p. 22.

⁹²² Idem, p. 22.

⁹²³ ZUMTHOR, Peter. 1996. *Thinking Architecture*. Baden: Lars Müller Publishers.

⁹²⁴ BORGES, Jorge Luis (2000). *L'invenzione della poesia – Le lezioni americane*. Milano: Mondadori, 2004, p. 108 – tradução livre.

*pelo menos astronomicamente indefinidas, são as perspectivas sobre o ser, significa isto que uma vale a outra, que todas são igualmente boas, que toda a afirmação sobre o que é diz algo de verdade*⁹²⁵. Ou seja, que diante da multiplicidade tudo parece fazer sentido e tudo encontra, de alguma forma, um seu processo de legitimação.

Nunca foi possível abranger a totalidade do conhecimento. Qualquer história da Arquitectura é fruto de uma triagem onde alguns autores, obras ou épocas, são abordados em detrimento de outros. As cadeiras de tecnologias da Arquitectura limitam-se a apresentar unicamente algumas entre as infinitas soluções possíveis. Mesmo a disciplina de projecto tem, forçosamente, que tomar escolhas tipológicas ou formular limites volumétricos. Assim, a universalidade, considerada como critério e regra válida em todas as possíveis propostas projectuais fruto de uma investigação enciclopédica, nunca foi alcançada. Também, a tentativa de onisciência, que tenta varrer todo o conhecimento com igual pertinência e profundidade e que consiga formular as leis aplicáveis a cada caso, não parece possível, e nunca o foi. Por outro lado, existe sempre a sombra da autonomia individual, da aniquilação de toda e qualquer forma de legitimação diante da pluralidade, de um niilismo intelectual diante do qual nem a força da razão nem a liberdade do relativismo podem ter algum efeito fundador ou estruturante. No oceano da informação, desde que consiga sobreviver, cada um parece poder navegar como quer ou pode.

Diante deste cenário o preconceito pode ser considerado como fruto de um *juízo reflexionante*. Para Kant, um juízo é a inclusão de um particular no interior de um universal. No caso do juízo *determinante* ou *universal*, seja uma lei da natureza ou um princípio de inferência lógica, existe sempre, antes da descoberta, um conjunto de princípios e regras gerais no interior das quais se deverá inserir, forçosamente, o caso descrito. Nesse contexto, o universal antecede sempre o

⁹²⁵ ECO, Umberto (1997). *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial, 1999, p. 53.

particular. Diferentemente, no caso do juízo reflexionante, o universal é construído ao mesmo tempo e com o mesmo processo do particular⁹²⁶. Umberto Eco, para explicar estes processos, adopta o exemplo do Ornitorrinco mesmo para defender que em certos e determinados casos, como é o da descoberta deste animal, as estruturas de conhecimentos existentes não fornecem um suporte de conhecimento válido chegando, em certos casos, a viciar os próprios processos de construção de conhecimento. Para quem tivesse um primeiro contacto com esta espécie poderia parecer um erro da natureza uma vez que não possui nenhum tipo de referência com as outras; todavia, como demonstra Eco, “*é uma obra-prima de design, um exemplo fantástico de adaptação ambiental, que permitiu a um mamífero sobreviver e prosperar nos rios. A sua pelagem parece feita de propósito para o proteger da água fria, o animal sabe regular a sua temperatura corporal, toda a sua morfologia o torna adaptado a mergulhar na água para apanhar comida tendo os olhos e os ouvidos fechados, as articulações anteriores tornam-no apto para nadar, as posteriores e a cauda actuam como leme, os famosos esporões permitem-lhe competir com os outros machos na época do cio. Em resumo, o ornitorrinco tem uma originalíssima estrutura, perfeitamente concebida para os fins a que foi destinada*”⁹²⁷.

O *juízo reflexionante*, enquanto forma de abordar e construir o conhecimento, permite, ao contrário de um *juízo determinante*, duas operações intelectuais que resultam fundamentais, no sentido em que abrem uma possível estratégia intelectual e epistemológica para lidar com a complexidade e a multiplicidade. A primeira consiste na possibilidade de circunscrever um âmbito de estudo isolado, sem que este esteja necessariamente dependente ou reciprocamente interligado com outros *a priori*. A segunda é representada pela capacidade deste juízo em construir uma rede de conhecimento a partir de si próprio, conseguindo, desta forma, formular um conhecimento que pode ser considerado como uma forma de *universalidade exemplar*. Por outras palavras,

⁹²⁶ Para uma explicação desses processos, veja-se: ECO, Umberto. 1997. *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial.

⁹²⁷ ECO, Umberto. 1997. *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial, p. 98.

torna-se possível, a partir do estudo do fenómeno, reconstruir não só a sua estrutura de relações mas, também e sobretudo, compreender as dinâmicas subjacentes que, quando traduzidas, poderão servir para a formulação de outros fenómenos. Quando o docente apresenta aos alunos uma obra de Arquitectura, mostra que um exemplo do passado pode possuir e, conseqüentemente, transmitir uma estrutura de relações já solidificada que, quando apreendida, passa a ser uma experiência de carácter pessoal implementável no exercício projectual.

A adopção de uma universalidade exemplar permite uma redução no que respeita ao grau de complexidade que uma visão holística pode ter, dando maior importância às ligações e, sobretudo, tornando explícito o que, de outra forma, seria implícito. Mesmo na cabana primitiva, como já defendeu Marc-Antoine Laugier, existe toda a complexidade e a abrangência do problema da Arquitectura e, com estas, do seu projecto (isto não significa que existam, nela, todas as respostas projectuais ou que nela se encontrem todas as tipologias e os processos de formulação de respostas). Forçando o discurso, poderá defender-se que o betão armado ou a construção seca não alteraram em nada, de um ponto de vista teórico e filosófico, o problema do habitar heideggeriano.

O preconceito é, portanto, bem outra coisa em relação ao universalismo absoluto da modernidade. Ele não procura aplicar ou encontrar uma verdade superior de carácter geral, enquanto pode ser reconhecida em cada fenómeno uma sua universalidade mas, antes disso, fornece uma grelha de leitura e de validação que, apesar de poder ser considerada exclusiva de um fenómeno, permite compreender a sua coerência interna e a sua complexidade de forma isolada, sem ruídos, e de aplicar essa mesma coerência a outro projecto. É, portanto, o criar das condições que permita ao aluno desenvolver uma visão crítica estruturada e estruturante sobre o conhecimento, através da apresentação de fenómenos onde este possa desenvolver as suas capacidades sem ficar intelectualmente paralisado. Fornecer um mapa crítico, uma grelha de leitura e de análise de uma realidade considerada como digna para ser estudada. Em última análise poderá defender-se que a capacidade que uma determinada obra de Arquitectura possui em inaugurar

uma universalidade exemplar é, de alguma forma, uma métrica possível para avaliar a sua inclusão ou exclusão enquanto objecto de estudo. Não é por acaso que a clareza, coerência e fertilidade intelectual das obras de arquitectos como Le Corbusier, Louis Kahn ou ainda de Alvar Aalto ou de Mies van der Rohe, só para citar alguns, bem se presta para ser lida e interpretada por inteiras gerações de docentes e críticos da Arquitectura, já há várias décadas. A partir de qualquer uma das obras destes autores, considerada como um possível preconceito projectual (ou, mantendo o dicionário coerente, como universalidade exemplar), é sempre possível desenvolver uma narrativa que percorra todos os desafios que um projecto de Arquitectura coloca ao seu autor.

Logo, para um docente, ser Le Corbusieriano, Kahntiano, Aaltiano ou Miesiano pouca diferença faz. Como afirmou Paul Ricoeur, *"Nunca manifestei um elemento de convicção pessoal. Quando apresentava Espinosa era espinosista, quando apresentava Kant era kantiano. (...) O ensino é a apresentação de todas as opções com igual simpatia"*⁹²⁸. O que interessa é a presença de uma simpatia; de proximidade intelectual com o autor apresentado que permita a construção de uma base sobre e com a qual tanto docente como aluno possam construir uma ideia de Arquitectura e, consequentemente, de projecto.

⁹²⁸ Paul Ricoeur em KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri, p. 73.

8 Conclusões

“In generale siamo meno consapevoli di cio che la nostra mente fa meglio.”
Marvin Minsky⁹²⁹

O principal propósito deste trabalho foi o de construir uma estrutura de suporte que permitisse a estruturação e a abertura de um debate em torno do ensino do projecto de Arquitectura na sua condição contemporânea. Com base nesse desígnio nunca se quis enfrentar uma investigação com o fim de produzir um trabalho de carácter prescritivo e, enquanto tal, necessitante de uma conclusão considerada como último raciocínio ou como inferência final e derradeira com a pretensão de se tornar, com base nos argumentos apresentados e nas deduções formuladas, axiomática. Por consequente, a redacção da conclusão só pode ser considerada, neste contexto específico, como um acto de síntese final através da recolha e da definitiva articulação das etapas que a narrativa desenvolvida foi sucessivamente conquistando e aprofundando e da apresentação dos resultados obtidos sob forma de um conjunto de considerações finais. Por outras palavras, tratou-se, na redacção desta conclusão, de oferecer ao leitor uma possível interpretação da narrativa apresentada sem com isto querer negar a possibilidade da existência de outras leituras.

A investigação desenvolveu-se à volta do ensino do projecto de Arquitectura depois deste ter sido considerado como fenómeno intelectual central à aprendizagem da Arquitectura⁹³⁰. Mais especificamente, o problema levantado foi o da legitimação projectual no âmbito das rotinas de ensino/aprendizagem face à recente configuração filosófica e intelectual que caracterizou as últimas décadas do século XX, nomeadamente, ao longo daquele período histórico que teve início na época comumente definida como pós-moderna. A detecção e descrição das novas condições permitiram levantar e explicar as diferenças que separam a

⁹²⁹ MINSKY, Marvin (1986). *La società della mente*. Milano: Adelphi, 2001, p. 47.

⁹³⁰ Ver capítulo 2 - Ensino do projecto de Arquitectura: do conceito ao projecto.

modernidade da pós-modernidade que, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, resultam ser determinantes, uma vez que contaminaram, e ainda contaminam, os processos cognitivos de tomada de decisão e de legitimação projectual neles contidos. A dificuldade em construir as retóricas projectuais por parte do aluno, e as retóricas críticas por parte do docente, manteve-se no centro do trabalho como sendo o ponto crítico e nevrálgico da actual condição do ensino do projecto de Arquitectura onde, num contexto fortemente determinado pela multiplicidade e, conseqüentemente, pela incerteza, as narrativas da modernidade já não fornecem a tranquilidade teórica que forneceram ao longo de vários séculos de produção arquitectónica e de ensino.

Diante de um cenário intelectual definido por alguns como esquizofrénico, o ensino do projecto de Arquitectura, que por sua vez conserva um elevado grau de indeterminação, própria da actividade projectual, necessita, antes de mais, de compreender melhor os objectivos da sua própria acção, o seu posicionamento, e relacionamento diante da sociedade e, finalmente, o seu funcionamento, uma vez que a heterogeneidade ontológica e interpretativa que caracterizou a passagem da modernidade para a pós-modernidade determinou, no âmbito do projecto de Arquitectura, uma igual abertura no que se refere às possibilidades interpretativas do habitar heideggeriano que constitui a exigência projectual da Arquitectura. A modernidade tentou fixar as formas através das quais o homem habita o mundo e, conseqüentemente, tornou mais rígidas as estruturas interpretativas que serviam de matriz para os processos projectuais e de ensino. Este fenómeno, que encontra a sua origem num posicionamento filosófico e intelectual, materializou-se, por exemplo, nos edifícios de habitação colectiva que marcaram as reconstruções do pós-guerra e que manifestaram as suas falácias algumas décadas depois.

Assim, uma multiplicidade interpretativa foi-se juntando à indeterminação congénita dos processos intelectuais do projecto de Arquitectura. Pois o processo projectual é sempre um processo de natureza investigativa, onde a distância que o separa da acção técnica reside, justamente, no facto de que esta última corresponde e obedece a uma correspondência e obediência a uma regra que lhe é

anterior e, enquanto tal, não se disponibiliza para ser veiculadora de inovação e da necessária riqueza das variações do habitar humano.

