

A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ARQUITETURA E SEU ENSINO: TEORIA REFLEXIVA E PROJETO EXPERIMENTAL

MIRANDA, Juliana Torres de

Arquiteta, MS., Doutoranda FAU-USP, Professora Assistente, Escola de Arquitetura da UFMG

(e-mail: jmiranda@arq.ufmg.br)

Resumo

A questão do ensino de projeto é investigada a partir da problematização da relação entre os âmbitos teóricos e práticos da arquitetura. Constatando-se uma atual impossibilidade de teorias normativas e metodológicas que prescrevam a prática, delinea-se uma condição de disjunção. Discursos tendem a um distanciamento da realidade, enquanto que a prática, carente de fundamentos que lhe confirmem legitimidade, incorre no risco de uma produção irrefletida. Tal disjunção se vê repercutida no contexto do ensino da arquitetura, contribuindo na dificuldade de delimitação de um campo teórico e disciplinar formal para as disciplinas de projeto. O texto traça, então, uma trajetória histórica do distanciamento da teoria perante a prática da arquitetura, desenvolvendo a hipótese de que essa disjunção se remonta ao esvaziamento da autoridade metafísica do saber teórico, como resultado do desenvolvimento da Ciência Moderna. Ao longo deste panorama histórico, os principais modelos de ensino de arquitetura são analisados, enfocando-se a proposta pedagógica da escola Bauhaus. Conclui-se que o papel da teoria hoje deve ser, de fato, o de exercer a crítica e reflexão dos fundamentos ideológicos e amarras tradicionais da produção arquitetônica. A renovação da prática, mediatizada por essa crítica, deve ocorrer no âmbito da própria práxis, na experimentação consciente e criativa de procedimentos e ferramentas. O desafio dessas conclusões para o ensino aponta para necessidade de rever a relação estanque entre disciplinas teóricas e de projeto, sugerindo resgate de uma pedagogia com ênfase nos estúdios como momentos de experimentação.

Abstract

The issue of design education is investigated through the problematical relation between theory and practice in architecture. It is recognized the impossibility of methodological theories that provides prescriptions to practice. This imposes a condition of disjunction. While discourses have a tendency to be distant from reality, practice – without the fundaments that legitimate it – could result in superficial production. This disjunction reflects on the context of architectural education, contributing to the difficult of delimiting a theoretical field for the design courses. The text draws a historical path through the distancing of theory from practice, and follows the hypothesis that this disjunction is related to the vanishing of the metaphysical contents of theory, as a result of the Modern Science. Through this historical framework, the major models of architectural education is analysed, focusing on the experience of Bauhaus. We conclude that the role for theory today is certainly that of criticizing and reflecting on the ideological fundaments and traditional constrains of architectural production. The renovation of practice, which should be mediated by theory, would happen through the process of praxis itself, through conscious and creative experimentation of procedures and tools. This conclusion implies a challenge to education, by pointing out the need of reviewing the impervious relationship between theoretical and design courses. An educational strategy, with emphasis on design studios as place for experimentation, is suggested.

Valorização e Distanciamento da Teoria da Arquitetura

Um fenômeno marcante no contexto recente da disciplina arquitetônica é a valorização crescente de seu âmbito teórico, com a contaminação por discursos de várias disciplinas, tendendo cada vez mais a uma autonomia e distanciamento perante a prática¹. O discurso teórico tem assumido um caráter reflexivo e crítico em detrimento de uma teoria mais normativa e prescritiva. Essa deliberada recusa da teoria em evitar formulações propositivas para a prática contribui numa

¹ Para a caracterização do debate teórico atual na arquitetura ver: BANDINI 1997, CARDENAS 1998, DIANI e INGRAHAM 1989, LEACH 1997, NESBITT 1996.

dissociação entre esses dois âmbitos. Como crítica, a teoria tem cumprido um importante papel no desvelamento e desmantelamento dos fundamentos ideológicos e amarras tradicionais da produção arquitetônica, mas se circular somente nos meios especializados, apenas se autoalimentando, não será capaz de influir efetivamente sobre a produção prática e contribuir na renovação de seus fundamentos implícitos e procedimentos desgastados.

Essa fragilizada relação entre prática e teoria traz problemas centrais para a questão do ensino da arquitetura, principalmente para o de projeto arquitetônico. Os modelos curriculares e pedagógicos comumente adotados nas escolas de arquitetura tendem a uma separação muito abrupta entre esses dois âmbitos². Enquanto as disciplinas teóricas seguem cada vez mais aquele caminho descrito, conquistando sua autonomia e *status*, as disciplinas de projeto tendem a focar exclusivamente a elaboração de exercícios que imitam a vida profissional, correndo o risco de imitar também, acriticamente, as limitações do mercadologicamente aceito.

