

O PROJETO COMO ARGUMENTO: CONSEQUÊNCIAS PARA O ENSINO E PARA A PESQUISA EM ARQUITETURA

LASSANCE Guilherme Carlos

Arquiteto, Dr., professor adjunto, Departamento de Projeto de Arquitetura, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, UFRJ
(lassance@ufrj.br)

Resumo

O presente artigo sugere que a assimilação do processo de concepção ao processo de argumentação permitiria considerar o projeto como argumento na defesa das especificidades tanto da pesquisa quanto da disciplina arquitetura. Para a compreensão dessa discussão, propõe-se primeiramente esclarecer o que o termo “argumento” recobre dentro de seu domínio de origem que é a teoria do discurso e os vínculos que a argumentação mantém hoje com o pensamento epistemológico contemporâneo. Isso permite reafirmar o papel da discussão como meio de projeção ao mesmo tempo em que fornece um elo com a definição do processo de concepção enquanto atividade de estruturação de problemas. Reivindica-se assim a representação em formas espaciais, característica da atividade projetual, tanto como condição para o reconhecimento das questões propriamente arquitetônicas quanto como meio de conhecimento dos diversos campos disciplinares com os quais lida a pesquisa em arquitetura.

Abstract

The present paper suggests that the assimilation of the design process to the argument process would allow to consider the project as an argument in the defense of the particularities of the research as well as of the discipline of architecture. For the understanding of this discussion, we will first try to clarify what the term "argument" recovers inside of its domain and the bonds that argument establishes today with the contemporary epistemological thought. This allows to reaffirm the role of the discussion as a way for designing at the same time where it supplies a link between the definition of the design process and the activity of problems structuring. The representation in space forms is demanded thus as a characteristic of the design activity, as much as the condition for the recognition of the properly architectural questions as well as a way of knowing the diverse fields with which discipline and research in architecture deals.

Introdução

O título deste texto permite ao menos duas frentes de discussão: o projeto usado como argumento em prol de uma determinada tese e o uso do argumento no processo de projeto. Nossa intenção é justamente vincular uma questão à outra, sugerindo que a assimilação do processo de concepção ao processo de argumentação permitiria considerar o projeto como argumento na defesa das especificidades tanto da *pesquisa* quanto da *disciplina* arquitetura.

A analogia que o título deste texto estabelece entre projeto e argumento passa pela definição deste último termo. O valor da analogia como meio de investigação científica é sustentado por inúmeros autores. Ela permite a descoberta de esquemas originais de interpretação, instaurando uma *outra maneira de ver* o objeto alvo de estudo graças à reapropriação de modelos explicativos pertencentes a domínios do conhecimento externos ao campo de conceitos que se busca investigar. Na analogia usada aqui, pretende-se considerar o projeto desde o ponto de vista da teoria do discurso que trata da análise do processo e das estratégias de argumentação. Para compreendermos o sentido dessa analogia e justificarmos seu interesse e pertinência como meio de investigação sobre o projeto contribuindo também para uma visão do *projeto como meio de investigação*, cabe primeiramente esclarecer o que o termo “argumento” recobre dentro de seu domínio de origem e quais os vínculos que a argumentação mantém hoje com o pensamento epistemológico contemporâneo.

O argumento do argumento

Procurando evitar de aprofundar-nos na abordagem das teorias do discurso sem no entanto deixar de delinear o que consideramos ser relevante nesta aproximação, podemos começar lembrando que a argumentação designa o campo de pesquisa responsável pelo estudo das *formas de organização dos argumentos* numa ação discursiva persuasiva, seja ela oral ou escrita. Nessa

perspectiva, o argumento pode ser definido como elemento desse discurso utilizado para defender uma proposição ou *tese*.

Se na literatura ou numa peça de teatro, o argumento é o *tema central* sobre o qual baseia-se a trama narrativa, a teoria do discurso que trata da argumentação distingue as noções de *tema*, *tese* e *argumento*. Assim, enquanto o *tema* indica apenas o *assunto* do qual se trata e não introduz absolutamente nenhum posicionamento ou opinião sobre ele, a *tese* implica numa idéia ou *ponto de vista* cujo caráter *necessariamente contestável* justifica a argumentação.