Com base nesse enquadramento, foi possível observar uma progressiva perda das ligações do projecto de Arquitectura para o conhecimento de natureza prescritiva tendo-se, pelo contrário, fortificado as ligações com uma forma de construção de conhecimento de natureza fortemente circunstancial. Neste sentido, o projecto de Arquitectura, quando encarado como construção narrativa de uma verdade projectual, resulta ser um processo de construção regrado e legitimado pelas condições exclusivas nas quais se desenvolve e, sobretudo, fruto de um processo de negociação entre a construção de uma pergunta e a formulação de uma resposta. Por outras palavras, ele constrói o conhecimento através da acção de negociação da verdade, com o auxílio, como todas as negociações, da linguagem, do meio que sirva para representar e veicular significados entre as partes envolvidas. Os sistemas de representação, e nomeadamente o desenho, é, neste sentido, uma plataforma onde o aluno constrói a sua verdade com o necessário apoio da linguagem que, pela sua própria natureza, se ajusta às circunstâncias permitindo a adaptabilidade intelectual do próprio aluno às contingências do processo projectual. Neste contexto, o desenho de projecto pode ser considerado, quando aceite o cenário acima descrito, como a linguagem necessária à construção da verdade projectual fruto de uma negociação entre uma ideia em estado conceptual e uma sua manifestação fruto de uma organização espacial.

A representação constitui, também, a plataforma onde acontece o acto hermenêutico da avaliação. O docente acompanha o aluno e os seus caminhos nos territórios da incerteza através de um diálogo onde os elementos gráficos, juntamente com as retóricas justificativas, colaboram para a progressiva construção de uma verdade projectual. Representação, portanto, como construção de uma plataforma que permite a medição, por parte do docente, do nível de coerência interna ao processo e de capacidade retórica (enquanto construção de verdade) do aluno, num cenário fortemente determinado por diferentes

temporalidades: a do projecto e a do sujeito. A compreensão e a contextualização destas duas temporalidades revelam-se, assim, uma operação fulcral para os processos de legitimação projectual no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura.

Constatar a forte contingência que caracteriza o projecto de Arquitectura significa constatar o facto de que cada experiência projectual corresponde a uma narrativa e, também, a um indivíduo, caracterizado por uma certa e determinada condição intelectual e histórica. Cada projecto não só é fruto das condições contingentes como da situação na qual o sujeito se encontra. Neste sentido, ensinar projecto de Arquitectura é, sem dúvida, ensinar a pensar, mas é, sobretudo, ensinar a pensar através de um fazer, numa certa e determinada condição conjuntural. A acção projectual reside na base da construção de um conhecimento mediado pela experiência e, enquanto tal, sempre contingente, sempre circunstancial.

O facto de o projecto se construir através de um percurso de descoberta baseado numa acção implica a necessidade, tanto por parte do aluno como do docente, de desvendar e compreender os fenómenos intelectuais e materiais que acompanham este trajecto. Apesar de existir, de facto, a necessidade de transmitir um conhecimento que pode ser considerado, de certa forma, universal, existe sobretudo a necessidade de estabilizar a cada passo o conhecimento que o aluno constrói ao longo da actividade projectual. Esta operação de racionalização, de organização e de clarificação pode ser feita através de uma constante problematização crítica que o docente tem a responsabilidade de iniciar e de alimentar constantemente. O seu papel é o de representar um terceiro elemento dialéctico, activo no interior das dinâmicas de ensino/aprendizagem do aluno, acompanhando o aluno na construção de uma verdade projectual. Uma verdade projectual considerada como algo fruto de uma interpretação, por isso não aleatória ou absolutamente arbitrária, onde a derradeira responsabilidade do docente reside, portanto, na abertura de espaços de legitimação, construídos de forma circunstancial, onde o percurso projectual possa solidificar-se e ganhar

sustentação teórica para a sua prossecução.

O problema surge quando o espaço de racionalização, segundo uma perspectiva ainda ligada à modernidade, é considerado necessariamente como um espaço de objectividade absoluta e, portanto, de uma universalidade partilhada socialmente. Quando, por outras palavras, a crítica que o docente implementa ao longo da avaliação, tende para um discurso universalizante, decaindo, conseqüentemente, num discurso prescritivo. Esta pretensa universalidade tem a ver com a putativa possibilidade de existir um começo projectual caracterizado pela ausência absoluta de elementos que, sempre supostamente, contaminariam o processo até o determinar.

Na condição filosófica pós-moderna, em que a multiplicidade interpretativa atinge o seu nível mais elevado de legitimação, a universalidade, que leva consigo uma ausência absoluta de preconceitos projectuais, permitiu a abertura à interpretação, considerada como processo de construção de verdades intra-subjectivas e não unicamente como processo de um conjunto de posicionamentos subjectivos ou, pelo contrário, de posicionamentos universalmente válidos. Desta forma, a existência de um preconceito já não representa um obstáculo mas sim uma condição inevitável. Uma pré-estrutura de conhecimento, considerada como elemento a partir do qual surge o diálogo projectual que reproduz a solução arquitectónica. Seja uma solução formal, tecnológica, ou tipológica, o preconceito é algo que permite, no âmbito do ensino do projecto de Arquitectura, a construção de uma plataforma de negociação entre docente, aluno e solução projectual. Uma plataforma onde a solução projectual é progressivamente construída e legitimada através da sua racionalização por parte de um docente cuja função principal é a de criar e alimentar o “*círculo hermenêutico*” que se estabelece entre o aluno e o seu projecto. Um docente, além disso, deve assumir e oferecer, de forma explícita, os próprios preconceitos, obrigando o aluno a um trabalho de reflexão e de organização de conhecimento, uma vez que esse enquadramento será o responsável pelo caminho interpretativo do projecto.

Uma escola reconhece-se e caracteriza-se, portanto, pelo conjunto de

preconceitos que, de alguma forma, os docentes colocam à disposição dos alunos. Uma escola de Arquitectura é, além de um lugar, um edifício ou uma instituição de natureza pública ou privada, um feixe de preconceitos projectuais ou, para dizê-lo de forma mais abrangente, intelectuais. A sua manutenção depende da manutenção de uma *“herança que, sem conflito, se prossegue e aprofunda, de geração em geração, como que cumprindo um voto de fidelidade de qualquer associação secreta”*⁹³¹. Quanto mais uniformes, complementares e articulados estiverem os preconceitos no interior de uma escola, mais claro e visível será o seu posicionamento diante da disciplina.

A uniformidade ideológica e doutrinária, frequentemente considerada como impositiva ou até castrante da suposta capacidade criativa dos alunos, representa, pelo contrário, a presença de um elemento dialéctico explícito que serve de reagente nos processos de ensino/aprendizagem. Todavia, a presença de preconceito não deve e não pode resumir-se a um conjunto de axiomas projectuais diante dos quais não possa existir uma abertura dialéctica. É, essencialmente, a matéria-prima necessária à negociação projectual. É, por outras palavras, um elemento pré-constituído a partir do qual arranca o processo de ensino/aprendizagem do projecto de Arquitectura.

Além do mais, no actual contexto educativo onde se tornou possível cada aluno aceder a uma oferta formativa extremamente diferenciada, tanto epistemologicamente como geograficamente, os preconceitos que aglutinam uma instituição representam uma das características mais importantes da sua colocação no seio do panorama internacional. Afirmar que, numa certa e determinada escola, o projecto é desenvolvido no interior de um certo e determinado paradigma intelectual, significa oferecer, para quem o queira, uma linha projectual já sedimentada, aprofundada e que, possivelmente, já deu os seus frutos sob a forma das obras construídas e visitáveis. Pelo contrário, uma escola que se quer manter multiculturalista ou, ainda pior, omnisciente, nunca resultará relevante, uma vez que nunca estará em condições de oferecer, mostrar e defender uma linha teórica

⁹³¹ COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade de Coimbra, p. 240.

coerente e articulada, mas unicamente uma pulverização de saberes sem nenhum tipo de aglutinação; um conjunto estilhaçado de fragmentos que podem resultar, em última instância, contraditórios.

A importância dos preconceitos, na escala reduzida da relação entre docente e aluno, resulta extremamente importante uma vez que o papel do docente é o de oferecer preconceitos e o de avaliar a forma através da qual cada aluno implementa os processos interpretativos que produzem o sistema de conhecimento necessário à construção projectual. Além disso, é o de criar, através da transmissão de uma visão forçosamente subjectiva, mas nem por isso aleatória, um “ar de familiaridade” entre os alunos e a disciplina da Arquitectura. Uma proximidade que constitui a condição necessária para que cada aluno consiga abordar o problema projectual entre familiaridade e estranheza com o fim de avançar na investigação projectual.

O ensino do projecto de Arquitectura resulta ser, portanto, uma forma de especialização intelectual que, partindo de um conjunto de pré-estruturas de conhecimento partilhadas por alunos e docentes, aponta para o desenvolvimento no aluno de um conjunto de capacidades inerentes à disciplina da Arquitectura. Esta especialização deve colocar o aluno em condições de falar, de escrever, de desenhar, em suma, de pensar como arquitecto, através de um processo de transformação individual que lhe retire progressivamente aquele traço, intelectual e funcionalmente genérico, que caracteriza cada ser humano. O projecto representa, assim, o ponto e o espaço de cruzamento e de sobreposição do conhecimento da Arquitectura com os outros saberes e o ponto a partir do qual e para o qual toda a investigação vai e regressa.

O paradigma intelectual sobre o qual o projecto funda o seu funcionamento processual não é, contudo, eminentemente positivista e determinista. Ele vive de indeterminação e de liberdade e, como tal, não pode responder a uma lógica processual unívoca e/ou universalizante. É um paradigma centrado na acção interpretativa necessária a toda e qualquer zona de fronteira do conhecimento. Zonas de sobreposição, de convergência e, por isso, zonas de heterogeneidade e

de riqueza. O ensino do projecto de Arquitectura encontra-se assim nas condições para representar um paradigma pedagógico e didáctico cujas características fronteiriças não representam, de forma alguma, uma limitação, mas são, pelo contrário, condições facilmente extensíveis a outros âmbitos de pensamento e de acção humana. Já se demonstrou, por exemplo, como o construtivismo pedagógico reside naturalmente nas rotinas do ensino do projecto de Arquitectura. Demonstrou-se também como este ensino se aproxima mais de um modelo de *phronesis* afastando-se do de *episteme*. Ensinar projecto de Arquitectura é, em suma, lidar com todos os aspectos do pensamento e da acção humana, quando inseridos num cenário de contingência histórica como o são, de facto, todo e qualquer cenário da acção humana.

Finalmente, após se ter investigado o funcionamento das condutas intelectuais do sujeito ao longo do projecto de Arquitectura, quer-se aqui defender que o mesmo, tanto na sua vertente disciplinar desenvolvida no âmbito profissional como no âmbito do ensino, contém no seu interior uma forma condensada e materializada do comportamento intelectual do homem. Segundo Donald Schön, a Arquitectura é a profissão projectual reconhecida há mais tempo e, enquanto tal, funciona como protótipo para o conceito de projecto nas outras profissões. Pois, segundo Schon, “*se existe um processo fundamental sob as diferenças entre profissões de tipo projectual, é na Arquitectura que mais provavelmente o encontraremos*”⁹³². Projecto de Arquitectura, portanto, enquanto arquétipo comportamental característico da atitude projectual de traços e características suficientemente genéricas para servirem de estrutura de compreensão da integridade do fenómeno projectual. As dúvidas, as hipóteses, os sonhos e o confronto com a realidade existem no projecto de Arquitectura como na vida de toda e qualquer pessoa povoando os seus pensamentos. Fazer projectos e ensinar a fazer projectos de Arquitectura é, afinal, ser e ensinar a ser homem, a ser um sujeito comunitário responsável, pelo seu próprio futuro e o dos outros,

⁹³² SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003, p. 102 - tradução livre.

através de um pensamento projectual onde residem e onde se desenvolvem a inovação, o futuro, a razão e a invenção num constante e complexo conúbio de tensão entre processos cognitivos de diferentes naturezas.

Sob esta perspectiva, aplicar um enquadramento filosófico hermenêutico ao projecto de Arquitectura resulta ser, antes de mais, aplicar uma filosofia hermenêutica ao pensamento humano. Um pensamento de compreensão é um pensamento de compaixão e de solidariedade que em muito difere de um pensamento axiomático e impositivo. Ensinar a compreender para projectar, numa óptica hermenêutica, é, em suma, ensinar a viver e a pensar com os outros, mantendo a própria identidade e conservando a honestidade intelectual necessária à complexidade da acção arquitectónica considerada como acção individual inserida numa dinâmica histórica e num pensamento colectivos.