Para se debruçar não só na questão do ensino da arquitetura, mas também para se investigar o papel possível para pesquisas sobre o projeto, considero necessário aprofundar-se na compreensão dos caminhos desta disjunção entre teoria e prática. Qual o papel da teoria da arquitetura perante a prática? Deve a teoria da arquitetura servir à prática ou pode ser um discurso autônomo?

Uma Trajetória Histórica do Distanciamento entre Teoria e Prática da Arquitetura

Investigando a história da profissão e disciplina, podemos perceber que o âmbito teórico da arquitetura até o séc. XVII, expresso principalmente nos tratados, consistia numa concepção teórica claramente atrelada à prática, oferecendo a essa princípios que a normatizavam. Mas é preciso entender que esse caráter prescritivo, quando ainda fundamentado na geometria e matemática, dentro da idéia de teoria e ciências clássicas – isso é, como revelação de uma verdade prístina, mítica ou divina - conferia uma autoridade ética e metafísica à produção prática, permitindo aos projetistas, como observa BANDINI (1997), acessar componentes norteadores da composição e a possibilidade de representação das convenções tradicionais da cultura. É importante ressaltar também que o papel da matemática até a Renascença era mediador e simbólico, representando a estrutura essencial da realidade. As artes, como a arquitetura, se preocupavam com a manifestação dessa estrutura no mundo visível, em situações particulares e contingenciais. Será com a Ciência Moderna – preocupada com uma realidade universal (não com a do mundo dos sentidos) – que a tradição científica da arquitetura se voltará para uma aplicação precisa da matemática (VESELY, 1995).

Como observa Otaviano Pereira (PEREIRA, 1984), a visão metafísica da natureza se torna definitivamente rechaçada pela Ciência Moderna numa atitude nitidamente materialista, mecanicista e depois positivista. Com o ideal de vida teórico convertido em investigação científica e tecnológica, a pura contemplação desinteressada se desloca para regiões de evasão, da qual se ocupou a arte do século XVIII e XIX. Observa-se assim como se instaura uma distinção entre ciência, enquanto técnica subjugada ao novo utilitarismo social, e a arte como um dos redutos autônomos de pura contemplação, sem fins de conhecimento da realidade (ARGAN, 1992). Para a arquitetura se colocava o complexo dilema: deveria legitimar-se como arte ou ciência?

Os tratados de arquitetura continuaram seguindo a tradição de arquitetura como *Scientia*. Perdem gradativamente seu conteúdo metafísico e ético, passando a ser puramente metodológicos e instrumentais. De fato, a obsessão com instrumentalidade e prescrição para a prática, justificadas em bases científicas, vai conformando o escopo teórico da arquitetura a partir do século XVII. Segundo PEREZ-GOMEZ (1999) a teoria transformada em metodologia significou “o fim da maneira de conceber e fazer edifícios que era relacionada a imagens cosmológicas que serviam como base intersubjetiva para a ação humana significativa”. De fato, à teoria científica não urgia

² Sobre questões atuais de ensino de arquitetura, ver: AD vo. 74, nº 5, 2005; CARRAGONE 1995, PEARCE e TOY 1995. Sobre breve história do ensino de arquitetura, ver: BROADBENT 1995. Principalmente, sobre análise e crítica de currículos de curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil, ver: SANTOS, 2002.

uma dimensão humana nem divina, mas sim utilitária, isso é, justificava-se enquanto à serviço da prática, da tecnologia, da capacidade humana de construir e controlar a natureza. Essa condição esteve na base do projeto Modernista que almejou, de início, um fundamento forte e universal com base na racionalidade instrumental, própria da ciência e da tecnologia.

Com o crescente aparecimento, ao longo dos séculos XIX e XX, de movimentos de dúvidas da autoridade da racionalidade e objetividade científicas, dificultou-se cada vez mais a manutenção de um discurso teórico universalizante e metodológico. As contradições próprias da modernidade propiciaram, em meados do século XX, o desenvolvimento de uma teoria da arquitetura mais discursiva e reflexiva, tentando explicar os fenômenos e valorá-los, como analisa CARDENAS (1998). A teoria irá ocupar-se cada vez mais da valorização do aspecto humano, evidenciando uma necessidade de se buscarem explicações às múltiplas contingências da realidade na qual se tem lugar essa produção e reflexão sobre si mesma. Através da teoria se reflete a condição de ausência de fundamentos fortes, de forma que se enfraquece a validade de quaisquer tentativas propositivas de cunho mais metodológico, como pretendeu a teoria moderna. É justamente perante essa condição que os discursos teóricos tendem a uma fragmentação, abstração e dispersão, revelando em certos enfoques um distanciamento cada vez maior da atividade prática.

