

# JOELHO

## # 04

### ENSINAR PELO PROJETO TEACHING THROUGH DESIGN

—  
*Coordenação:*  
Paulo Providência  
Gonçalo Canto Moniz

Alexandre Alves Costa  
Juan Domingo Santos  
Florian Beigel  
Philip Christou  
Elizabeth Hatz  
David Leatherbarrow  
Andrew Clancy  
Colm Moore  
Michael McGarry  
Willemijn Wilms Floet

Exposição TAPE  
2011-12



# Marco Ginoulhiac

## À indefinição no ensino do projecto de Arquitectura. Para um mapa filosófico de compreensão.

Este texto procura trazer à superfície a teia filosófica subjacente às práticas didáticas do ensino de projecto percorrendo o seu cenário teórico e reconhecendo os seus traços dominantes. Com o suporte de algumas definições conceptuais, é identificada uma matriz teórica de matriz pragmatista e hermenêutica que permite organizar um mapa filosófico que possa servir de suporte para uma compreensão mais apurada e orientada das práticas didáticas envolvidas no ensino de projecto de Arquitectura.

Segundo o sociólogo francês Boutinet, um projecto de arquitectura pode ser considerado como um tipo específico de “condutas de antecipação” (Boutinet, 1990) que visa determinar o futuro através da predisposição dos meios para um fim. O projecto existe só quando o futuro não é considerado como determinado logo; a ideia de projecto, coloca-se em oposição a uma concepção da realidade circunstancial ou anteriormente determinada, assentando na certeza de que é possível provocar alterações. 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 normativa (Savater, 1992). É, em suma, uma acção intelectual de antecipação de um futuro possível numa condição de autonomia do sujeito (Calvo, 1992). Diferentemente da acção técnica, que também visa o futuro mas que é caracterizada por uma “finalidade pré-determinada por um modelo ou um objectivo que lhe é anterior” (Lisboa, 2005, p.41), 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.

De um ponto de vista temporal, é possível defender que não existe projecto para o passado ou para o presente. O projecto, na sua acepção mais lata, pode ser entendido como o desígnio de aproximar um futuro desejável fixando-se num presente fruto de um passado. Segundo Victor Margolin, o projecto nasce “*from the dialectic of past and present come the situations that determine the possibilities for the future*” (Margolin, 2007, p.4), resultando num momento intelectual de fusão entre o presente e o passado, apontando para o futuro. Nesse sentido, é determinante a combinação dos três eixos temporais onde, ainda segundo Victor Margolin, “*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*” (idem). 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 significado; o sujeito que não conserva ligações que são anteriores e posteriores ao seu ser instantâneo perde a capacidade crítica necessária para levar a cabo a acção sintética do projecto.

O projecto de Arquitectura, considerado como a construção de uma definição de habitar, é, como afirma Paul Ricoeur, uma narrativa de organização espacial; uma configuração arquitectónica do espaço que é um construir mas, também, um narrar o espaço (Ricoeur, 2002). Um percurso heurístico que, como todo e qualquer discurso (Mitchell, 1998), 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 *logos*, uma “disposição de palavras para a unidade de um sentido, o sentido do discurso. Chamamos a isso a unidade da proposição” (Gadamer, 2001, p.12).

Nesse cenário, o projecto de Arquitectura deixa portanto 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» (Schön, 2003, p.8). Uma acção intelectual profundamente diferente da “racionalidade técnica” (idem) baseada num pensamento positivista que considera o projecto de Arquitectura a 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 universais (idem). Um projecto de Arquitectura 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. Finalmente um projecto de Arquitectura que se apresenta como processo de objectivos confusos, possivelmente contraditórios mas sempre incertos onde “na realidade os problemas não se apresentam (...) como dados. Eles devem ser construídos a partir dos materiais de situações problemáticas que são desestabilizadoras, incertas” (idem, p.67).

Uma abordagem fenomenológica, em contraposição com uma baseada em axiomas descritivos, que caracterizou as experiências projectuais mais rígidas da modernidade, rejeita um enquadramento projectual baseado unicamente na metodologia. Segundo Norberg-Schulz (Norberg-Schulz, 1979), existem factores circunstanciais, como é o caso do lugar, que impedem que uma abordagem projectual se esgote numa mera aplicação metodológica. O “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” (idem, p.6) (mais adiante, o mesmo autor fala de projecto de Arquitectura como compreensão da “vocaçào” do lugar através de um “determinismo ambiental” (idem, p.23)). 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 interpretativa. Tanto de um ponto de vista epistemológico como mesmo histórico, quando a metodologia projectual já não representa um valor absoluto (Bannister, 1954), a abertura interpretativa torna-se o cenário mais próprio e a base teórica fornecida pela filosofia hermenêutica permeia e contamina os axiomas projectuais da modernidade.