9 Olhando para trás

Este trabalho está prestes a acabar. A *tese* (do grego *thésis*: acto de colocar), considerada como um posicionamento teórico à espera de uma sua possível refutação através da construção de uma antítese (*antithétis*), está concluída. O cenário teórico que se foi construindo fechou. Já saíram de cena os autores que, ao longo da encenação, sugeriram as palavras mais indicadas para sustentar as ideias e os princípios propostos. Ficaram sós, autor e leitor, unidos por este texto.

Trata-se, agora, de gastar mais algum tempo para descrever o grande plano onde esta tese foi pensada e escrita, além de desvendar as trajectórias teóricas que estiveram na matriz da sua construção. Trata-se, por outras palavras, de compreender as linhas que se cruzaram neste trabalho, considerando-o não unicamente como um período técnico de elaboração de um texto mas, mais do que isso, parte estruturante de um processo de mudanças individuais que afectaram, tanto directa como indirectamente, a sua própria construção.

É possível atingir este objectivo através da aceitação, mesmo que provisória, de que, assim como um projecto de Arquitectura, uma tese de doutoramento é a construção de uma estrutura de conhecimento feita através da busca, organização e articulação de elementos teóricos que se encontram dispersos em diferentes âmbitos epistemológicos, espaços físicos e suportes materiais. Assim como um projecto de Arquitectura, uma tese de doutoramento possui, portanto, processos abduativos baseados em suspeitas, processos de redução, de selecção e de legitimação de conhecimento e, evidentemente, algumas condicionantes processuais internas e externas à mesma.

Com base nesse pressuposto, e à luz do que foi defendido na tese, o que está agora em causa é, portanto, a construção de um discurso de legitimação em torno das escolhas tomadas e dos caminhos percorridos; em suma, de um discurso sobre o discurso. Um meta-discurso cujo papel é, justamente, o de trazer à superfície visível a estrutura subjacente que serviu como plataforma crítica para a organização e a articulação dos materiais utilizados. Um meta-discurso feito

através da progressiva solidificação, mesmo que sempre temporária, de algumas certezas conceptuais através de um exercício de organização e de comunicação tanto de um conhecimento exterior como de um conhecimento do autor sobre ele próprio.

Este texto pretende ser, conseqüentemente, o meta-discurso desta tese de doutoramento.

A primeira consideração que pode ser feita refere-se aos processos que foram implementados ao longo de cinco anos de trabalho. Mesmo que este texto, por necessidades discursivas, acabe por focalizar uma linha de trabalho de cada vez, de forma serial, elas mantiveram-se pela maior parte do tempo paralelas, sofrendo, como será afirmado, vários cruzamentos e sobreposições. É assim impossível afirmar que, por exemplo, a construção de um dicionário de conceitos, (acerca da qual se falará mais adiante) não antecedeu a própria tomada de posição teórica do autor uma vez que uma determina a outra, e vice-versa. Toda a estrutura teórica e discursiva do trabalho depende, em graus certamente diferentes, dos resultados que cada linha de investigação produziu.

A delimitação de um campo de investigação foi uma operação que coincidiu, até aos últimos momentos, com a investigação propriamente dita. As heurísticas teóricas, apesar de terem como ponto de partida um conjunto de suposições, ao proceder, alteraram em continuação os limites e a configuração do âmbito em estudo segundo uma dinâmica baseada numa relação biunívoca entre o procurar e o encontrar. Uma dinâmica que teve que ser constante e artificialmente inibida, dado que, por sua própria natureza, tende para um alastramento omnidireccional que leva, inevitavelmente, a uma excessiva dispersão inconclusiva.

A inibição da pesquisa tirou partido da existência de algumas linhas de pensamento que, sob a forma de conjecturas, desde muito cedo permitiram à pesquisa avançar segundo uma rota provisória mas, mesmo assim, operativa. Estas linhas encontram uma sua representação nas citações reportadas nas epígrafes que foram colocadas no início da tese e de cada capítulo.

Neste sentido, as epígrafes serviram vários objectivos. Em alguns casos representaram uma primeira delimitação do território de estudo; foram marcos e fronteiras que desenharam e balizaram os argumentos e os problemas que foram tratados a seguir. Outras vezes apontaram para uma direcção e um registo discursivos, servindo para alimentar os processos abduativos do pensamento que foi traduzido, sucessivamente, em escrita. Sugeriram caminhos, interpretações da realidade; levantaram suspeitas, descobriram indícios ou, ainda, desvendaram sensibilidades e apetites.

Entre elas as quatro que se encontram logo no princípio da tese possuem uma particular importância, uma vez que resultam ser, de alguma forma, fundadoras da sua estrutura retórica.

A primeira epígrafe, retirada de um livro de Boris Vian, coloca, mesmo que de forma assumidamente irónica, o problema da pertinência de todo o processo de pensamento em torno do ensino e da sua possível ligação com os fenómenos que ocorrem na vida real. Nomeadamente, levanta a dúvida sobre o que, de facto, a Universidade deve ensinar aos seus alunos e quais devem ser os limites da sua acção. Define assim, desde logo, um território e, com este, um conjunto de problemas que podem ser encontrados no seu interior.

A segunda epígrafe é uma citação de um texto do Professor Alexandre Alves Costa e foi reportada por duas razões. A primeira é porque insere no pensamento, que é inaugurado pela primeira epígrafe, alguma necessária instabilidade e incerteza ao colocar uma destabilização sob a forma de uma dialéctica que baliza duas posições diametralmente opostas mas ambas necessárias. A segunda razão reside no facto de o Professor Alexandre Alves Costa ser um docente da Faculdade de Arquitectura do Porto. Além de ser a instituição de ensino onde o autor lecciona e onde foi desenvolvido este trabalho, a FAUP é o ponto de partida (e de chegada) de algumas linhas de pensamento que atravessam a tese e que se tornaram visíveis, de uma forma quase natural, só numa segunda parte do processo de produção do texto, onde foi reconhecido, mesmo que implicitamente, um elo entre a metodologia de ensino da FAUP e os princípios dominantes sobre os quais se construiu o discurso da tese.

A terceira epígrafe é de Manfredo Tafuri. Além de reforçar o princípio de instabilidade introduzido pela anterior, serviu o objectivo de voltar a abrir o campo do debate para além da Arquitectura e do seu ensino. Uma frase proferida por um dos maiores pensadores que a disciplina já teve, mas que olha para “aquém e além da Arquitectura” colocando o plano do debate numa dinâmica de um necessário alargamento epistemológico. Esta epígrafe abre também o caminho para o conteúdo da que a segue, uma vez que contém uma clara componente de serenidade intelectual que resulta sempre necessária, sobretudo na análise de períodos passíveis de serem considerados de mudança ou de crise.

A quarta e última epígrafe é de Alesandro Baricco, um escritor italiano. Esta foi retirada de um ensaio sobre as alterações epistemológicas da contemporaneidade e, mais especificamente, sobre as novas formas de pensamento da geração mais jovem. Face ao processo de mutação em acto e à invasão intelectual dos que ele define como “bárbaros”, Baricco propõe, com uma genuína tranquilidade, uma renúncia consciente diante de uma primeira vontade de reacção. Reagir e tentar pôr a salvo as certezas acumuladas durante a modernidade levaria, segundo o autor, para um processo de fossilização cultural que pouco tem a ver com as reais dinâmicas da vida. Permitir que as mudanças actuem não significa, todavia, não tentar conduzir o decorrer dos eventos na tentativa de conservar, sempre, uma atitude crítica e construtiva sobre a realidade.

Estas quatro epígrafes traduzem quatro suspeitas, quatro indícios, quatro pegadas que forneceram uma primeira localização teórica possível. Um primeiro reconhecimento territorial de zonas de convergências e de cruzamentos. Algumas destas suspeitas apareceram logo no princípio dos trabalhos, outras mais tarde; mas em todas foi possível condensar um ou mais pontos nevrálgicos do pensamento construído ao longo da tese.

Além de balizar o percurso e fornecer caminhos teóricos e indícios conceptuais, as quatro epígrafes balizaram uma galáxia de autores e de referências que estão presentes no trabalho. É algo difícil defender uma homogeneidade entre as referências que povoam a tese. Todavia as primeiras epígrafes apresentam ao leitor, desde logo, os principais campos nos quais se movimentou a procura das

matérias que, sucessivamente, foram articulados na necessária sequencialidade da construção retórica.

Juntamente com o reconhecimento e a estabilização do âmbito da investigação, sentiu-se, desde logo, a necessidade de construir um dicionário de conceitos. Este é um conjunto de definições prévias, de geometria variável, que mudam com o mudar das direcções do trabalho e dos âmbitos disciplinares visitados. Elas são imprescindíveis para a prossecução do percurso teórico porque vão progressivamente estabilizando conhecimento uma vez que oferecem pontos de ancoragem intelectual nas heurísticas investigativas.

Com este objectivo a unidade linguística mínima que serviu para as primeiras abordagens conceptuais foi definida como: *o ensino do projecto de Arquitectura na condição contemporânea*.

Sucessivamente, procedeu-se a uma primeira repartição epistemológica que resultou em três linhas de trabalho: a do ensino, a do projecto de Arquitectura e, finalmente, a da condição intelectual contemporânea.

Estas três linhas foram os três trilhos principais sobre os quais avançou o trabalho de investigação. Foram também os seus motores que, com intensidades variáveis, iam pedindo atenção e esforço intelectual e, em troca, forneciam, em continuação, novo material de trabalho e novas ligações estruturantes à pesquisa. Como será explicado mais adiante, cada aprofundamento nas definições conceptuais proporcionava novas linhas e novos campos num infinito processo de desmultiplicação fractal. Além disso, a articulação das três linhas de pesquisa permitiu encontrar e estabilizar os pontos de cruzamento sobre os quais foi edificado o discurso teórico de natureza sintética.

Para construir uma primeira abordagem à ideia de ensino foi preciso percorrer alguns conceitos que resultam residir nas suas vizinhanças, como são, por exemplo, o de educação, o de formação, o de criação ou, ainda, o de pedagogia, de didáctica, de escola ou de universidade. Uma investigação histórica permitiu traçar as linhas ao longo das quais estas actividades se desenvolveram

além de fornecer uma sua delimitação conceptual. Claramente o ensino de *Arquitectura* magnetizou as definições que foram progressivamente surgindo, permitindo que, a partir de um determinado momento, o termo *ensino* ganhasse um lugar de protagonismo e se fixasse como central à pesquisa.

A centralidade do ensino em relação às outras manifestações (que ficaram descritas no capítulo 2.3) foi permitida pela aceitação de que os conceitos, cuja definição filosófica foi entregue, no capítulo 2, a Deleuze, são como famílias. Os limites de cada família são incertos e a esmagadora maioria dos seus elementos também pertencem a outra. (A dificuldade em estabelecer limites atinge o seu estado limite numa visão bíblica segundo a qual existe uma única, grande família.) Mas são mesmo os elementos que as várias famílias partilham que permitem construir um discurso. Se estes não existissem, toda e qualquer investigação teórica estaria condenada a um conjunto de estudos analítico, sem nunca poder chegar a nenhum processo de síntese e, com este, de produção de conhecimento.

Assim, apesar de manter uma autonomia terminológica, a família do ensino possui alguns parentes da educação, outros da formação e outros ainda da instrução. Estes parentes permitem, de facto, manter um equilíbrio que resulta ser fulcral no interior das dinâmicas de uma investigação, entre a exclusão e a inclusão. Desta forma poderá escolher-se um conceito, através de uma acção exclusiva, sem, com isso, se manter completamente impermeável aos outros. Mas também deixar que as ligações de parentescos conservem, com uma acção inclusiva, ligações teóricas fundamentais para a construção de uma rede de conhecimento.