O Problema da Disjunção entre Teoria e Prática no Ensino de Arquitetura

Esta trajetória repercute diretamente na questão do ensino da arquitetura. Em certos momentos, as formas de ensino atuaram, com um papel central, no desenvolvimento e manutenção das noções dos âmbitos teóricos e práticos da disciplina. Aliás, a própria noção de que arquitetura seja uma disciplina, além de um ofício, podendo ser ensinada em universidades, está no seio do problema da relação entre teoria e prática.

No período clássico, a arquitetura, como uma *tekné* (uma arte), englobava um tipo de conhecimento relacionado com um fazer, no qual envolvia um conjunto de ferramentas e técnicas que se aprendia no próprio trabalho. No ateliê do mestre, no profundo envolvimento com as coisas e as tarefas, o aprendiz também deveria reconhecer o âmbito teórico daquele fazer, isso é, o saber comum e apriorístico a tudo isso, que se satisfazia na *mathemata*. Como registrou Vitruvius, em seu tratado sobre arquitetura, a educação dos arquitetos deveria envolver dois âmbitos: a teoria, que vinha a ser a habilidade de demonstrar e explicar os princípios da proporção; e a prática, que era o contínuo e regular exercício do emprego onde o trabalho manual é feito³. Tal modelo de ensino, baseado na relação mestre-aprendiz, enfatizava a arquitetura como uma atividade manual e refletia o entendimento da teoria como um conhecimento estável e aprioristicamente colocado à disposição do arquiteto, em forma de princípios de composição.

A teoria pura, que englobava a física e metafísica, era ocupação dos filósofos, sendo ensinada na Academia, concebida por Platão. Não caberia ali o ensino de atividades menores, como a construção de edificações. Será a partir de Alberti que o *status* da arquitetura procurará se elevar da categoria de mera atividade manual à de arte liberal, atividade teórica. Tal postura implicava uma valorização da atividade de projetar e conceber edifícios como uma atividade intelectual, podendo ser portanto ensinada na Academia, no modelo platônico, como alternativa de ensino ao simples trabalho no ateliê dos mestres ou nas fechadas corporações de ofícios medievais.

Não devemos entender essa valorização do âmbito teórico no ensino da arquitetura como uma dissociação, considerando-se o sentido da teoria clássica. A dissociação acontecerá de fato na consolidação do modelo de ensino das academias francesas que surge no fim do século XVII. Relacionamos o desenvolvimento das academias com aquela conformação do escopo teórico da arquitetura obcecado com instrumentalidade e prescrição para a prática, justificadas em bases científicas.

³ Vitruvius. *De architectura*. De acordo com citação em BROADBENT, 1995, p. 10, sem indicação de referência.

A *Académie Royale d'Architecture*, fundada em 1671, consistia inicialmente num “grupo de discussão de eminentes arquitetos que, além de aconselhar o rei nas matérias de arquitetura, também almejava desenvolver um conhecimento mais exato e uma teoria mais correta” (BROADBENT, 1995, p.13). Seu objetivo era institucionalizar a arquitetura como disciplina acadêmica, elevando o arquiteto do *status* de artesão ao de intelectual e artista, como almejou Alberti. Logo após sua fundação passou a oferecer palestras públicas e um curso de arquitetura que incluía apenas disciplinas teóricas de caráter científico e técnico. A *École Royale des Beaux-Arts*, que sucedeu a academia, em 1819, continuou incluindo somente matérias teóricas, acrescentando Teoria e História (geral e da arquitetura) dentro do caráter dos tratados da época, isso é, metodológicos e instrumentais. Habilidades e conhecimentos de desenho e prática de projeto continuavam sendo adquiridos nos ateliês dos mestres.

Embora não incluíssem disciplinas práticas, as academias e escolas de Belas Artes promoviam competições de composição arquitetônica. Para tanto, os alunos deveriam encontrar por si só maneiras de se prepararem, isso é, exercer a prática da composição e aprender técnicas de desenho, que não eram ensinadas na Academia. Como eram insuficientes os ateliês existentes de mestres atuantes, os alunos passaram a organizar seus próprios ateliês, contratando seu patrono (BROADBENT, 1995).