TEMA	TESES SOBRE O TEMA
Os jovens e a televisão	A televisão contribui para a violência juvenil
	A televisão amplia o conhecimento sobre o mundo
	A televisão é causadora de doenças

Tabela 1: Comparação entre tema (assunto) e tese (ponto de vista contestável sobre o assunto)

Esse caráter necessariamente contestável da tese que justifica o recurso à argumentação, implica numa definição do argumento como *raciocínio contingente desprovido do valor de prova* mas que se impõe por ser *razoável* para um determinado público num determinado momento e situação.

Neste sentido, cabe falar do papel dos *exemplos* na argumentação como “prova da tese” e que ajudam a defendê-la pelo seu caráter incontestável mas ainda sujeito à avaliação de *pertinência*. A evocação de constatações pertencentes ao domínio do conhecimento público são ilustrações dessa função dos exemplos numa argumentação. O recurso à história dos fatos constitui uma das fontes de exemplos que garantem o sucesso da argumentação como na frase a seguir:

os casos *históricos de desrespeito à liberdade da imprensa* são numerosos; eles confirmam a idéia de que se trata de uma atividade sensível.

A propósito da relação entre o que constitui uma prova e o que é apenas razoável, cabe lembrar que o pensamento positivista distinguia outrora a *argumentação* da *demonstração* buscando demarcar o domínio dos *fatos*, considerados como garantia de acesso a verdades tidas como absolutas, do domínio dos *valores* sujeitos às manipulações do discurso.¹ No contexto da epistemologia contemporânea alicerçado na crítica popperiana ao positivismo lógico (Popper, 1959), essa distinção perdeu seu sentido, passando, ao contrário, a revelar todo o valor da argumentação considerada inclusive como dimensão intrínseca das descobertas científicas e, de forma mais geral, das atividades humanas.

Neste sentido, as obras dos linguistas Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) como também do inglês Stephen Toulmin (2001) tiveram grande influência nas transformações epistemológicas das últimas décadas, contribuindo para a revisão da fundamentação lógico-matemática da ciência. Perelman sustenta que a teoria da argumentação permite considerar que o que não é calculável nem demonstrável não está necessariamente submetido ao domínio da irracionalidade mas sim a uma *lógica do verossímil, do plausível e do provável*, própria do mundo das relações humanas, um mundo de acontecimentos e situações singulares onde o que acontece poderia não acontecer ou acontecer de diferentes maneiras et portanto onde toda ação implica numa *deliberação*, ou seja em decisões tomadas frente a contextos de incerteza. Segundo Mariana Tutescu (2003), “uma das maiores originalidades da obra de C. Perelman é de ter integrado a teoria da

¹ As origens históricas da argumentação ou “retórica dos conflitos” são bem antigas. Mariana Tutescu (2003) lembra que já no século V a.C., os sofistas ensinavam essa “arte da persuasão” aos advogados e políticos da época para ajudá-los a conseguir a adesão do público e a afirmar os valores da democracia ateniense.

argumentação a uma filosofia do conhecimento assim como a uma filosofia da *decisão* e da *ação* profundamente explícitas.”²

Vendo a argumentação como um “método de conhecimento”, Toulmin funda, por sua vez, uma “retórica epistêmica”, considerando, segundo Tutescu, que em qualquer atividade utilizamos um raciocínio não-formal, uma lógica probabilística e que o uso da argumentação não permite apenas obter um efeito de persuasão, mas leva também à *produção de conhecimentos*.

A contribuição desses autores é vista como fundamental para o desenvolvimento das ciências ditas sociais e humanas graças à descoberta da forma de racionalidade peculiar das ciências morais nas argumentações de tipo dialético e retórico, elaboradas sobretudo por Aristóteles. O pesquisador Raymond Boudon (1995) considera, por exemplo, os valores que alimentam os processos de argumentação como crenças objetivas devido ao fato de serem compartilhados por um número considerável de pessoas cujas atitudes e condutas são, em sentido inverso, por eles determinados.

Observemos, ainda com o auxílio de Tutescu, o quanto tudo isso contraria a visão cartesiana da ciência que só considera como racionais as demonstrações feitas a partir de idéias simples e distintas, propagando, graças a provas apodíticas, a *evidência* de seus axiomas a todos os teoremas. De fato, na primeira parte do *Discurso sobre o método*, Descartes considerava quase como falso tudo que fosse apenas verossímil. Cabe também lembrar que para essa concepção filosófica, *o desacordo é sinal de erro*. Opondo-se a essas idéias, Perelman e Olbrechts-Tyteca afirmam que é justamente contra a idéia de evidência como qualidade da razão que se deve advogar, alegando que todo espírito normal tende a ceder à evidência como sinal de verdade do que se impõe por ser evidente.