O ensino, enquanto manifestação da educação, conserva muito dos seus traços; mas partilha também, com esta, alguns elementos da acção de formação ou da de instrução. A pedagogia ou a didáctica, por exemplo, resultam ser elementos conceptualmente transversais. Da mesma forma, como será descrito mais adiante, o próprio conceito de *ensino*, quando cruzado com o do *projecto de Arquitectura* e com o de *condição contemporânea*, denuncia um conjunto de conceitos que resultam ser comuns a todos. A modernidade, por exemplo, foi um dos conceitos

que pautaram os trabalhos de forma praticamente omnipresente. Em toda e qualquer abordagem histórica ou crítica que se chegou a realizar, a modernidade representa o parente afastado que todas as famílias tinham em comum, quase um Adão que une toda a humanidade. Desta forma, ao longo da pesquisa que levou à construção do dicionário de conceitos surgiram, periodicamente, plataformas transversais sobre as quais se podiam encontrar aspectos comuns a todas as linhas de investigação e que, coisa ainda mais importante, permitiam espaços de sínteses para as críticas indispensáveis, como já foi referido, à construção retórica do discurso.

O desenho dos limites teóricos da ideia de projecto de Arquitectura representou uma das operações mais importantes, porque estruturantes, do inteiro trabalho de investigação. Este foi levado a cabo através de uma necessária invasão da Arquitectura no campo da Filosofia.

Em situações de baixa definição, de confusão ou de multiplicidade conceptual, a Filosofia funciona como um rio que, em cheia, galga as suas margens. Nos territórios inundados, a água arranca e arrasta tudo o que flutua; quando se retrai, deixa no terreno unicamente as coisas suficientemente pesadas para poderem resistir. Só depois desta inundação é possível ter uma leitura da verdadeira orografia dos territórios e dos traços que lhe são característicos.

O perigo reside na possibilidade de também o observador ser levado pelas águas da Filosofia e acabar por permanecer a flutuar num oceano teórico sem limites nem fundo.

Por sorte, no mar da Filosofia, a tese procurou e encontrou os seus Virgílio e os seus Caronte. Tanto no que respeita ao enquadramento filosófico do *projecto* como ao da *condição contemporânea*, certamente mais complexo e abrangente, a ajuda oferecida tanto pelos arquitectos como pelos filósofos revelou-se incontornável.

Na definição da ideia de *projecto*, colaboraram alguns autores através dos quais foi possível dissecar os seus traços dominantes e os seus aspectos mais pertinentes com o âmbito de estudo. Enzo Mari e Ernesto N. Rogers, ou Fernando

Lisboa, entre outros, foram os que, situando-se no campo da Arquitectura e do Design Industrial, além de conseguirem enquadrar filosoficamente o projecto, lançam pontes para o domínio da Arquitectura e, por vezes, com o seu ensino.

Através da investigação em torno do projecto, o trabalho foi embatendo em outros conceitos que, alguns logo e outros mais tarde, representaram território de partilha e de síntese das três linhas de trabalho. Assim aconteceu, por exemplo, com as ideias de futuro e de progresso, de cognição e de processo intelectual, de escolha e de ética, de discurso e de retórica que foram alguns conceitos que atravessaram transversalmente, várias vezes, a tese.

No que respeita à abordagem da *condição contemporânea*, a primeira coisa que se fez foi um levantamento dos sinais que, segundo algumas suspeitas, resultavam ser representativas de uma configuração filosófica considerável como diferente em relação à que lhe era anterior. Estes sinais foram encontrados em autores, como Vittorio Gregotti, Emanuele Severino, Pierre Boutinet, Victoria Camps, Gilles Lypovetsky e Tomás Maldonado, entre outros, que manifestavam, todos, uma particular atenção pelas mudanças que se deram nas últimas décadas do século XX e que, como foi dito durante a tese, identificaram um limite entre modernidade e pós-modernidade. Desde Jean-François Lyotard, passando para Richard Rorty, Manuel Maria Carrilho, Marshall Berman, Umberto Eco, Jürgen Habermas, David Harvey, Gianni Vattimo, Fernando Savater, para chegar a Charles Jencks, Josep Maria Montaner, Renato De Fusco, Bruno Zevi, em todos estava presente, de várias formas e sob vários posicionamentos filosóficos, a dicotomia que colocava modernidade e pós-modernidade numa plataforma de tensão conceptual e epistemológica. Abriu-se, subitamente, um campo de investigação extremamente vasto onde logo se manifestou a exigência em tomar uma posição interpretativa.

A leitura destes autores provocou a abertura de duas linhas de investigação que, através da definição conjunta dos dois termos, procurasse encontrar um equilíbrio conceptual entre o paradigma da ruptura e o da continuidade. Um equilíbrio que se tornasse operacional para que fosse possível construir uma

grelha de leitura da *condição contemporânea*, sobretudo no que respeita, justamente, às dinâmicas de *projecto* no âmbito do *ensino de Arquitectura*.

Uma vez aceite uma dialéctica interpretativa, teve que se aceitar, como directa consequência, a necessidade operacional de fragilizar, novamente, alguns conceitos subjacentes à investigação. A ideia de *condição contemporânea* chegou a colocar em crise todas as definições que se iam construindo ao longo das linhas de trabalho do *ensino* e do *projecto de Arquitectura*. Foi mesmo nesta crise, nesta fragilização conceptual e terminológica que se encontraram os caminhos de síntese que indicaram ao trabalho o seu próprio caminho.

Após várias passagens transversais, como as que procuravam articular os conceitos acima citados (com particular incidência no de ensino e no de projecto) com os diferentes âmbitos investigados (nomeadamente o da Filosofia e o da Arquitectura), abriu-se um debate cujo desfecho ainda se encontrava sob a forma de algumas fracas conjecturas baseadas em alguns princípios que ainda não tinham nenhuma tradução para uma forma retórica que fosse académica e intelectualmente aceitável.

A progressiva estabilização de um universo conceptual forneceu o *corpus* sobre o qual foram construídos vários planos de síntese crítica. Os conceitos abordados foram objecto de sobreposição dando vida a um conjunto de novas linhas de pesquisa. Por exemplo, o *ensino* e o *projecto de Arquitectura* partilharam o problema da *autoridade* que, por sua vez, se encontrava presente na passagem da *modernidade* para a *pós-modernidade*. A ideia de *progresso*, unida à de *conhecimento* na *modernidade*, tinha fortes ligações com a *verdade* que, na *pós-modernidade*, sofreu uma *fragmentação* e uma *multiplicação*. Conceitos como são os de *autoridade*, de *verdade*, de *conhecimento* ou de *modernidade* estiveram assim na base de um conjunto de plataforma de síntese onde pousaram, periodicamente, todos os materiais com os quais o trabalho manobrava.

Esta abertura e multiplicação conceptual, além de proporcionar novos caminhos teóricos, deu vida a uma galáxia de argumentos e autores que iam progressivamente encaminhar as várias linhas orientadoras do trabalho para uma

mesma direcção. Com a aceitação da existência de uma condição contemporânea que, de facto, contamina a acção projectual nas dinâmicas do ensino de Arquitectura, aceitou-se um cenário que, por linhas gerais, podia ser definido como caracterizado por um enfraquecimento ontológico e epistemológico.

Face à natureza intelectual e processual do projecto de Arquitectura, às rotinas do ensino de projecto e à necessária abertura interpretativa necessária ao novo enquadramento epistemológico, a aproximação à teoria hermenêutica resultou, de facto, algo natural.

Como já foi referido no texto, esta aproximação encontra-se, mesmo que de forma tácita, em muitos autores; todavia, o seu reconhecimento, compreensão e interpretação operacional só aconteceu após algum tempo. As leituras, muitas vezes, deixam traços que só mais tarde se tornam visíveis. Como acontece com os trilhos de montanha que ficam invisíveis sob a capa da neve invernal e que o calor primaveril põe à vista, as linhas traçadas pelos livros surgem, aparentemente do nada, com uma força e uma pertinência que, por vezes, acaba por alimentar o estado de bipolaridade emocional e intelectual que caracteriza os trabalhos de doutoramento. *Verdade e Método*, de Hans-Georg Gadamer foi, por ironia, um dos primeiros livros a serem descobertos e apontados como passíveis de serem lidos e um dos últimos a serem consultados.

Através do encontro com a teoria hermenêutica, a tese revelou gozar de outro momento de esperança e começaram a aflorar, nela, as primeiras linhas resolutivas. Estas, mesmo que ainda frágeis, denunciavam uma possível estrutura teórica que teria conseguido, se suficientemente sólida, articular a totalidade dos temas abordados.

Uma das linhas de trabalho mais importantes, sobretudo a partir do momento em que os pensamentos se devem transformar num discurso de natureza académica, é a que se refere à sua legitimação. Enquanto os elos entre material encontrado e produzido se iam formando e iam construindo a rede de conhecimento, que só mais tarde irá denunciar uma simbiose entre o autor e o seu

trabalho, teve que existir um percurso de legitimação baseado num processo mais racional. Este processo de legitimação teve que seguir dois caminhos paralelos: um interior e outro exterior ao trabalho. Uma legitimação interior ao longo do qual se verificou periodicamente o grau de coerência existente entre os vários elementos que iam sendo articulados e as afirmações que eram formuladas. Ao longo de cinco anos, muitos foram os materiais teóricos que foram encontrados e tratados. Materiais que existiam numa linha de tempo coincidente com a dos trabalhos e, outros, que se articulavam com uma escala temporal maior do que a da própria tese. Algumas linhas teóricas, por surpresa do autor, demonstraram ter um início há muito tempo, que ficaram interrompidas e renasceram, às vezes sob outras vestes, durante a construção da tese. Através destas linhas encontraram-se próximos, às vezes coincidentes, alguns elementos cronológica e geograficamente distantes, que revelaram um grau de semelhança e de continuidade inesperado.

Os mais explícitos foram os que surgiram dos estudos feitos, já quase há dez anos, durante a licenciatura em Milão. Sandra Bonfiglioli, Henri Lefebvre, Christian Norberg-Schulz, ou ainda os críticos e históricos de Arquitectura, incontornáveis para um estudante italiano, como são Leonardo Benevolo, Renato de Fusco, Bruno Zevi ou Manfredo Tafuri, entre outros. Estes autores, cujas obras, em muitos casos, necessitaram de uma releitura atenta, por vezes cirúrgica, permitiram voltar a abordar alguns conceitos com alguma familiaridade. Além disso, forneceram algum conhecimento prévio, mesmo que tácito, representando, ao longo do trabalho, verdadeiras âncoras teóricas. Encontrar uma correspondência entre o discurso destes autores e o discurso do trabalho significava, periodicamente, identificar um marco seguro ao longo do caminho.

Foi mesmo a releitura de muitas obras que obrigou a um regresso mental aos tempos da formação no Politécnico de Milão, num contínuo balançar entre um registo baseado na lembrança e outro, suportado pelo esquecimento. A lembrança não pode deixar de galgar, numa única manobra, os limites profissionais e familiares ao ressuscitar a memória do escritório de Arquitectura dos pais do autor. Uma vez situado nos anos 90, regrediu-se até aos 80 e cheirou -se, outra

vez, o amoníaco das cópias heliográficas. A lembrança das horas passadas a corrigir vegetais raspando com uma lâmina de barbear (sempre vestido com uma bata irrepreensivelmente branca), remetia para uma primeira abordagem à Arquitectura de carácter familiar, quase natural. Para uma maneira de pensar a profissão que se transmitiu como se transmitiam os ofícios medievais, numa casa onde o lar e o escritório eram separados unicamente por uma porta que ficava, irremediavelmente, sempre aberta.

Foi nesse *zapping* temporal que se foi descobrindo a continuidade de um pano de fundo. Um pano residente numa escala temporal coincidente com um processo de crescimento individual e não unicamente com os trabalhos de redacção de uma tese de doutoramento. Foi-se denunciando a continuidade de uma forma de pensar a Arquitectura, que se foi formando desde muito cedo, e que encontrou em Portugal, mais especificamente na FAUP, uma extraordinária correspondência processual e ideológica. Bastou fechar os olhos para ver as estantes, no escritório onde se passou a juventude e, nelas, os livros de Zevi, de Rogers, ou de Aalto. Foi assim que se percebeu que o ar respirado durante a formação em Itália era em muito igual ao que se continuou a respirar em Portugal.