No âmbito do ensino, a indefinição congénita às actividades projectuais desenha um território específico, sobretudo, considerando as profundas alterações teóricas que marcaram a passagem da modernidade para a pós-modernidade (Harvey, 2002). O ensino

do projecto de Arquitectura não pode 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 esboramento das meta-narrativas da modernidade questionou profundamente as estruturas discursivas e legitimadoras de pretensão universalizante (Lyotard, 2003), 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 profundamente ligada à necessidade de habitar do sujeito.

O ensino, como “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” (Reboul, 2000, p.18), considerando uma instituição como “uma realidade social, relativamente autónoma, estável ou regular, constringedora segundo regras, e que se especifica pela sua própria função social” (idem, p.25), representa um cenário particularmente sensível uma vez que uma das suas funções é, justamente, aquela 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” (Morin, 2000, p.83).

A centralidade intelectual e epistemológica do indivíduo, produtor de um conhecimento exclusivo, juntamente com o carácter de indefinição da acção projectual, desenham um cenário filosófico e operacional particular para o ensino do projecto de Arquitectura. Uma condição determinada pela 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” (Schön, 2006, p.49). para um modelo de “reflexão na acção” onde o conhecimento é construído e legitimado tanto no decorrer da acção profissional como dos processos de ensino e aprendizagem.

A legitimação do conhecimento produzido 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 socrática, que representa o trazer à luz qualidades existentes mas recônditas; nem pior método aquele 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” (De Seta, 1981). 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 de um *logos* pelo próprio aluno.

O ensino é o lugar e o tempo onde o sujeito constrói um conhecimento, uma estrutura de relações que não se encontra formada por “entidades que possam ser utilizadas alternadamente por indivíduos diferentes”, mas antes por “representações mentais que cada utilizador tem que construir por si” (Twomey Fornot, 1999, p.19). 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 fruto de uma interpretação e negociação considerável com uma objectividade intersubjectiva que, segundo Victoria Camps, “reside apenas num acordo” (Camps, 1996, p.24). Uma negociação cuja aprendizagem de rotinas e de elementos críticos começa antes da verdadeira compreensão e tomada de consciência por parte do aluno, da mesma forma que uma criança aprende a falar falando, sem ter forçosamente a compreensão da complexidade da linguagem. 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” (Ricoeur, 2003, p.161). Existe, assim, uma coisa do projecto que o aluno vai progressivamente desvendando através de um “diálogo com a situação, uma conversação reflexiva” (Schön, 2003, p.103) ao longo da qual vai sendo progressivamente construída e detalhada numa pergunta projectual.

Com base nestes pressupostos, o reconhecimento do projecto de Arquitectura, enquanto acção interpretativa de carácter circunstancial, de um ponto de vista filosófico pode ser lido como a passagem que separa os conceitos aristotélicos *episteme* e *proairesis* (Gadamer, 2004), entendendo-se por *episteme* 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” (Aristóteles, 2004, p.137), sendo que perícia representa o conjunto de capacidades artísticas ou técnicas “aplicáveis ao horizonte prático” (idem, p.27).

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 aprender” (Gadamer, 2004, p.365). Diferentemente, ainda 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”. (idem) 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” (Gregotti, 1995, p.109). 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 Gregotti à conclusão de que “ninguém pode fazer a profissão do Arquitecto de forma inocente” (Gregotti, 1989, p.44).

O conceito de *proairesis* traz consigo a riqueza e a complexidade intelectual e ética presentes nas condutas projectuais mas ainda não consegue completar este quadro teórico de forma a torná-lo totalmente operacional no âmbito do ensino de projecto. Existe sempre a necessidade de um referente, seja ele de natureza histórica, formal ou tecnológica, que sirva de base e de *incipit* ao pensamento projectual. Este referente é oferecido pelo enquadramento epistemológico até aqui descrito e reside na ideia de *preconceito*.