Como já podemos perceber, essas discussões geradas pelo campo da teoria do discurso e da argumentação são valiosas para uma reflexão a respeito do projeto e seu ensino. Assim, por exemplo, a distinção entre *tema* e *tese* que implica num necessário posicionamento em relação a um contexto temático, permite reconsiderar de forma crítica a prática do recurso ao “tema programático” como referência das estratégias pedagógicas ainda vigentes em nossas escolas. A função desempenhada pelos exemplos e precedentes como “provas da tese” ajuda-nos também a reconhecer a importância crucial das *referências* no processo de concepção, atuando como verdadeiras “crenças objetivas” passíveis de serem usadas na defesa de intenções projetuais. A distinção entre *verdadeiro* e *verossímil* introduz, quanto a ela, uma distância clara em relação às pretensões demonstrativas da análise de terreno e programa frequentemente utilizada como meio privilegiado para definição de “necessidades” contra as quais não é cabível argumentar.³ Por fim, o *procedimento deliberativo* associado à incerteza que é característica dos contextos de decisão, reafirma o papel da *discussão* como meio de projeção ao mesmo tempo em que fornece um elo a ser explorado, como veremos a seguir, com a definição do processo de concepção enquanto atividade de *estruturação de problemas*.

O argumento metodológico

Incorporando os efeitos da crítica ao positivismo lógico das ciências naturais, a pesquisa que ficou conhecida pela denominação de seu objeto de estudo, os *Design Methods* ou “métodos de concepção”, traz claramente uma representação do processo de projeto que valoriza sua dimensão argumentativa. Na época que corresponde às décadas de 60-70, busca-se uma alternativa à tradicional, intuitiva, misteriosa e nada científica *black-box* ou “caixa preta” como também à inatingível transparência da *glass-box* ou “caixa de vidro” promulgada pelas primeiras tentativas de modelização matemática do processo de concepção mas que foram rapidamente descartadas por se revelarem inviáveis.

Em seu livro-referência, Jones (1970) foi talvez o primeiro a formular o perfil de um terceiro e ainda intrigante personagem. A sua auto-crítica publicada quase dez anos depois (Jones, 1977) constituiu em todo caso uma fundamental contribuição para o amadurecimento dessas pesquisas,

² Tutescu, 2003, p. 18 (grifo nosso).

³ Normas, regulamentos e princípios incontestáveis impõem-se como evidências contra questionamentos. Podemos dizer que boa parte da pesquisa em arquitetura sustenta por aí seu “valor científico”, principalmente aquela que se estabeleceu a partir da tradição das ciências ditas exatas de cunho positivista.

sua justificação e aproximação das então emergentes *ciências cognitivas* (Archer, 1979). De fato, impulsionados pelo racionalismo pragmático de Herbert Simon (1973,1981) e Horst Rittel (1984) entre outros, os pesquisadores da década de 80 passaram a considerar o processo de concepção como algo fundamentalmente *contingente*. Os conceitos de “problema mal estruturado” (*ill-structured problems*) e “endiabrados” (*wicked*) foram determinantes para o reconhecimento do projeto como *processo de interpretação e estruturação de problemas* (Buchanan, 1992; Lassance, 2003).⁴ Simon vai mais além considerando o processo de projeto como *processo participativo* de resolução de problemas no sentido de sua exploração e estruturação assim como de seus conflitos cuja solução é submetida à influência do que ele chama de “donos do problema” (clientes, usuários, etc.) numa dinâmica que remete claramente à *argumentação*.

A conexão mais direta com a lógica argumentativa surge ainda no final dos anos 70 com a publicação do célebre trabalho realizado por Jane Darke (1979) junto a arquitetos londrinos e através do qual forja-se o conceito-chave de “gerador primário” (*primary generator*). Nesse estudo, a autora mostrou que os arquitetos entrevistados não abordavam as situações de projeto partindo da análise para chegar à síntese mas procediam ao contrário por *conjecturas* de soluções cujas propriedades eram em seguida analisadas, podemos dizer *discutidas*, à luz das características próprias a cada um dos contextos de intervenção.