Esta escala autobiográfica só se tornou legível quando a tese ficou concluída. A sua pertinência e influência possuem o poder de construir o âmbito da tradição intelectual no qual este trabalho se encontra situado. Mesmo devido a esta contiguidade, resultou ser impossível determinar quando este trabalho havia começado. Ele insere-se numa linha de continuidade que não só o alimenta como, silenciosamente, o legitima. Perceber onde e como foi a formação ajudou a compreender o como e o porquê de uma tipologia específica de escrita e de pensamento. Encontrar, já a tese praticamente concluída, um exemplar do livro *Esperienza dell'architettura*, de Ernesto N. Rogers, autografado e dedicado pelo autor aos pais, foi o fechar de um círculo. Este processo, certamente pouco académico, representou, todavia, um dos elementos de legitimação mais fortes e consistentes, uma vez que era através dele que se manifestava uma garantia da autenticidade da propriedade individual do trabalho. Foi assim um contínuo conúbio entre a investigação e a recordação, num fluxo permanente de

experiências intelectuais que constituiu um primeiro, mas determinante, grau de legitimação do discurso da tese.

Além desta legitimação interior, houve um processo de legitimação exterior que permitiu, quando se criavam as oportunidades, tornar públicas algumas partes importantes da tese. Artigos, comunicações, ou mesmo conversas ou leituras de colegas, foram fundamentais tanto para tornar compreensível o que ia sendo escrito (tanto para os outros como para o próprio autor), como para receber um *feedback* crítico indispensável. Foram assim extremamente importantes as conversas tidas com os colegas da FAUP, como os colegas filósofos da Faculdade de Letras e, pontualmente, com pessoas que, de alguma forma, já tinham formulado um pensamento sobre alguns dos temas presentes no trabalho. Desde os primeiros passos dados neste sentido, por exemplo, a Professora Sofia Miguens, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, representou uma ajuda insubstituível. A sua exigência de rigor intelectual, que se manifestava sob a forma de contínuas e penetrantes perguntas, representou um dos desafios mais importantes do trabalho e, juntamente, um constante exercício de dessacralização do próprio campo da Filosofia. Ter que colocar partes da tese em artigos, isolando-os do resto, ou ter que apresentar algumas das ideias em público, articulando-as com imagens, foram exercícios de organização do pensamento extremamente importantes e oportunidades para rectificar significados e articulações do discurso.

Este processo de legitimação exterior ficou marcado por alguns encontros que, de facto, além de fortificar o trabalho feito até então, deram novas energias e novos caminhos por onde continuar. Não se tratou unicamente de ouvir mas também, e sobretudo, de ter que explicar, de forma a ser compreendido, ideias que surgem e se movimentam num âmbito de pensamento alheio ao dos interlocutores e, sobretudo, que ainda não amadureceram e cristalizaram na própria mente do autor. Este desafio resultou ser sempre muito rico de consequências uma vez que obrigou a uma extrema organização e rigor expositivos, só pelo facto de ter que fazer uma tradução entre âmbitos disciplinares. É sempre muito interessante, e

útil, pedir a outras pessoas, cada uma com a sua inteligência, terminologia e rotina mental, de tratar de problemas que lhe são aparentemente distantes. Sobretudo quando são cruzados diferentes âmbitos de pensamento, tornou-se absolutamente necessário a homologação de uma terminologia juntamente com alguns princípios teóricos. Em suma, um exercício de racionalização e de normalização das ligações entre as disciplinas, para que existisse uma plataforma de entendimento comum e, conseqüentemente, fosse possível formular um discurso partilhado.

Um dos encontros mais marcantes foi, certamente, o que se deu com o filósofo italiano Gianni Vattimo. Após uma brevíssima apresentação das principais linhas teóricas, o caminho deste trabalho despertou a sua curiosidade permitindo que o mesmo propusesse uma leitura mais aprofundada do que até então tinha sido formulado. A aprovação da linha geral de pensamento e, mais especificamente, da forma da articulação entre projecto de Arquitectura e Filosofia Hermenêutica, através da expressão “texto iluminante” utilizada por Vattimo para descrever as 45 páginas de texto que lhe foram enviadas, representou, sem sombra de dúvida, um dos momentos mais importantes e gratificantes, tanto no que respeita a um equilíbrio energético e emocional dos trabalhos de doutoramento, como, e sobretudo, no que respeita à sua legitimação por parte do campo da Filosofia.

Certamente menos intenso, mas mesmo assim importantes, foram os encontros que ocorreram, ao longo das muitas leituras, com os outros campos de conhecimento. O da literatura, por exemplo, ofereceu sempre um apoio descritivo da natureza humana e das regras sob as quais se rege o comportamento do sujeito, certamente insubstituíveis. Sobretudo para quem não quer ficar refém de uma visão meramente objectivista da realidade e quando, como é o caso deste trabalho, o objecto de estudo de pouco se presta a esta visão. Quando os escritores se debruçam sobre o próprio acto de escrever, fazem-no com particular atenção e, sobretudo, com toda a capacidade expositiva que os caracteriza. Através de um exercício de racionalização, eles conseguem traduzir em palavras compreensíveis conceitos complexos; conseguem descrever rotinas intelectuais que, à primeira vista, podem parecer gratuitas ou fruto de algum secreto processo criativo. Em

suma, sabem descobrir e contar a teia subjacente ao homem e à sua obra, encontrando o universal no particular.

Estes autores ofereceram, também, uma certa profanação do acto criativo à luz da sua própria experiência e, com isso, abriram a possibilidade para o autor ganhar, desde logo, um ponto de vista passível de racionalização. Esta primeira racionalização permitiu um manusear de preconceitos que se tornou determinante sobretudo no contacto com a Filosofia onde se tornou claro que a investigação necessitava, antes de mais, de estabilizar um posicionamento filosófico. Não é possível abordar um campo de conhecimento com uma esperança de virginal e absoluta objectividade; logo se embate na impossibilidade de compreensão ou, ainda pior, numa multiplicidade imobilizadora. Todo e qualquer objecto é observado sempre parcialmente; a partir de um determinado ponto de vista em certas e determinadas condições. As primeiras leituras permitem, deste modo, estabelecer este primeiro prisma óptico a partir do qual se desenvolve a construção discursiva da tese. O mais importante, mas também mais difícil, foi manter a consciência desta parcialidade e fazer dela uma característica estruturante e enriquecedora e não diminutiva do trabalho.

O processo que permite construir um ponto de vista obriga, também, a uma investigação dos muitos pontos de vista possíveis sobre o objecto de estudo. Este princípio obrigou a procurar muito material que, na altura da redacção, serviu unicamente uma função dialéctica. De toda a investigação histórica que foi feita, por exemplo, só uma pequena parte se manteve no texto, uma vez que a sua função era, justamente, a de constituir um contraponto para a caracterização da condição contemporânea. Também da abordagem das muitas linhas teóricas, que caracterizaram a abertura pós-moderna, só sobraram alguns vestígios que serviram mais de elemento discursivo do que de verdadeiras possibilidades retóricas ou linhas ideológicas.

Todas as áreas disciplinares foram sempre visitadas mantendo uma ligação elástica com a Arquitectura. Percorrer os territórios da Literatura, por exemplo, sem uma geo-referenciação constante pode significar perder-se nela e, ainda pior, adoptar as suas rotinas de produção de conhecimento junto da Arquitectura.

Abordar a História pela História pode significar perder o princípio-base que deve subjazer a toda e qualquer investigação e que determina o seu objectivo: o princípio da acção. No âmbito da Arquitectura, o esquecimento desta acção, o projecto, pode provocar uma distorção epistemológica que leva a uma deformação da base de trabalho. Por outras palavras, teve que ficar sempre bem visível e claro o objectivo da tese, não só enquanto processo académico, mas, e sobretudo, enquanto parte articulada e articulável de um conhecimento colectivo e utilizável.

Uma vez aberta uma frente de trabalho, existem periodicamente momentos em que ela é forçosamente reduzida para que a sua superfície de varrimento não seja demasiado extensa. Apesar de ter que existir uma extensão e abertura epistemológica, esta, quando isolada e não acompanhada pela exclusão, leva à imobilidade do processo. Quando foram abertas as primeiras frentes de trabalho, algumas destas embateram em trabalhos existentes ou em produção, obrigando a tomar, por vezes logo no início, decisões sobre a direcção a tomar. No caso de uma natural abordagem à Escola do Porto, por exemplo, os trabalhos de Gonçalo Canto Moniz, em preparação, ficaram complementares ao trabalho, antes que se tornassem redundantes. Também no que se refere à investigação à volta do projecto, a tese não pretendeu, nunca, substituir o excelente trabalho feito por Fernando Lisboa. Pelo contrário, algumas das suas estruturas narrativas e alguns dos autores utilizados para a definição da ideia de projecto foram adoptadas pelo presente trabalho.

Em outros casos, vias de investigação ficaram suspensas porque a linha principal do trabalho estava, progressivamente, a mudar de direcção. Por exemplo, no que respeita a um estudo histórico aprofundado das experiências de ensino no âmbito da Arquitectura; esta investigação ocupou muito tempo mas, sucessivamente, a sua presença na versão final ficou reduzida a um conjunto de indicações que mais procuravam estabelecer uma dialéctica com a contemporaneidade do que investigar a fundo o passado. Muitas das diferentes escolas ficaram assim reunidas em algumas experiências que foram consideradas paradigmáticas. Deste modo se tentou evitar um excessivo desvio no que respeita

à linha discursiva central à tese.

Todo o trabalho foi, assim, elaborado num percurso de progressiva descoberta e de decifração de continuidades ou proximidades. Desde as primeiras abordagens que residiam em redor do conceito de criatividade, aplicado ao ensino das tecnologias digitais no âmbito da Arquitectura, muitas vezes a própria investigação mudou de rumo sem que houvesse, de facto, uma intenção explícita. Alguns argumentos ou alguns autores magnetizaram o percurso atraindo a pesquisa; outros o repeliram pela ausência de consistência, de pertinência ou ainda pela demasiada dispersão de informação.

Olhando para trás, é agora possível reconhecer o grande plano que determinou muitas das escolhas que foram feitas e que caracterizaram, como sempre acontece, de forma única e exclusiva este trabalho. Um plano que se funde e confunde com um contexto cultural, com uma vivência de um sujeito e, finalmente, com uma forma específica de construir uma estrutura de conhecimento, tanto sob a sua manifestação problemática como propositiva, em redor do problema central do ensino do projecto de Arquitectura.

10 Bibliografia

1992. *Rassegna (Gli ultimi CIAM)*. n° 52. Bologna: Cípia Editrice.

2001. *Os Desenhos do Desenho. Nas Novas Perspectivas sobre Ensino Artístico*. Actas do seminário. Organização pela Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade do Porto. Porto: FPCE – UP

2002. *Architectonics Mind, Land & Society, Arquitectura y Narrativa*. Barcelona: Edicions UPC.

ADORNO, Theodor W. (1966). *Dialettica negativa*. Milano: Einaudi, 2004.

AGOSTINHO de Hipona. (Cerca de 400 d. C.) *Confessioni*. Milano: Mondadori, 1996.

AKIN, Ömer. 1995. The computer as a catalyst for new educational paradigms in architecture. *Journal of the Faculty of Architecture*. Ankara: Faculty of Architecture Middle East Technical University. Vol 15, n° 1-2.

ALDERSEY-WILLIAMS, Hugh. 2000. Bauhaus: design or dogma? Em *New Statesman*, 14 February 2000.

ALEXANDER, Christopher (coord.). 1977. *A Pattern Language: Towns/Buildings/Construction*. New York: Oxford University Press.

American Institute of Architecture Students: *The Redesign of Studio Culture*. Texto em formato pdf consultado em Setembro de 2007 no URL: <http://www.aia.org/SiteObjects/files/studioculturereport>.

ANDERSON, Chris. 2006. *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More*. New York: Hyperion.

ANDERSON, Perry (1998). *As origens da pós-modernidade*. Lisboa: Edições 70, 2005.

ANDERSON, Stanford. 1999. Architectural History in Schools of Architecture. em *The Journal of the Society of Architectural Historians*, Vol. 58, No. 3, Architectural History (Sep. 1999), 282-290.

ANTUNES, António Lobo – entrevista com Jaime Reyes Rodriguez no Jornal *REFORMA*, Cidade do México - *Um autor sem inspiração*. Publicada em língua portuguesa pelo *Courrier Internacional* n° 92, 5 a 11 Janeiro 2007, p. 14-15.

ARENDT, Hannah (1961). A crise na educação. Em Arendt Hannah, Eric Weil, Bertrand Russell, Ortega y Gasset. *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio d'Água, 2000.