O aspecto mais importante a ser levantado sobre as competições é que nelas estavam implícitas tanto questões de excelência da arquitetura (abordagem estilística com valorização do repertório formal clássico romano) quanto hipóteses sobre o processo de projeto. Ali, seguindo-se um modelo simplificado ou mesmo atrofiado do aprendizado no ofício – através da repetição em técnicas meticulosas de desenhos bidimensionais dos detalhes ou das composições dos mestres ou veteranos, é que se desenvolve uma prática pedagógica que influenciará o ensino de projeto por muito tempo. Mesmo que mais tarde as escolas tenham incluído em seus currículos os ateliês, esses continuavam independentes do conteúdo científico abordado nas disciplinas teóricas e, portanto, sem muito direito à crítica e à reflexão em si mesmos.

Ao ocupar-se, inicialmente, somente dos conteúdos teóricos, a Academia promove, no ensino da arquitetura, uma primeira disjunção entre seus dois âmbitos, expondo a crise de legitimação da prática pelo esvaziamento do conteúdo metafísico da teoria. E essa disjunção se tornará ainda mais problemática com o enfraquecimento da autoridade das formas referenciais da história⁴. Esvaziadas dos valores absolutos atemporais, as referências formais da história passaram a ser tomadas como uma mera sucessão de formas e estilos arquitetônicos, cabendo aos tratados de teoria e história ordenar os edifícios historicamente com informações sobre estilos e aspectos construtivos. Colocando-se os estilos lado a lado, para comparação e escolha, abre-se caminho para que se questione a própria história como fonte de autoridade.

Sem essas referências, restaria à prática de edificação se legitimar como uma atividade técnica, utilitarista, como objetivou Durrand⁵. Esse era o desafio que a teoria, tomada cientificamente, já impunha à prática, há algum tempo, mas que os procedimentos e instrumentos internos da prática naquele momento não conseguiam responder⁶. À medida que se adentrava o século XX com suas profundas transformações nas estruturas da sociedade, o ensino tradicional nos ateliês só conseguia perpetuar acriticamente os desgastados procedimentos de composição com o repertório dos estilos catalogados.

Será fora do universo das escolas de belas artes que uma noção científica da arquitetura, tomada como construção, encontrará espaço para se desenvolver na prática. Uma outra tradição de escola – a da escola politécnica, devotada ao projeto de pontes, fortificações e outras obras públicas – incorporará plenamente a idéia da prática como uma técnica onde se aplicam conhecimentos científicos. Dá-se início à separação entre arquitetura e engenharia. E será na

⁴ A perda do sentido de autoridade nas referências históricas já se observa no tratado de Claude Perrault de 1683, onde questiona o papel tradicional das proporções como garantia da relação entre o microcosmos e o macrocosmos (PEREZ-GOMEZ, 1994).

⁵ Jean Nicolas-Louis Durand, professor da École Polytechnique, procurou estabelecer uma metodologia universal de construção pela qual estruturas econômicas e apropriadas poderiam ser criadas através da permutação modular de planos fixos e alternativos de elevação. (FRAMPTON, 1990)

⁶ KAPP (1992) observa, por exemplo, que por mais inovadora fosse a teoria de Durrand, ainda não estava disponível naquele momento possibilidades de composição e operação do material formal arquitetônico independente de ornamento.

engenharia que a construção enfim alcançará seu *status* de Ciência, de tecnologia, desenvolvendo-se assim a indústria da construção basicamente à margem da lógica compositiva e estilística da prática arquitetônica, exercitada nos ateliês das academias.

Como reconciliar a arquitetura com a abordagem científica e o crescimento da moderna indústria da construção, substituindo os desgastados cânones da tradição clássica e a anacrônica pedagogia das academias? Essas e outras contradições formam parte dos desafios com que tentaram lidar a arquitetura e seu ensino no princípio do século XX. A escola Bauhaus, que surge na Alemanha em 1919 sob a direção de Walter Gropius, se consolidará como alternativa ao modelo acadêmico, tornando-se o modelo pedagógico associado à arquitetura moderna.