Neste sentido, não poderíamos deixar de evocar aqui a relevante contribuição de Donald Schön (2000) para a consolidação e valorização da representação dos processos de projeto como processos de argumentação. Invocando a figura do *profissional reflexivo*, Schön procura distinguir o *conhecimento tácito* vinculado à ação do conhecimento sistemático de tipo universitário. A relação direta com a argumentação fica ainda mais evidente quando ele propõe a *metáfora conversacional* como representação do processo de concepção que relaciona dois polos dialogantes: o projetista com suas referências e a situação ou contexto de condicionantes externas que será objeto de interpretação. Defendendo o ensino do atelier como paradigma para o ensino desenvolvido através da *reflexão na ação*, ele resgata na verdade toda uma tradição própria à formação dos arquitetos que nos servirá logo adiante de argumento histórico.

Em um texto relativamente recente, publicado em uma coletânea de artigos sobre questões relativas à definição do campo disciplinar da arquitetura, a professora e pesquisadora americana Julia Robinson (2001) dá continuidade às teses de Schön. De fato, ela distingue o conhecimento tácito e sintético que caracterizaria a atividade projetual de natureza prescritiva, do conhecimento explícito e fragmentado de caráter crítico-científico eminentemente universitário (vide fig. 1) e constrói, através dessa distinção, uma tese que visa explicar o divórcio que se formou entre o mundo acadêmico e a profissão.⁵

⁴ Segundo Rittel, um *wicked problem* ou ‘problema endabrado’ é aquele para o qual a própria compreensão do problema *depende* de uma proposição de solução (hipótese), o que impede a existência de um enunciado definitivo. Isso implica também que suas soluções não podem ser ditas certas ou erradas, mas apenas “melhores” ou “piores”, satisfatórias ou não.

⁵ A propósito desse divórcio, Julia Robinson constata que as publicações profissionais não trazem análise da arquitetura e que as publicações da pesquisa têm bibliografia externa ao domínio da arquitetura além de não serem lidas pelos profissionais.

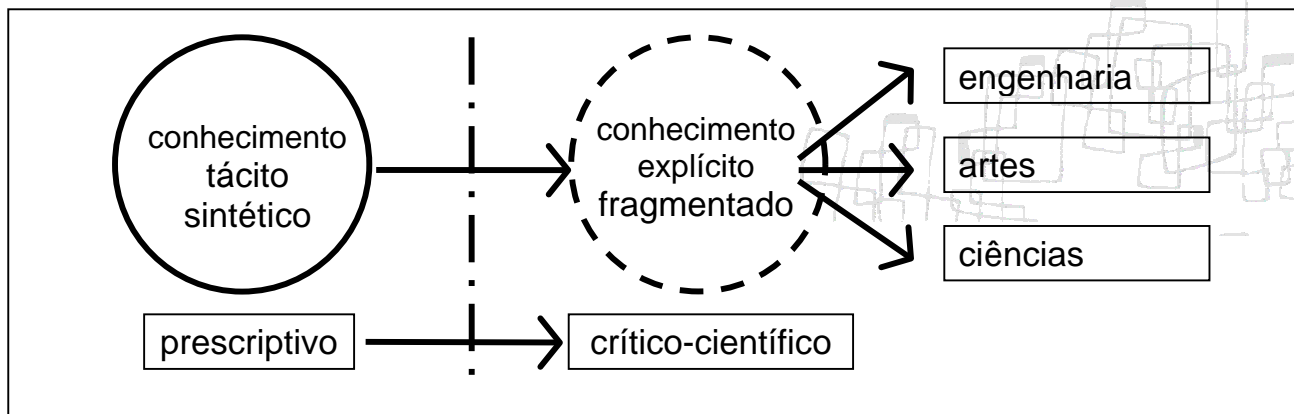


Fig. 1: Esquema ilustrativo da passagem do conhecimento projetual ao conhecimento científico

Robinson reivindica assim a representação em *formas espaciais*, característica, podemos dizer, da atividade projetual, tanto como condição para o reconhecimento das questões propriamente arquitetônicas quanto como meio de conhecimento dos diversos campos disciplinares com os quais lida a pesquisa em arquitetura.