- ARENDR, Hannah. (1967). *Verità e politica. La conquista dello spazio e la statura dell'uomo*. Milano: Bollati Boringhieri, 2004.
- ARGAN, Giulio Carlo. (1951). *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- ARIÉS, Philippe. (1986). *O tempo da História*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- ARISTÓTELES. 2004. *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- ARNHEIM, Rudolf (1966). *Para uma psicologia da Arte*. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- ASHRAF, Salama M. e N. Wilkinson (ed.) 2007. *Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future*. Gateshead: Urban International Press.
- ATTOE, Wayne e Robert Mugeraurer: *Excellent Studio Teaching in Architecture. Studies in Higher Education*, Volume 16, No. 1, 1991.
- AYMONINO, Carlo. 1965. *Origini e sviluppo della città moderna*. Venezia: Marsilio.
- BACHELARD, Gaston. (1971). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.
- BALLANTYNE, Andrew. 2002. *What is Architecture?* London: Routledge.
- BANNISTER, Turpin. 1954. *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.
- BARRETT, Maurice. (1979). *Educação em arte*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.
- BARTHES, Roland. (1957). *Miti d'oggi*. Torino: Einaudi, 1974.
- BARTHES, Roland. (1977). *Lição*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BATESON, Gregory. (1972). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva. 1996.
- BATESON, Gregory. (1978). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi, 1979.
- BAUDRILLARD, Jean. (1976). *A troca simbólica e a morte*. Lisboa: Edições 70, 1996.
- BAUDRILLARD, Jean. (1981). *Simulacro e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BAUMAN, Zygmunt. (2003). *Modernità líquida*. Bari: Laterza, 2006.
- BENEVOLO, Leonardo. 1985. *O último capítulo da Arquitectura Moderna*. Lisboa: Edições 70.

- BENEVOLO, Leonardo. 1991. *La cattura dell'infinito*. Bari: Laterza.
- BENJAMIN, Walter. 2007. *A modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- BERMAN, Marshall (1982). *Tudo o que é sólido se dissolve no ar. A aventura da modernidade*. Lisboa: Edições 70, 1989.
- BERTOLOTTI, Giorgio, (a cura di). 2003. *Ermeneutica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- BEST, David. (1992). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: ASA edições, 1999.
- BETTS, Paul. 1998. Science, Semiotics and Society: The Ulm Hochschule Für Gestaltung in Retrospect. Em *Design Issue*, Volume 14, Number 2, Summer 1998, p. 67-82.
- BLEICHER, Josef. (1980). *Hermenêutica contemporânea*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BLOCH, Marc. (1949). *Apologia della storia*. Torino: Einaudi, 1998.
- BOHIGAS, Oriol. 2005. Conferência inaugural do simpósio “La formació de l'Architecte”. Publicado em *Quadern d'arquitectura i urbanisme*. 2005. p. 144.
- BONFIGLIOLI, Sandra. 1990. *L'architettura del tempo*. Napoli: Liguori Editore.
- BONSIEPE, Gui. (1975). *Teoria e prática do Design Industrial. Elementos para um manual crítico*. Lisboa: Centro Português de Design, 1992.
- BONSIEPE, Gui. 2005. L'eredità della scuola di Ulm. Em *Il Giornale dell'architettura*, nº 33, Ottobre 2005.
- BORGES, Jorge Luis. (1944). *Ficções*. Lisboa: Teorema, 2000.
- BORGES, Jorge Luis. (2000). *L'invenzione della poesia – Le lezioni americane*. Milano: Mondadori, 2004.
- BOTTERO, Mario, G. Scarpini, Quattro interviste: Enzo Mari, Umberto Riva, Tobia Scarpa, Gino Valle em *Zodiac*, nº 20, dicembre 1970.
- BOUDON, Philippe. 2000. Architecture, Ethics and the Education of Architects. The View of Architecturology. Em: TOFT, Anne Elisabeth. 2000. *Ethics in architecture: architectural education in epoch of virtuality*. Proceedings of the 34th EAAE Workshop. Aarhus School of Architecture, Denmark (2000), p.57-72

BOUTINET, Jean-Pierre (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BOUTINET, Jean-Pierre. [s/d.]. *A imaturidade da vida adulta*. Porto: Rés Editora.

BOYER COMMISSION, THE. on Educating Undergraduates in the Research University. 1998. *Boyer Report: Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*. Versão electrónica em <http://naples.cc.sunysb.edu/Pres/boyer.nsf/> consultada em Agosto de 2006.

BRADLEY, Margaret. 1975. Scientific Education versus Military Training: The Influence of Napoleon Bonaparte on the Ecole Polytechnique. Em *Annals of Science*, nº 32, 1975, p. 415-449.

BRAVO I FARRÉ, Lluís e José Garcia Navas (selecção de textos e materiais), 1980. *L'ensenyment de l'Arquitectura*. Col.legi Oficial d'Arquitectes de Catalunya.

BRUNEL, Nelly. 2003. Family and friends: two safe bets for young people. Em *Label France*, nº 51 - Julho de 2003. Artigo no URL <http://www.diplomatie.gouv.fr> consultado em agosto de 2006

BUCHANAN, Richard. 1989. Declaration by Design: Rhetoric, Argument, and demonstration in Design Praticce. Em MARGOLIN, Victor (ed.). 1989. *Design Discourse. History. Theory. Criticism*. Chicago: The University Press, p. 91-109.

BYRNE, Gonçalo. 2007. Em entrevista com Cláudia Melo: Os arquitectos hoje em dia não são muito diferentes de uma estrela de rock. Em *Correio da Manhã*, 2007-02-04.

CABRAL, Manuel Villaverde, (coord). 2006. *Relatório Profissão: Arquitecto/a*. Lisboa: Ordem dos Arquitectos.

CABRAL, Manuel Villaverde, coord. *Relatório Profissão: Arquitecto/a*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, 2006.

CALVINO, Italo em resposta ao questionário de um periódico de Milão “*Il Paradosso*”, nº 23-24, Set- Dic. 1960, p. 11-18.

CALVINO, Italo. (1972). *As cidades invisíveis*. Lisboa: Teorema, 1993.

CALVINO, Italo. (1983). *Palomar*. Lisboa: Companhia das Letras, 1994

CALVO, Francesco. 1992. Entrada “Projecto”, em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 25. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- CAMBI, Franco. 2005. *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Editori Laterza.
- CAMPS, Victoria (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.
- CARNEIRO, Alberto. 2002. Conceituando ao redor deste desenho. Em *Desenho projecto de desenho*. Lisboa: Instituto de Arte Contemporânea, Catálogo.
- CARNEVALE, Giancarlo, (a cura di). 1995. *Il progetto di architettura e il suo insegnamento*. Milano: Città Studi Edizioni.
- CARRAVETTA, Peter e Paolo Spedicato, organização. 1984. *Postmoderno e letteratura. Percorsi e visioni della critica in América*. Milano: Bompiani.
- CARRILHO, Manuel Maria. (coord.). 1991. *Epistemologia: posições e críticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CARRILHO, Manuel Maria. 1989. *Elogio da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença.
- CASTAGNARO, Alessandro. 2003. *La formazione dell'architetto. Botteghe Accademie Facoltà Esperienze Architettoniche*. Napoli: Liguori Editore.
- CATROGA, Fernando. 2001. *Memória, História e Historiografia*. Coimbra: Quarteto.
- CHIURAZZI, Gaetano. 2002. *Il postmoderno*. Milano: Bruno Mondadori.
- CIUCCI, Giorgio. (1983). *Guida alla facoltà di architettura*. Bologna: Il Mulino, 1994.
- COELHO, Eduardo Prato. 2001. Nos Bancos das escolas. Artigo em *JA*, nº 201, maio/Junho 2001.
- CONDORCET, Marquês de Marie Jean Antoine Nicolas Caritat (1792). *Ecrits sur l'Instruction publique, tome II, "Rapport sur l'Instruction Publique"*. Paris: 1792. Edilig, p. 81-87. Versão consultada on-line em Julho 2005: <http://gallica.bnf.fr/>.
- COSTA, Alexandre Alves. 2007. *Textos datados*. Coimbra: Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- CRINSON, Mark e Jules Lubbock. 1994. *Architecture art or profession? Three hundred years of architectural education in Britain*. Manchester: Manchester University Press.

CROSS, Nigel. 1998. Natural intelligence in design. Em *Design Studies*. V20 n° 1, January 1999.

CUNNINGHAM, Allen. 1979. The Genesis of Architectural Education. Em *Studies in Higher Education*. Vol. 4, n° 2, 1979, p. 131-142.

CUNNINGHAM, Allen. 1980. Educating Around Architecture. Em *Studies in Higher Education*. Vol 5, n°. 2, 1980, p. 131- 147.

D'AGOSTINI, Franca. 1999. *Breve storia della filosofia del Novecento*. Torino: Einaudi Edizioni.

DE BONO, Edward (1967). *Il pensiero laterale. Come diventare creativi*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1997.

DE BONO, Edward (1970). *Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia*. Milano: Biblioteca Universale Rizzoli, 1998.

DE FUSCO, Renato e Cettina Lenza. 1991. *Le nuove idee di architettura. Storia della critica da Rogers a Jencks*. Milano: Etaslibri.

DE FUSCO, Renato. 1981. *Storia dell'architettura contemporanea*. Roma: Laterza.

DE FUSCO, Renato. 2001. *Trattato di architettura*. Bari: Editori Laterza.

DE KERCKHOVE, Derrick. (1991). *Brainframes. Mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville, 1993.

DE KERCKHOVE, Derrick. (1995). *A pele da cultura*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

DE QUINCY, Quatremère. (1832). *Dizionario storico di architettura*. Venezia: Marsilio. 1992.

DE SETA, Cesare. 2002. *L'architettura della modernità tra crisi e rinascite*. Torino: Bollati Boringhieri.

DEARSTYNE, Howard. 1986. *Inside the Bauhaus*. New York: Rizzoli.

DELEUZE, Gilles e Félix Guattari (1991). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença, 1992.

DELEUZE, Gilles. (1988). *La piega. Leibniz e il Barocco*. Torino: Einaudi, 2004.

DELORS, Jacques (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO. Versão electrónica consultada em:

<http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006. Versão impressa: Porto: ASA Edições.

DORFLES, Gillo (1960). *Le oscillazioni del gusto. L'arte d'oggi tra tecnocrazia e consumismo*. Milano: Skira, 2004.

DROSTE, Magdalena. 2004. *Bauhaus 1919-1933*. Köln: Taschen.

DURAND, Jean-Nicolas-Luis (1817). *Lezioni di Architettura*. Milano: Città Studi, 2004.

ECO, Umberto. (1962). *Obra Aberta*. Lisboa: Difel, 1989.

ECO, Umberto. (1973). *O signo*. Lisboa: Editorial Presença. 1997.

ECO, Umberto. (1977). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Presença, 1984.

ECO, Umberto. (1997). *Kant e o Ornitorrinco*. Algés: Difel Editorial. 1999.

ECO, Umberto. 2004. *História da Beleza*. Lisboa: Difel.

ECO, Umberto. 2006. *A passo di gambero. Guerre Calde e populismo mediatico*. Milano: Bompiani.

ELIAS, Norbert. (1970). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1999.

ELIAS, Norbert. (1991). *Mozart, sociologia di un genio*. Bologna: Il Mulino Edizioni, 2005.

ELIOT, Thomas Stearns. (1920). *Ensaio de doutrina crítica*. Lisboa: Guimarães Editores, 1997.

ERDMAN, Jori e Robert Weddle. 2002. Designing/Building/Learning. Em *Journal of Architectural Education*, February 2002, p. 174–179.

FAURE, Edgar [et al.]. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Relatório da Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação. Paris: UNESCO. Edição portuguesa: *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. 1981. Versão electrónica retirada de: <http://unesdoc.unesco.org/ulis/> em Junho de 2006.

Fernandes, Francisco Barata. 1999. *Trasformações e Permanências na Habitação Portuguesa. As formas da casa na forma da cidade*. Porto: FAUPpublicações.

FERRARA, Alessandro (1993). *Autenticità riflessiva. Il progetto della modernità dopo la svolta linguistica*. Milano: Feltrinelli, 1999.

FINDELI, Alain. 1990. Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46). Em *Design Issues*, Vol. 7, No. 1, Educating the Designer, Autumn 1990, p. 4-19.

FINDELI, Alain. 2001. Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological, and Ethical Discussion. Em *Design Issues*. Volume 17, nº 1, Winter 2001, p. 5-17.

FINDELI, Alain. Design History and Design Studies: Methodological, Epistemological and Pedagogical Inquiry. *Design Issue*. Volume 11, nº 1, Spring 1995. Cambridge: The MIT Press.