Fundada a partir da Escola de Artes e Ofícios de Weimar, a Bauhaus refletia um contínuo esforço de reforma não só do ensino da arquitetura, mas das artes aplicadas em geral, numa tentativa de romper as barreiras entre o artesão e o artista, de dissolver os limites entre arquitetura, pintura e escultura no contexto da crescente produção industrial. Gropius defendia uma educação do artista-artesão para o *design* baseada em *workshops*, enfrentando as resistências de uma visão academicista. A Bauhaus nasce como uma instituição composta, sendo um híbrido de Academia de Belas Artes e Escola de Ofícios, como observa FRAMPTON (1990). Combinando a tradição *Arts and Crafts*, que valorizava o aprendizado na prática do ofício com a concepção clássica da arquitetura, enquanto disciplina intelectual e científica, a Bauhaus trouxe novos ingredientes para o dualismo teoria e prática.

Cabe questionar como as respostas que a Bauhaus tentou dar à problematizada relação entre teoria e prática contribuíram para a renovação da arquitetura e seu ensino. Com a perda da autoridade dos cânones clássicos da tradição, o que veremos no projeto pedagógico da Bauhaus é uma tentativa de reconstruir uma base referencial universal para a arquitetura a partir da Ciência Moderna. Percebemos três âmbitos de formulações teóricas em que a Ciência Moderna influiu: no da construção, no do processo de projeto e no da teoria da forma.

No primeiro caso, a Bauhaus apenas continua o caminho do desenvolvimento tecnológico da construção, principal legado da Ciência Moderna. No entanto, isso não parecia suficiente à arquitetura, como era à engenharia, uma vez que não se resolvia a dualidade arte-técnica. O vazio do sentido ético, ou da metafísica perdida, não poderia resolver-se ali.

A ciência tratou de se ocupar também do processo de projeto, visto agora como um processo científico, metodológico, onde se parte de análises objetivas dos condicionantes até sua síntese formal, principalmente após a direção de Hannes Meyer. A formulação metodológica do processo de projeto implicava que os condicionantes a serem analisados só poderiam ser aqueles que permitissem uma abordagem científica e racional. A forma deveria ser derivada de “*um método produtivo, das limitações do material e das necessidades programáticas*” (FRAMPTON, 1990, p. 128). Não tendo mais sentido a tradição para o presente, a história é eliminada como disciplina fundamental.

Por fim, a racionalidade científica também invadiu a estética, na elaboração de conceitos abstratos e anti-subjetivos dos elementos da forma e sua ordenação. A universalidade destes conceitos se fundaria nas novas ciências cognitivas, como a psicologia⁷, disciplina introduzida no currículo da Bauhaus por Meyer. Por mais frágeis que fossem esses conceitos, principalmente porque se pretendiam universais, contribuíram para uma renovação da teoria da arquitetura, introduzindo outros operadores conceituais. Conceitos como o de espaço, a relação forma e função, a verdade do material, dentre outros, substituíam aos poucos os desgastados conceitos de estilo e ordem compositiva.

Apesar do caráter científico que pretendeu o curso da Bauhaus, a renovação que propiciou à arquitetura e seu ensino não pode ser apenas entendida como valorização da racionalidade e objetividade de seu método de projeto. Principalmente na primeira fase da escola, houve um direcionamento para se considerar uma pedagogia que trabalhasse a liberação da criatividade individual do estudante, a partir de sua imersão no fazer. Embora essa tendência a um expressionismo, ou abordagem mítica e emotiva da arte, tenha perdido espaço, dentro do próprio

⁷ A teoria da forma, a Gestalt, será um dos pilares das formulações teóricas do modernismo nas artes e arquitetura, oferecendo uma abordagem científica, portanto universal e objetiva, para a percepção humana.

curso, para uma aclamada objetividade⁸, contribuiu para a experimentação de teorias pedagógicas progressistas da época que pregavam um aprender a partir do fazer, ao invés de uma dedicação apenas à teoria.

Também nas experimentações dos *workshops*, percebemos uma tensão não resolvida entre objetividade e subjetividade. Em vários momentos, além da racionalidade, a originalidade do artista era considerada um pressuposto necessário para a substituição dos precedentes históricos. Esperava-se que as criações de objetos e edifícios pudessem partir de uma combinação de impulsos espontâneos e criativos com análises lógicas e metodológicas dos programas e demandas técnicas e sociais dos objetos e edifícios a serem projetados.

Embora reconhecendo a rigidez dogmática de algumas formulações teóricas modernas, acho importante atentar para sua contribuição na renovação da linguagem arquitetônica. Não acredito que esta renovação se tenha dado devido à aplicabilidade direta desses conceitos em soluções formais e espaciais, como pretenderam muitas vezes. A renovação aconteceu porque, adotando uma forma de reflexão crítica, a especulação teórica influenciou experimentações processuais, instrumentais e formais, uma vez que apontava desafios e demonstrava criticamente as incongruências do estado de arte da prática naquele momento. Muitas destas experimentações buscavam inspiração nos procedimentos (não apenas nas teorias) de outras artes.