O argumento histórico

A defesa da natureza argumentativa da concepção arquitetônica tem, de fato, história anterior à perspectiva da pesquisa metodológica. Na França da primeira metade do século XIX, com o fim das academias reais, a teoria da arquitetura que até então fornecera um referencial relativamente estável à ação projetual, deixa de ser o produto de uma tradição vitruviana e passa a constituir o objeto de uma *discussão*.⁶ Segundo Jean-Pierre Epron (1997), é nesse momento que se constitui o pensamento ou “atitude eclética” que busca a verdade através de todas as diversas “verdades” possíveis.

Desprovido desse referencial acadêmico relativamente estável e soberano, o ensino da arquitetura desenvolvido na *Ecole des Beaux-Arts* polariza-se fortemente entorno da figura dos mestres de atelier (*maîtres d’atelier*) cujos argumentos são então incorporados pelos alunos na elaboração de seus trabalhos. Comparada por Epron à uma “escola de guerra”, a *Ecole* estabelece-se através de um *modelo institucional do conflito* que além do *atelier*, tem o concurso e seu júri como instrumentos de discussão das doutrinas adotadas e desenvolvidas por mestres e alunos a partir da atividade de projeto.

É importante observar que a posição central ocupada pelo trabalho em atelier justifica-se como meio de formação à arquitetura pela vontade de fortalecimento da *lógica de projeto*, cuja competência é então profissionalmente reivindicada pelo arquiteto e através da qual aborda-se tanto a história quanto a técnica construtiva.

Para os arquitetos ecléticos não existem princípios absolutos. O ensino por competição instaurado pelo dispositivo dos ateliers leva à confrontação permanente de doutrinas e à discussão das diferentes correntes de pensamento. Tudo está vinculado à noção de *estratégia* que varia de acordo com as circunstâncias de cada projeto e da cada programa, estabelecendo uma regra particular para cada nova situação.⁷ A referência deixa de constituir um paradigma estável para se transformar em *suporte de discussão* sobre a exemplaridade dos objetos fornecidos pela história e sobre os critérios a serem empregados para sua apreciação.

A abordagem da história é assim condicionada, segundo Epron, pela “utilidade projetual” dos modelos do passado e sua aplicação à questões relativas a fatores e a circunstâncias sociais, culturais e econômicas numa estratégia que visa a aquisição de *respaldo histórico para os*

⁶ Essa discussão é provocada pela necessidade de defesa e argumentação de teses e pontos de vista que passam a expressar suas divergências.

⁷ Reconhecemos aqui a ação estruturante da concepção arquitetônica evocada anteriormente tal como defendida por Simon e Rittel.

argumentos do projeto.⁸ A teoria da arquitetura passa então a ser convocada para “dar razão” (*rendre raison*) ao projeto. A referência a determinado estilo assume o estatuto de *verdade provisória* dentro de um processo de atualização circunstancial conduzido pela lógica de projeto.

Essa *lógica de projeto* que se apóia na discussão influencia também a própria técnica construtiva. Ela é utilizada para federar os elementos emprestados a sistemas técnicos diversos e fazer desses elementos um TODO que não dependa de nenhuma das lógicas particulares de cada sistema. O projeto deixa de ser um mero “portrait” (aparência) para se constituir num verdadeiro *meio de controle do processo completo de construção*.

Essa prática do projeto que engloba o domínio da construção e permite adaptar suas exigências às da arquitetura tem suas raízes no vazio institucional do século XIX correspondente a um período de redistribuição de papéis. Os arquitetos ecléticos recusam que sua competência seja limitada ao desenho e defendem a atribuição de coordenação da obra. Para tanto, eles buscam saber suficientemente sobre as regras construtivas da indústria para integrá-las ao projeto, adaptando-o para continuar exercendo um papel dominante no controle e produção das edificações. O problema consistia assim em definir um saber técnico específico para o uso dos arquitetos. A construção é ensinada na *Ecole* através da *fórmula pedagógica do projeto*, ou seja do *debate* e não da ciência.

Esse tipo de ensino formalizado por Julien Guadet desde 1824, prefigura-se com Rondelet (1806) e sistematiza-se com Edouard Arnaud (*Cours d’Arnaud*) já no início do século XX (1905-1935). Ele ensina a arte de compôr as diversas tecnologias da edificação para praticar o projeto através da atitude integrativa que associa elementos estruturais, funcionais e decorativos e que se apresenta ao arquitetos como maneira de se distinguir dos engenheiros e conseguir o reconhecimento social.⁹

Consequências para o atual ensino da arquitetura

Os três argumentos que precedem nos permitem configurar um território de reflexão e debate sobre o projeto. Como já anunciado, nosso objetivo aqui é duplo. Ele consiste tanto em contribuir com o enriquecimento da nossa compreensão sobre a ação projetual aprimorando através dela o ensino de projeto, como também em permitir que se possa considerar o projeto como meio de investigação epistemológica sobre a arquitetura.