A ideia de *preconceito* encontra-se em Gadamer que, curiosamente, afirma, em relação à interpretação dos textos, que “quem interpreta um texto, despoleta sempre um projecto” (Gadamer, 2004, p.314). 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” (idem). 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 continuidade. A esta primeira compreensão Gadamer chama *preconceito*. Um *preconceito* é, ainda segundo este filósofo, “um juízo que é pronunciado antes de um exame completo e definitivo de todos os elementos objectivamente relevantes” (idem, p.318) é uma grelha de conhecimento prévia que não só ajuda mas, antes de mais e sobretudo, permite a compreensão. Gadamer desenvolve aqui 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.

É esta a razão pela qual é necessário que exista sempre, paralelamente ao atelier de projecto, um percurso teórico/histórico que forneça ao aluno um conjunto instrumento para que este construa o seu *preconceito*. Pois no ensino de projecto de Arquitectura, 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 fruto do confronto entre elementos e conhecimentos profundamente diferentes: “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” (Fornot, 1999, p.9). 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.

O *preconceito*, enquadrado numa filosofia hermenêutica, resulta ser uma ferramenta intelectual em resposta a condições de indefinição dos processos projectuais. No âmbito do ensino, aceitar a ideia de *preconceito* significa aceitar uma base para a construção de uma

dialéctica que, segundo Savater, “resolva-se numa ética e numa ética da contingência” (Savater, 2004, p.152) pois, “o contingente não é uma marca no empenho ético e estético, mas a sua condição indispensável” (idem, p.153), “sem contingência, não há ética que proteja nem estética que admire e desfrute” (idem, p.154).

Nesse plano, a indeterminação congénita aos processos projectuais passa a ser uma parte integrante e necessária para que o projecto possa manobrar em zonas sombrias do conhecimento à procura da mudança e da inovação. No âmbito do ensino de projecto de Arquitectura a clarificação destes fenómenos permite uma sua observação e controlo mais atentos e mais precisos na tentativa de acompanhar os seus contínuos e complexos desafios.

#### Referências Bibliográficas

Aristóteles (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.

Bannister, T. (1954). *The Architect at Mid-Century. Evolution and Achievement*. New York: Reinhold.

Boutinet, J.-P. (1990). *Antropologia do projecto*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

Calvo, F. (1992). *Projecto*, in Romano, R. (ed. italiana), Gil, F. *Enciclopédia Einaudi*, (25). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Camps, V. (1993). *Paradoxos do individualismo*. Lisboa: Relógio d'Água Edições.

Carnevale, Giancarlo (1995). *Il progetto di architettura e il suo insegnamento*. Milano: Città Studi Edizioni.

E. N. Rogers citado por De Seta, C. (1981), Introdução, in Rogers, E. N. (1981). *Gli elementi del fenomeno architettonico*. Napoli: Guida.

Fornot, C. T. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gadamer, Hans-Georg (1960). *Verità e Metodo*. Milano: Bompiani, 2004.

Gadamer, H.-G. (1983). *Elogio da teoria*. Lisboa: Edições 70, 2001.

Gregotti, V. em Taboga, B. (1989). *Il mestiere dell'architetto*. Venezia: Marsilio.

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

Heidegger, M. (1954). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia Editore, 1976.

Lisboa, F. (2005). *A Ideia de Projecto em Charles S. Peirce - ou da teoria do projecto considerada como uma semiótica*. Porto: FAUPpublicações.

Liotard, J.-F. (1979). *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 2003.

Maldonado, T. (2004). *Es la arquitectura un texto? Y otros escritos*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Margolin, V. (2007). Design, the Future and the Human Spirit, *Design Issues*, 3, (23)

Mitchell, W. (1998). *The Logic of Architecture. Design, computation, and cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press

Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.

Norberg-Schulz, C. (1979). *Genius Loci. Paesaggio Ambiente Architettura*. Milano: Electa, 1986.

Reboul, O. (1989). *Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.

Ricoeur, P. (1986). *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*. Milano: Jaka Book, 2003.

Ricoeur, P. (2002). *Arquitectura y narrativa*. Em Architectonics. Mind Land & Society. Barcelona: Edicions UPC.

Savater, F. (1992). *Ética per un figlio*. Bari: Editore Laterza.

Savater, F. (2004). *A coragem de escolher*. Lisboa: Dom Quixote.

Schön, D. (1988). Toward a Marriage of Artistry & Applied Science in the Architectural Design Studio, *JAE*, 41/4.

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

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

Twomey Fornot, C. (1999). *Construtivismo e educação*. Lisboa: Instituto Piaget.