FISKE, John. 1993. *Introdução ao estudo da comunicação*. Porto: ASA Edições.

FJELD, Per Olaf. 2005. A Revitalization of Architectural Consciousness. Em *EAAE Prize 2003-2005. Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture.

FORNOT, Catherine Twomey. 1999. *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

FOSNOT, Catherine Twomey. (1996). *Construtivismo e educação. Teoria, perspectivas e prática*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

FOSTER, Hal, ed by. 1991. *The anti-aesthetic, essay on postmodern culture*. Seattle: Bay Press.

FRAMPTON, Kenneth. (1980). *História crítica da Arquitectura Moderna*. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

FRAMPTON, Kenneth. 2000. Seven points for the millennium: an untimely manifesto. Em *The Journal of Architecture*. Volume 5, Spring 2000, p. 21-33.

FRAMPTON, Kenneth. 2001. Technoscience and Environmental Culture: A Provisional Critique. Em *Journal of Architectural Education*. February 2001, p. 123-129.

FRAMPTON, Kenneth. 2006. The Work of Architecture in the Age of Commodification. *Harvard Design Magazine*. Fall 2005/Winter 2006, Number 23.

FRANCASTEL, Pierre. (1956). *Arte e Técnica. Nos séculos XIX e XX*. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

FULLER, R. Buckminster. (1969). *Manual de Instruções para a Nave Espacial Terra*. Porto: Via Óptima, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. (1983). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70, 2001.

GARDNER, Howard. (1983). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 2007.

GARDNER, Howard (1985). *A nova ciência da mente. Uma História da Revolução Cognitiva*. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

GARRY, Stevens (1998). *O círculo privilegiado. Fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

GEYMONAT, G. E G. Giorello. entrada "Modelo" em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 21. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

GIDDENS, Anthony (1990). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino, 2003.

GIEDION, Siegfried. 1958. *Breviario di architettura*. Milano: Garzanti, 2008.

GOEL, Vinod. 1995. *Sketches of Thought*. Cambridge: The MIT Press.

GOMBRICH, Ernst H. (1950). *A história da arte*. Lisboa: Edições Público, 2005.

GOMBRICH, Ernst H. (1971). *Arte e progresso*. Bari: Laterza, 2007.

GOODMAN, Nelson. (1968). *A Lingugem da Arte: Uma Abordagem a uma Teoria dos Símbolos*. Lisboa: Gradiva, 2006.

GRASSI, Giorgio. 1990. Un parere sulla scuola e sulle condizioni del nostro lavoro. Em *Domus*, nº 714, Marzo 1990.

GRASSI, Giorgio. 1998. *La costruzione logica dell'architettura*. Torino: Umberto Allemandi & C.

GRAVAGNOLO, Benedetto em Izzo, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean Edizioni.

GREGOTTI, Vittorio (1966). *Il territorio dell'architettura*. Milano: Feltrinelli Editore, 1993.

GREGOTTI, Vittorio. 1982. Elogio della tecnica. Em *Casabella*, nº480, Maggio 1982. Milano: Mondadori.

GREGOTTI, Vittorio. 2000. Cari Architetti non ci sono più riviste. Em *L'Architetto*. Anno XVII, nº 143, Febbraio 2000, p. 18-19.

- GROPIUS, Walter. 1959. *Architettura integrata*. Milano: Mondadori.
- HABERMAS, Jürgen. (1985). *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*. Bari: Laterza Edizioni, 2003.
- HADJI, Charles. (1993). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- HARVEY, David. (1989). *La crisi della modernità. Riflessioni sulle origini del presente*. Milano: Il Saggiatore, 2002.
- HASSAN, Ihab. 1985. The culture of postmodernism. Em *Theory Culture Society*. n° 2, 1985, p. 119-132. Versão consultada no URL: <http://tcs.sagepub.com>.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1795). *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri, 1994.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. (1829). *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.
- HEIDEGGER, Martin (1954). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia Editore, 1976.
- HEREU, Pere, Josep Maria Montaner y Jordi Oliveras. 1994. *Textos de Arquitectura de la Modernidad*. Madrid: Nerea.
- HERTZBERGER, Herman. 1991. *Lessons for Students of Architecture*. Rotterdam: 010 Publishers.
- HOBSBAWM, Eric. (1994). *Il secolo breve 1914/1991*. Milano: Rizzoli, 1995.
- HOGER, Hans. 2006. *Design education*. Milano: Editrice Abitare Segesta.
- HUISMAN, Denis. (1954). *A Estética*. Lisboa: Edições 70, 1981.
- HUME, David. (1748). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2002.
- IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean Edizioni.
- JAEGER, Werner (1986). *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JAKOBSON, Roman. (1963). *Saggi di linguistica generale*. Milano: Feltrinelli, 2002.
- JAMESON, Fredric. (1991). *Postmodernismo. Ovvero la logica culturale del tardo capitalismo*. Roma: Fazi, 2007.

JENCKS, Charles. (1977). *The Language of Post-Modern Architecture*. New York: Rizzoli, 1984.

JENCKS, Charles. 2007. *Critical modernism, where is post-modernism going?* London: Wiley.

KANT, Imanuel (1781). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, Imanuel. (1790). *Crítica do juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1998.

KANT, Imanuel. (1803). *Antologia di scritti pedagogici*. Verona: Il Segno di Gabrielli, 2004.

KANT, Immanuel. (1798). *O Conflito das Faculdades*. Lisboa: Edições 70, 1993.

KAUFMANN, Emil. 1980. *Tres arquitectos revolucionarios: Boullée, Ledoux y Lequen*. Barcelona: Gustavo Gili.

KECHIKIAN, Anita. 1993. *Os Filósofos e a educação*. Lisboa: Edições Colibri.

KELBAUGH, Douglas. Seven Fallacies in Architectural Culture. Em *Journal of Architectural Education*. Cambridge: The MIT Press. Volume 58, Number 1, 1 September 2004, p. 66-68

KENT, Lori. 2005. Approaches for a Postmodern Context. Em *The International Journal of Art & Design Education*. 24 (2), p. 159-165.

KINROSS, Robin. 1988. Hochschule für Gestaltung. Ulm: Recent Literature. Em *Journal of Design History*, Vol. 1, No. 3/4 (1988), p. 249-256.

KOSTOF, Spiro (coord.) 1984. *El arquitecto: historia de una profision*. Madrid: Ed. Cátedra.

KOYRÉ, Alexander. (1958). *Dal mondo del pressapoco all'universo della precisione*. Torino: Einaudi, 1967.

KUHN, Thomas S. (1962). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KUHN, Thomas S. (1969). *The Essencial Tension, Selected Studies in Scientific Tradition and Change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.

LA CECLA, Franco. 2008. *Contro l'architettura*. Torino: Bollati Boringhieri.

- LANDOW, George P. (1994). *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*. Milano: Bruno Mondadori, 1998.
- LAPUERTA, Jose Maria de. 1997. *El Croquis, Proyecto y Arquitectura*. Madrid: Celeste Ediciones.
- LASEAU, Paul. 1989. *Graphic Thinking*. New York: Van Nostrand Reinhold, Co.
- LAWSON, Bryan. 2002. CAD and Creativity: Does the Computer Really Help? Em *Leonardo*, Vol. 35, Issue 3, Junho 2002, p. 327-331.
- LAWSON, Bryan. 1997. *Design in mind*. Architectural Press, Oxford.
- LE CORBUSIER. (1923). *Hacia una arquitectura*. Barcelona: Ediciones Apóstrofe, 1998.
- LE GOFF, Jacques. 1984. Entrada “Antigo/Moderno” em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- LE GOFF, Jacques. 1984. Entrada “História” em *Enciclopédia Einaudi*. Vol. 1. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- LE GOFF, Jacques. 1984. Entrada “Progresso/reacção” em *Enciclopédia Einaudi*. Nº 1 Memória-História. Organizado por Ruggiero Romano (ed. italiana) e Fernando Gil. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- LEACH, Neil. 2000. *The Anaesthetics of Architecture*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LEATHERBARROW, David. 1998. Showing what otherwise hides itself. On Architectural representation, representation/misrepresentation. Em *Harvard Design Magazine*, Fall 1998, p. 48.
- LÉVY, Pierre. 1997. *Ideografia Dinâmica. Para uma imaginação artificial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- LISBOA, Fernando. 1997. *Desenho de Arquitectura Assistido por Computador*. Porto: Faupublicações.
- LISBOA, Fernando. 2005. *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: Faupublicações.
- LUND, Nils-Ole. 1993. Educational objectives in architecture. Em FARMER, Ben. 1993. *Companion to Contemporary Architectural Thought*. London: Routledge. p. 477.

- LYOTARD, Jean-François. (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.
- LYOTARD, Jean-François. *Ripetizione, complessità, anamnesi*. Em *Casabella* 677, ottobre 1985, p. 44-45.
- LYPOVETSKY, Gilles. 1989. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LYPOVETSKY, Gilles. 2007. *A felicidade paradoxal*. Lisboa: Edições 70.
- MALDONADO, Tomás. 1970. *La speranza progettuale*. Torino: Einaudi.
- MALDONADO, Tomás. 1997. *Critica della ragione informatica*. Milano: Feltrinelli.
- MALDONADO, Tomás. 2002. Defoe and the "Projecting Age". Em *Design Issues*. Volume 18, Number 1, Winter 2002, p. 78-85.
- MALDONADO, Tomás. 2004. *Es la arquitectura un texto? Y otros escritos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.
- MALLGRAVE, Harry Francis. 2005. *Architectural Theory. Volume I. An anthology from Vitruvius to 1870*. Malden MA, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.
- MANCUSO, Franco (a cura de). 2004. *Lo IUAV di Giuseppe Samonà e l'insegnamento dell'architettura*. Atti del convegno 13-14 dicembre 2004. Roma: Fondazione Bruno Zevi.
- MANSILLA, Luis M. 2005. Aprender es dicujarse en el mundo. Em *La formació de l'Architecte. Quadern d'arquitectura i urbanisme*.
- MANZINI, Ezio. 1993. *A Matéria da Invenção*. Lisboa: Centro Português de Design.
- MANZINI, Ezio. 2006. Il design in un mondo fluido. Em HOGGER, Hans (a cura de). 2006. *Design education*. Milano: Editrice Abitare Segesta, p. 151-155.
- MARGOLIN, Victor. Design, the Future and the Human Spirit. Em *Design Issues*. Volume 23, Number 3, Summer 2007. Massachussets: MIT Press, p. 4-15.
- MARI, Enzo. 2001. *Progetto e passione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MARINA, José António. 1993. *Teoria de la inteligència criadora*. Barcelona: Anagrama.

- MARTÌ ARÍS, Carlos. 1990. *Le variazioni dell'identità. Il tipo in architettura*. Milano: Clup.
- MASIERO, Roberto. 1999. *Estetica dell'architettura*. Bologna: Il Mulino Edizioni.
- MCLUHAN, Marshall. (1964) *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Est edizioni, 1990.
- MIDDLETON, Robin. 1982. *The Beaux-Arts and nineteenth-century french architecture*. London: Thames and Hudson.
- MILLINER, Leonie. 2003. *Architectural Education; Studio Culture*. Proceedings of the conference 'Studio Culture - who needs it?' 17-18th December 2003, St. Catherine's College, Oxford. Texto em formato pdf consultado em Setembro de 2007 no URL: <http://www.cebe.heacademy.ac.uk>.
- MINSKY, Marvin. (1986). *La società della mente*. Milano: Adelphi, 2001.
- MITCHELL, William J. 1999. *E-Topia. "Urban life, Jim – but not as we know it"*. Cambridge: The MIT Press.
- MITCHELL, William. 1998. *The logic of architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- MONEO, Rafael. 1981. Prologo. Em: JNL. Durand. 1802. *Compendio de lecciones de Arquitectura. Parte gráfica de los cursos de Arquitectura*. Madrid: Ediciones Pronaos.
- MONEO, Rafael. 2005. Sul concetto di arbitrarietà in architettura. Em *Casabella*, nº 735, Agosto 2005, p. 22-33.
- MONESTIROLI, António. 2002. *Tipo, costruzione e forma nell'insegnamento del progetto*. Roma: Laterza.
- MONTANER, Josep Maria. 1999. *Arquitectura y crítica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MONTANER, Josep Maria. 2001. *A modernidade superada*. Barcelona: Gustavo Gili.
- MORAIS, Maris de Fátima. 2001. *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- MORANDI, Maurizio. [s.d.]. *L'architetto: origini e trasformazioni di un ruolo*. Trieste: Edizioni CLUET.
- MORAVÁNSZKY, Ákos. 1997. Educated evolution: darwinism, design education, and American influence in Central Europe, 1898-1918. Em

POLLAK, Martha. *The Education of the Architect. Historiography, Urbanism, and the Growth of Architectural Knowledge*. London: The MIT Press, p. 113-137.