As implicações para o ensino são numerosas e diversas mas têm em geral relação com o desafio que consideramos ser a necessária evolução do *saber-fazer* ao *saber-dizer-para-fazer-sem-deixar-de-saber-fazer*. A necessidade dessa evolução é determinada por duas crises que assolaram e assolam ainda, ao menos, o nosso contexto carioca de ensino: a *crise das doutrinas* e a *crise do mercado*. A primeira se deve principalmente à “falência” do discurso modernista que sustentava e orientava a prática e o ensino de projeto nas escolas de arquitetura e que perdurou ainda por algum tempo apesar da forte atividade crítica internacional e graças ao isolacionismo promovido pelo regime político do país mas também por uma recusa saudosista em abandonar o que tanto havia dado orgulho e destaque ao país na primeira metade do século XX. A segunda é mais perniciosa pois transcende o debate propriamente arquitetônico e fragiliza gravemente o entendimento da arquitetura pelos próprios arquitetos na medida em que os distancia de uma das características essenciais de seu *métier* que é a realização da obra edificada e a apreensão da arquitetura na escala 1:1, observando-se, é claro, que a crise do mercado dificultou a afirmação, pela produção edificada, de novas vertentes teóricas capazes de se substituir ao modernismo.

É importante notar que o longo processo de decadência da arquitetura moderna garantiu que se preservasse aqui uma certa tradição do *saber-fazer*. Em outros países, como na França por

⁸ Fica também visível aqui a homologia funcional entre as referências da projeção e os exemplos da argumentação.

⁹ Arnaud privilegia a transmissão de conhecimentos e raciocínios necessários – os “conselhos” e mostra através de suas próprias obras – que ele apresenta como exemplos para discussão – que “a racionalidade da concepção não reside no fato de mostrar a estrutura, mas na maneira com a qual ela é adaptada às condicionantes do projeto.”⁹ A estrutura, nos lembra Epron, é pensada como um todo e *discutida*, como exige o ecletismo, como *sistema de relações entre elementos*.

exemplo, a crítica ao modernismo conjugada ao fortalecimento das ciências humanas e sociais, acabou favorecendo, durante as décadas de 70 e 80, o *saber-dizer* em detrimento do *saber-fazer*, transformando a arquitetura em mero *discurso* e enfraquecendo a competência construtiva dos arquitetos. Esse é no entanto o risco que corremos, não por desejo ou convicção que se deva privilegiar o *saber-dizer* em relação ao *saber-fazer*, mas por estarmos de certa forma *privados do poder-fazer* devido à crise do mercado. É portanto fundamental que se considere o real sentido do desafio indicado acima.

Proporcionar o acesso a esse *poder-fazer* significa não somente habilitar o arquiteto para responder a demandas do mercado mas também e sobretudo para *gerá-las*. Para tanto, duas condições devem ser satisfeitas, ambas têm relação direta com a dinâmica argumentativa: aprimorar nossa capacidade de *saber-dizer-para-fazer* e promover a experiência do *fazer-para-saber-dizer*. No primeiro caso, trata-se de conferir ao projeto a qualidade de uma *tese* que se defende através de *argumentos* e *exemplos precedentes*. O melhor exemplo dessa estratégia é a *design thesis* das escolas anglo-saxãs que têm inclusive o mérito de ter se apropriado do termo *tese* para sua designação.