Embora seu período de vida tenha sido curto, a pedagogia da Bauhaus se difunde pela Europa e América. Junto com o modelo das escolas de belas artes, torna-se uma referência de ensino para a arquitetura. Não podemos afirmar que tenha aparecido outro modelo radicalmente diferente destes até então, embora, na segunda metade do século XX, vê-se repercutido na esfera do ensino o fenômeno de valorização e ampliação dos limites da teoria da arquitetura. Os currículos de arquitetura se ampliam, incluindo cada vez mais estudos relacionados às novas ciências sociais e ambientais. A arquitetura se consolida como uma profissão intelectual que deve ser aprendida num meio acadêmico, desaparecendo o profissional que aprende o ofício somente na prática.

TSCHUMI (1995) observa como o ensino nas escolas norte-americanas se transformou a partir dos anos 60 com a imersão do estudante num universo acadêmico onde “*interfaces múltiplas entre arte, arquitetura, cinema e estudos lingüísticos encorajaram propostas arquitetônicas complexas, onde a teoria tornava-se palavra-chave*” (p.25). Para BROADBENT (1995), a arquitetura deveria funcionar como uma ponte entre as artes e as ciências, o que se daria por meio da pesquisa, que “*é a ferramenta pela qual a teoria avança*” (p. 20). Em sua proposta de curso para *Portsmouth School*, Inglaterra, em 1967, reconhecemos ingredientes comuns às reformulações do ensino neste período. A inserção de profissionais de outras disciplinas, cientistas e artistas, visava justamente à necessidade de buscar, em outros campos, crítica e legitimação para a arquitetura. A história é reincluída, problematizando novamente seu papel perante a prática. Para a ciência e tecnologia, mesmo que sob a responsabilidade de cientistas e engenheiros, é colocado o desafio de se aproximar o ensino daquilo de que o arquiteto realmente necessita. No âmbito do projeto, além do estúdio usual, incluem-se aulas teóricas que pretendiam explicar e valorar o processo de projeto, de forma sistemática.

Essas “teorias de projeto” revelam uma tentativa de estabelecer um campo específico para a disciplina. Como observa MARTINEZ (2000), as tentativas de formulação de teorias de projeto coincidem em muito com as de teorias de ensino do projeto. O desenvolvimento destas teorias pode ser visto também como uma tentativa de suprir o vácuo deixado pelas teorias prescritivas dos antigos tratados. No entanto, quanto mais uma reflexão teórica de revisão da modernidade no contexto da cultura em geral invade a arquitetura, mais frágeis tornam-se essas teorias gerais de projeto que se pretendem prescritivas para a prática. Qual a saída para a arquitetura e seu ensino perante essa contradição – da valorização do âmbito teórico que aponta para a impossibilidade de teorizações gerais normativas para a prática?

⁸ A abordagem mítica e subjetiva foi trabalhada principalmente pelo pintor Johannes Itten. Enquanto que a valorização da objetividade disseminou-se tanto pela estética racional e anti-individualizada de Theo Van Doesburg, quanto pelo programa de rigorosa orientação social de Meyer.

CONCLUSÃO: POR UMA TEORIA REFLEXIVA E PROJETO EXPERIMENTAL

Na trajetória histórica aqui construída, relacionamos a valorização e distanciamento da teoria no interior da disciplina arquitetura à sua institucionalização como atividade intelectual e acadêmica. Mostramos como a teoria tradadística tradicional conseguia fornecer este pensamento teórico e disciplinar formal numa base intersubjetiva. Será justamente a partir da necessidade de formular conceitos não mais encontrados a priori na tradição ou na natureza – ou seja, a partir da crise da fonte de autoridade dos parâmetros e valores que inserem a produção da arquitetura na cultura, dotando-a de sentido ético compartilhado – que a teoria torna-se mais complexa e valorizada. Enquanto o paradigma científico tentou fornecer os fundamentos teóricos nos últimos séculos, culminando com a tendência da teoria moderna enfatizando o método, ultimamente o pêndulo parece ter tendido a outro extremo, o da valorização do aspecto humano e contingencial da arquitetura. A indagação constante das raízes da criação, de alguma forma, está relacionada à impossibilidade de uma teoria geral que considere a arquitetura em toda sua complexidade, revelando essa crise de autoridade de seus fundamentos.