MORIN, Edgar. (1973). *O Paradigma Perdido*. Lisboa: Publicações Europa-America, 2000.

MORIN, Edgar. (1977). *O método. A natureza da natureza*. Mem Martins: Publicações Europa América, [s.d.]

MORIN, Edgar. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

MORIN, Edgar. (2000). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001.

MUMFORD, Lewis. (1952). *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70, 2001.

MUNARI, Bruno. (1971). *Artista e designer*. Lisboa: Edições 70, 2004.

MURPHY, John. (1990) *O pragmatismo. De Pierce a Davidson*. Porto: ASA Edições, 1998.

NEGROPONTE, Nicholas. (1996). *Ser digital*. Lisboa: Caminho, 2003.

NERVI, Pier Luigi. (1945). *Scienza o Arte del Construire?* Milano: Città Studi, 1997.

NORBERG-SCHULZ, Christian. (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

NÓVOA, António. 2006. Entrevista Todos os Nomes de Célia Rosa. Em *Notícias Magazine*. Nº 740, 20 Julho 2006, p. 33-38.

ONG, Walter J. (1982). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino, 1986.

ORTEGA Y GASSET, J. (1961). "Apuntes sobre una educación para el futuro". In *Mission de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial, S. A. (pp 225-238) traduzido por Olga Pombo e consultado em Dezembro de 2006 no URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo>.

OUROUSSOFF, Nicolai. 2006. "Zaha Hadid, A Diva for the Digital Age". Artigo em *New York Times*, June 2, 2006.

ÖZKAN, Süha. 1999. *The Dilemma of History: Theory and Education in Architecture*. Em *Architectural Knowledge and Cultural Diversity*. William O'Reilly, ed. Lausanne: 1999.

PALMER, E. Richard. (1969). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 2006.

- PALMIRA, Maria e Carlos Alves. 2004. *Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- PANOFSKY, Erwin. (1927). *A perspectiva como forma simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.
- PAPI, Fulvio. 2000. *Filosofia e architettura. Kant, Hegel, Valéry, Heidegger, Derrida*. Pavia: Ibis.
- PASSMORE, John. 1980. *The Philosophy of Teaching*. London: Duckworth, Tradução de Olga Pombo. Versão consultada em Maio de 2007 no URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/>.
- PAVESE, Cesare. (1952). *O ofício de viver. Diário (1935-1950)*. Lisboa: Relógio d'Água, 2004.
- PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. 1999. Hermeneutics as Architectural Discourse. *Design Issues*, Vol. 15, No. 2, Design Research (Summer, 1999), p. 71-79.
- PFAMMATTER, Ulrich. 2000. *The making of the modern architect and engineer: the origins and development of scientific and industrially oriented education*. Basel: Birkhäuser.
- PICON, Antoine. 1988. *Architectes et ingenieurs au siècle des lumières*. Marseille: Parenthèses.
- PLATÃO. *A república*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- POE, Edgar Allan. (1836-1850). *Poética. (Textos teóricos)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.
- POLESELLO, Gianugo, em IZZO, Alberto. 2005. *Insegnare l'architettura*. Napoli: Clean Edizioni.
- PORTAS, Nuno. 1979. Arquitectura. Crítica. Leitura da História. Formação. Profissão. Entrevista por José M. Fernandes e José Lamas. Em *Arquitectura*. Ano 1, 4ª série, nº135 (Out. 1979), p. 56-67.
- PORTAS, Nuno. 2001. Ensino: os projectos dos Arquitectos. Em *JA*, nº 201, Maio/Junho 2001, p 26-35.
- PORTAS, Nuno. 2005. *Arquitectura: história e crítica, ensino e profissão*. Porto: FAUPpublicações.
- PORTOCARRERO, Maria Luisa. 1995. *O preconceito em H. G. Gadamer, sentido de uma reabilitação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PORTOGHESI, Paolo. 1974. *Le inibizioni del'architettura moderna*. Roma: Laterza.

PROUDFOOT, Peter. 2000. Structuralism, phenomenology and hermeneutics in architectural education. *International Journal of Architectural Theory*. Vol 2.

QUARONI, Ludovico. 1977. *Progettare un edificio. Otto lezioni di architettura*. Milano: Mazzotta editore.

REBOUL, Olivier. (1989). *A filosofia da educação*. Lisboa. Edições 70, 2000.

RICOEUR, Paul. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003.

RICOEUR, Paul. 1987. Logica ermeneutica? Em *Aut-aut*, n. 217-18, 1987.

ROBBINS, Edward. 1997. *Why architects draw*. Cambridge: The MIT Press.

ROGERS, Ernesto Nathan. 1958. *Esperienza dell'architettura*. Torino: Einaudi.

ROGERS, Ernesto Nathan. 1981. *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida.

RORTY, Richard (1979). *La filosofia e lo specchio della natura*. Milano: Bompiani, 1986.

RORTY, Richard. 1982. *Consequências do pragmatismo. Ensaio: 1972-1980*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

ROSENTHAL, Edward C. (2005). *L'età della scelta*. Milano: Apogeo, 2006.

ROSSI, Aldo. 1966. *A arquitectura da cidade*. Lisboa: Cosmos, 1977.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1762). *Emílio ou da educação*. Lisboa: Europa-America, 1990.

RUSSELL, Bertrand. 1961. Education for a Difficult World. Em *Fact and Fiction*. Londres: George Allen & Unwin Ltd. Tradução de Olga Pombo. Consultada em 12/2006 no URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/>.

SACKS, Oliver. (1985). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano: Adelphi, 1986.

SANT'ELIA, Antonio. *L'Architettura Futurista, Manifesto*. 1914.

SAUNDERS, William S. (ed.). 2005. *Commodification and Spectacle in Architecture*. Minnesota: University of Minnesota Press.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1916. *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1999.

- SAVATER, Fernando. 1992. *Etica per un figlio*. Bari: Editore Laterza.
- SAVATER, Fernando. 2004. *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote.
- SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- SCHÖN, Donald and Wiggins, G. 1992. Kinds of seeing and their functions in designing. Em: *Design Studies*, Vol 13, N. 2, 1992.
- SCHÖN, Donald. (1983). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Laterza, 2003.
- SCHÖN, Donald. (1990). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli, 2006.
- SCHÖN, Donald. 1988. Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio. Em *JAE*, N. 41/4, Summer 1988.
- SCHWARTZ, Barry. 2005. *The Paradox of Choice: Why More Is Less*. New York: Harper Perennial.
- SEVERINO, Emanuele. 2003. *Tecnica e architettura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- SHORT, Edmund C. 2002. Knowledge and the educative functions of a university: designing the curriculum of higher education. *Journal of Curriculum Studies*. vol. 34, no. 2, 139-148.
- SINI, Carlo. 1992. *Pensare il progetto*. Milano: Tranchida Editori Inchiostro.
- SINI, Carlo. 1993. L'insegnamento della filosofia nell'Università. Atti dei Convegni della Società Filosofica Italiana: La didattica della filosofia nell'Università e nella Scuola Secondaria Superiore. Treviso, 25-27 Novembre 1993. Consultado em Junho 2006 no URL: <http://lgxserver.uniba.it/lei/>
- SNODGRASS, Adrian, & Richard Coyne. 2006. *Interpretation in Architecture: Design as a Way of Thinking*. London: Routledge.
- SOLÀ-MORALES, Ignasi de. Arquitectura líquida. DC. *Revista de crítica arquitectónica*, 2001, núm. 5-6.
- SPENCER, Jorge. 2002. Aspectos heurísticos dos desenhos de estudo no processo de concepção em arquitetura. Em *Cadernos da Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa*. Nº 2. Dezembro 2002.
- SPILLER, Neil. Edited by. 2002. *Cyber_Reader. Critical writings for the digital era*. London: Phaidon.

STEFFE, Leslie P e Jerry Gale, edted by. 1995. *Constructivism in education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

STEINER, George. 2003. *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva, 2005.

STEVENS, Garry. (1998). *O círculo privilegiado. Fundamentos sociais da distinção arquitectonica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TABOGA, Beatrice. 1989. *Il mestiere dell'architetto*. Venezia: Marsilio.

TAFURI, Manfredo. (1968). *Teorias e História da Arquitectura*. Lisboa: Editorial Presença, 1979.

TAFURI, Manfredo. (1973). *Projecto e utopia*. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

TAGLIAGAMBE, Silvano. 2005. *Le due vie della percezione e l'epistemologia del progetto*. Milano: Franco Angeli Editore.

TEYMUR, Necdet. 2001. *Learning from Architectural Education*; AEE (Architectural Education Exchange) 2001 conference, Cardiff University, 11th - 12th September 2001.

THOMPSON, Bill. 2007. Hermeneutics for architects? Em *The Journal of Architecture*, Volume 12, Issue 2, April 2007, p. 183-191.

TORRANCE, E. P. 1966. *Torrance test on creative thinking: Norms-technical manual*. Lexington, Mass: Personal Press.

TORRANCE, Ellis Paul. (1966). *Rationale of the Torrance tests of creative thinking ability*. In TORRANCE, E. P. and W. F. White (Eds). *Issues and advances in education psychology*. Istica, IL: F. E. Peacock.

TOUSSAINT, Michel. 2002. Pós-Modernidade ainda Hoje?. Em *JA*, nº 208 Novembro/Dezembro 2002, p. 27-31.

TURKLE, Sherry. (1984). *O segundo eu: os computadores e o espírito humano*. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

TURKLE, Sherry. 1997. *A vida no ecrã. A identidade na era da internet*. Lisboa: Relógio d'Água.

UNESCO. 1995. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.

VATTIMO, Gianni. (1985). *O fim da modernidade*. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

VATTIMO, Gianni. (1985). Progetto e legittimazione. Em *Lotus International*, nº 48-49, 1986.

- VATTIMO, Gianni. (1989). *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.
- VATTIMO, Gianni. 2002. *Oltre l'interpretazione*. Bari: Editori Laterza.
- VATTIMO, Gianni. 2002. *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento*. Milano: Bruno Mondadori.
- VENTURI, Robert. (1966). *Complexidade e contradição em Arquitectura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- VENTURI, Robert. (1972). *Aprendiendo de Las Vegas: el simbolismo olvidado de la forma arquitectónica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.
- WASSENBERG, Frank. 2006. *Motives for demolition*. Paper apresentado na ENHR conference "Housing in an expanding Europe: theory, policy, participation and implementation", Ljubljana, Slovenia, 2 - 5 July 2006.
- WATZLAWICK, Paul. 1991. *A Realidade é Real?* Lisboa: Relógio d'Água.
- WEINER, Frank. 2005. Five Critical Horizons for Architectural Educators in an Age of Distraction. Em EAAE Prize 2003-2005. *Writings in architectural education*. Copenhagen: Ebbe Harder, School of Architecture, p. 24.
- WILSON, Robert A. e Frank C. Keil, (org). 1999. Entrada *Creativity* em: The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences. Massachusetts, Cambridge: The MIT Press, p. 205.
- WINOGRAD Terry. e Fernando Flores. 1993. *Understanding Computers and Cognition*. Addison-Wesley Publishing Company.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1921) *Tractatus logico-philosophicus e Quaderni 1914-1916*. Torino: Einaudi, 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1945) *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 1999.
- ZEVI, Bruno. (1948). *Saber ver a Arquitectura*. Lisboa: Arcádia, 1977.
- ZEVI, Bruno. (1979). *Arquitectura in nuce*. Lisboa: Edições '70, 1986.
- ZEVI, Bruno. 2004. *Architettura della modernità*. Roma: Newton & Compton Editori.
- ZUMTHOR, Peter. 1996. *Thinking Architecture*. Baden: Lars Muller Publisher.
- ZYGMUNT, Bauman (2000). *Modernité líquida*. Bari: Laterza, 2006.