No segundo caso, busca-se a competência argumentativa para gerar demandas a partir da própria experiência prática do fazer. Uma primeira referência para esse caso seria a da *arquitetura comparada* que parte do levantamento e análise de obras edificadas existentes e usa a maquete em escala reduzida como instrumento de aprendizagem.¹⁰

Mas gerar demandas também significa promover experiências novadoras, ou ainda, articuladas a processos que as justifiquem como iniciativas necessárias. A estratégia que levou um grupo de cinco alunos da FAU-UFRJ a construir uma extensão para uma casa de favela feita a partir de garrafas de plástico permitiu efetivamente que se construísse uma argumentação sobre a inserção do projeto num ciclo de viabilização determinado por fatores de custo dos componentes (materiais de construção) e sustentabilidade dos processos de concepção e produção.

custo dos componentes → reciclagem de resíduos → industrialização → auto-construção

Como podemos facilmente notar, as duas estratégias apresentadas enquanto consequências da argumentação aplicada à formação do arquiteto promovem, no primeiro caso, uma perspectiva de aproximação do ensino de projeto com a pesquisa científica graças à problematização e à fundamentação teórico-discursiva dos processos de concepção além do enriquecimento do campo de referências projetuais. No segundo caso, a aplicação cria oportunidades de articulação com as atividades de extensão universitária valorizando, entre outras ações, o desenvolvendo de técnicas de fabricação e construção assim como sua vinculação a processos sustentáveis de geração de novas demandas.

Conclusão

Apesar do aprofundamento limitado ao formato e às dimensões deste texto, podemos considerar que a argumentação aqui desenvolvida atingiu seu propósito maior: instigar uma redefinição do projeto como componente essencial para construção e consolidação do campo disciplinar da arquitetura, de seu ensino e sua pesquisa. Nossa tese carrega seguramente em seu bojo os efeitos da crítica tradicionalmente feita às ambições curriculares da cadeira de projeto que à despeito de questionar suas práticas pedagógicas sempre pretendeu subordinar as demais disciplinas considerando-as secundárias quando não supérfluas ao invés de promover, como no argumento histórico usado aqui, a propagação de sua “lógica do projeto”. Para tanto, é preciso fortalecer a perspectiva metodológica afim de aprimorar ainda mais nosso entendimento sobre essa lógica, levando-se em conta, como vimos, seu caráter fundamentalmente argumentativo.

¹⁰ Esse tipo de iniciativa vem sendo conduzida com grande sucesso e repercussão por um grupo de docentes do Departamento de Análise e Representação da Forma da FAU-UFRJ e alunos de iniciação científica através da pesquisa “Casas Brasileiras do século XX” vinculada ao Proarq e coordenada pela professora doutora Beatriz Santos de Oliveira.

Acreditamos que somente assim será possível defender a tese da arquitetura como disciplina e campo específico de conhecimento e pesquisa.

Referências Bibliográficas

- ARCHER, L. B. 'Whatever Became of Design Methodology'. In *Design Studies*, n.1, 1979, p.17-18.
- BOUDON, R. *Le Juste et le vrai : études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*. Paris: Fayard, 1995.
- BUCHANAN, R. (1992) 'Wicked Problems in Design Thinking'. In *Design Issues*, vol. VIII, n.2, p. 5-21.
- DARKE, J. 'The Primary Generator and the Design Process'. In *Design Studies*, n.1 (1), 1979, p. 36-44.
- EPRON, J.P. *Comprende l'éclectisme*. Paris: Norma, 1997.
- JONES, C. (1970). *Design Methods*. New York : John Wiley and Sons.
- _____ (1977). 'How My Thoughts about Design Methods have Changed During the Years'. In *Design Methods and Theories*, n. 11 (1), p. 50-62.
- LASSANCE, G. 'Ensinando a problematizar o projeto ou como lidar com a "caixa preta" da concepção arquitetônica'. In *Projetar 2003*. Natal: UFRN, 2003.
- PERELMAN, C., OLBRECHT-TYTECA, L. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- POPPER, K. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo, EDUSP/ Cultrix, 1975.
- RITTEL, H., WEBBER, M. 'Planning Problems are Wicked Problems'. In: Cross, N. (ed.). *Developments in Design Methodology*, New York: Wiley, p. 135-144, 1984.
- ROBINSON, J. W. 'The Form and Structure of Architectural Knowledge'. In Piotrowski A. & Robinson J. (eds.) *The Discipline of Architecture*. Minneapolis: U.M Press, 2001, p. 61-82.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- SIMON, H. A. (1969) *As Ciências do Artificial*. São Paulo: Editora Arménio Amado, 1981.
- _____. 'Structure of Ill-Structured Problems'. In *Artificial Intelligence*, n. 4, 1973, p. 181-201.
- TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- TUTESCU, M. *L' Argumentation Introduction à l'étude du discours*. Bucaresti:Universitatea din Bucaresti, 2003.