Ao problematizar o distanciamento da teoria com a prática, não pretendemos recobrar a subjugação de uma à outra, como um conhecimento instrumental facilmente aplicável, nem alimentar uma nostalgia a fortes fundamentos metafísicos. Reconhecemos que o caminho possível para teoria seja, de fato, o reflexivo e crítico. A valorização do âmbito teórico da arquitetura, em sua interface com as disciplinas humanas, reflete também uma valorização contemporânea da filosofia. Para GADAMER (1993), a filosofia tem hoje a tarefa de realizar a crítica da Ciência, questionando o caráter utilitário e metodológico de sua noção de teoria. Para esse filósofo, teoria deveria ser “ver o que é”, recordando seu sentido originário de contemplação, mas não um mero ver, constatando o existente como um fato que se pode medir e acumular como informação, mas como uma condição humana de presença e participação no presente. Desta forma, teoria não deveria ser entendida como um discurso metodológico, nem universalizante. Seu papel é hermenêutico.

A maneira com que essa teoria influi sobre a prática não pode ser então entendida como um efeito de causa-conseqüência. O filósofo ADORNO (1967), em sua antológica palestra “Funcionalismo Hoje” alerta os arquitetos para o papel do exercício da reflexão teórica:

“A exigência de legitimidade apressadamente dirigida ao pensamento – o ‘para que tudo isso?’ – costuma paralisar esse pensamento exatamente naquele ponto em que traria compreensões que um dia, inusitadamente, podem contribuir para uma práxis melhor.” (p.125)

A reflexão é necessária para que o arquiteto não prossiga ingenuamente em trilhas pré-estabelecidas e desgastadas. O exercício do pensamento, que para Adorno deve ser no sentido da teoria social e da estética, permite revisões conscientes dos preceitos, ou operadores conceituais, com que se lidam no fazer. Mas, concordando com KAPP (2002), o avanço da produção só é possível no interior dos procedimentos e ferramentas próprias da prática. É necessária uma investigação e experimentação dentro do próprio processo de projeto, alimentada pela teoria de uma forma não metodológica, mas dialética e mediada.

No caso do ensino da arquitetura, embora este só tenha a se beneficiar da expansão de seus horizontes, na imersão nos debates dos vários campos disciplinares, de nada adiantará se o discurso teórico não repercutir no processo de projeto, renovando e desafiando os conceitos que são articulados no âmbito da geração da forma, seus instrumentos e procedimentos. Essa repercussão pode ser dificultada pelas estruturas tradicionais das instituições acadêmicas que tendem a estabelecer limites rígidos entre os âmbitos teóricos e práticos. No caso de escolas de arquitetura, é comum a separação entre departamentos teóricos, geralmente mais suscetíveis a renovações por meio da pesquisa, e departamentos de projeto, onde o exercício acadêmico se dá muito a partir da experiência profissional de seus professores. Isso propicia a entrada de discursos críticos pelas disciplinas teóricas, enquanto que esta renovação nas disciplinas de projeto esbarra na manutenção de valores mais tradicionais da profissão. Atribuo isso não ao distanciamento da teoria, mas à falta de entendimento do projeto como momento não de

aplicação de conhecimentos, mas de investigação e experimentação de procedimentos, de instrumentos e principalmente de conceitos revisados.

Nesse sentido, considero válido resgatar um aspecto da pedagogia da Bauhaus que não foi ainda completamente explorado. As escolas de arquitetura que se espalharam pelo mundo ocidental mantiveram muitos resquícios da Academia, não levando em frente os desafios propostos pela Bauhaus. Muitas vezes, como observou CARRAGONE (1995) sobre o caso norte-americano, houve apenas uma substituição do estilo clássico romano pelo que se costumou chamar estilo moderno, ou internacional. Apesar do esforço da Bauhaus em reconciliar arquitetura e tecnologia, a maioria das escolas, inclusive as brasileiras, tenderam a ressaltar a disjunção entre arquitetura, enquanto princípios compositivos, e a construção, relegada aos engenheiros. E, principalmente, não se soube explorar uma pedagogia voltada para experimentação no exercício da prática. Ainda podemos aprender com a experiência da Bauhaus, embora sob os auspícios de uma revisão crítica das noções de ciência e tecnologia modernas.

Os cursos de arquitetura que mais se destacaram nos últimos anos, como nutridores de renovações da disciplina no panorama internacional – como a escola londrina *Architectural Association* e a nova-iorquina *Cooper Union*, caracterizam-se não só pela inclusão de várias disciplinas de outros campos, mas pela renovação no interior das práticas pedagógicas de ensino de projeto, em estúdios com obsessivo caráter experimental. Os estudos teóricos alimentam os estúdios fornecendo operadores conceituais para crítica, reflexão e análise. E, por conseguinte, a experimentação do projeto devolve conceitos à teoria, permitindo que esta se enriqueça, confirmando-se ou negando-se.

A aproximação entre teoria e prática nas escolas de arquitetura e urbanismo deve ser feita a partir do questionamento da teoria da arquitetura como discurso metodológico e da revisão das práticas tradicionais de ensino de projeto que visam mais treinamento de habilidades do que crítica. Acredito ser importante voltar-se para o desenvolvimento de uma teoria reflexiva e crítica e para a consideração do projeto como um momento de experimentação, investigação e questionamento de idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Funktionalismus heute*. In: Theodor Adorno. **Ohne Leitbild – Parva Aesthetica**. Frankfurt a/M: Suhrkamp, 1967. p. 125. Tradução de Silke Kapp.
- ARCHITECTURAL DESIGN. **Back to School: architectural education – the information and the argument**. London, vol. 74, nº 5 sep/oct 2004.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BANDINI, Micha. **The Conditions of Criticism**. In: POLLAK, Martha (ed.). *The Education of the architect: historiography, urbanism, and the growth of architectural knowledge*. Cambridge: The MIT Press, 1997.
- BROADBENT, Geoffrey. **Architectural Education**. In: PEARCE, Martin e TOY, Maggie. (ed.). *Educating Architects*. Londres: Academy Edition, 1995.
- CARRAGONE, Alexander. **The Texas Rangers: notes from an architectural underground**. Cambridge, Massachussetts: The MIT Press, 1995.
- CARDENAS, Eliana. **Problemas de la teoría de la arquitectura**. Guanajuato: Editorial Universitaria, 1998.
- DIANI, Marco e INGRAHAM, Catherine (ed.). **Restructuring Architectural Theory**. Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1989.
- ELVAN, Silva. **Matéria, Idéia e Forma: uma definição da arquitetura**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1994.
- FRAMPTON, Kenneth. **Modern Architecture: a critical history**. Edição revisada. London: Thames and Hudson, 1990.
- GADAMER. **Elogio de la teoría**. Barcelona: Ediciones Península, 1993.

- GROPIUS, Walter. **Bauhaus: Novarquitetura**. Col. Debates. 5o ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- HEJDUK, John et al. (ed.). **Education of an Architect – The Irwin S. Chainin School of Architecture of Cooper Union**. New York: Rizzoli, 1988.
- KAPP, Silke. Material (Formal). **Interpretar Arquitetura**, Belo Horizonte, nº. 01, novembro 2000. www.arq.ufmg.br/ia.
- LEACH, Neil (ed.). **Rethinking Architecture: a reader in cultura theory**. London: Routldge, 1997
- _____. **Fractures and Breaks**. In: PEARCE, Martin e TOY, Maggie. (ed.). **Educating Architects**. Londres: Academy Edition, 1995.
- MARTINEZ, Alfonso Corona. **Ensaio sobre o Projeto**. Brasília: Editora UNB, 2000.
- MIRANDA, Juliana T. “Teoria e Prática no Ensino da Arquitetura: disjunções e congruências”. In: **Interpretar Arquitetura**, no. 4, maio de 2002, Belo Horizonte – www.arq.ufmg.br/ia
- NESBITT, Kate (ed.). **Theorizing a new agenda for architecture**. New York: Princetpon Architectural Press, 1996.
- PEARCE, Martin e TOY, Maggie. (eds.). **Educating Architects**. Londres: Academy Edition, 1995.
- PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Primeiro Passos. 1984.
- PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. **Hermeneutics as Architectural Discourse**. In: IEC-PUC Minas, Apostila do Seminário com Prof. Alberto Perez-Gomez. Belo Horizonte, 1999, não paginado.
- _____. **Polyphilo or The Dark Forest Revisited: an erotic epiphany of architecture**. Cambridge: The MIT Press, 1994.
- SANTOS, Roberto E. **Atrás das grades curriculares: da fragmentação do currículo de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.
- SCHÖN, Donald. **Educating the Reflexive Practioner: toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.
- VESELY, Dalibor. **Architecture and the Question of Technology**. In: PEARCE, Martin e TOY, Maggie. (ed.). **Educating Architects**. Londres: Academy Edition, 1995.