

IV PROJETAR 2009
PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA
FAU-UPM SÃO PAULO BRASIL
Outubro 2009

EIXO: HIBRIDAÇÃO

Projeto Final. Síndrome das cavernas: Muito blá blá blá, alguma História e nenhuma teoria

Sonia Marques
Arquiteto (UFPE), professor adjunto da UFPB
marquessonia@hotmail.com

Claudia Loureiro
Arquiteto (UFPE), professor da UFPE
cloureiro@oi.com.br

RESUMO

Houve um tempo em que se dizia: linguagem de arquiteto é desenho (Marques, 2005). Palavras, raras no discurso profissional, na maior parte das vezes, eram enfeite. Enfeite que, se não era crime – como pensava Loos o ser da natureza do ornamento – era totalmente dispensável. Mas, este tempo passou. Progressivamente a relação entre discurso textual e discurso imagético modificou-se, sobretudo no âmbito da educação do arquiteto. Nas escolas, as palavras parecem invadir cada vez mais a produção dos estudantes de arquitetura, em detrimento das formas de expressão tradicionais: croquis, desenhos, colagens, fotos. Fato tanto mais curioso na medida em que a cultura globalizada se torna cada vez mais visual e que o mundo digital multiplica as possibilidades de expressão imagética.

O fato é que, há quase duas décadas, período que coincide com a introdução do Trabalho Final de Graduação e com o desenvolvimento da pesquisa em Arquitetura e Urbanismo, a profusão textual tem sido crescente nos cursos de arquitetura. No entanto, a repercussão deste crescimento na produção do conhecimento em arquitetura mereceria ser questionada, tantos os equívocos que se mantêm recorrentes. Entre estes, o mais freqüente tem sido a substituição da Teoria pela História. Mais precisamente, por uma abordagem histórica que se caracteriza pela busca da origem remota do assunto em tela, independentemente de sua natureza: a síndrome das cavernas, conforme expressão brilhantemente cunhada por Edja Trigueiro. De par, ou como consequência do esquivar a teoria, surge o vício metodológico: a descrição substitui a análise, ocorrência comum, sobretudo quando referências são invocadas como instrumento de ajuda à concepção do projeto.

Grande parte desses equívocos teria advindo da introdução da obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso, fruto de uma geração docente que se profissionalizou como professor e pesquisador, da qual as autoras fazem parte. Começaremos então este artigo, talvez numa espécie de *mea culpa*, a mostrar como nossas melhores intenções guiaram os piores gestos: os equívocos que ilustraremos com exemplos encontrados ao longo de nossa prática docente e mais recentemente, nos Trabalhos de Conclusão de Curso, estocados pela pesquisa do Projedata/UFRN. Continuando, questionamos as razões da aceitação desta situação e passamos, numa tentativa de reparação, a discutir quais seriam as diversas possibilidades de abordagem teórica em arquitetura. Concluindo, tentamos avaliar em que medida este desvio da cultura de projeto – em prol de descrições e escrituras da história das evoluções das atividades - poderia, talvez, estar conhecendo uma tentativa de reversão.

1. A ORIGEM DA SÍNDROME: TFG E CONSOLIDAÇÃO DE ÁREAS

Nos anos noventa do século passado, um intenso movimento dos profissionais do ensino reunidos na ABEA – Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura – resultou num novo modelo para os cursos de arquitetura e urbanismo, consolidado na Portaria do MEC nº 1770/1994, que dividiu o curso em três partes interdependentes: a) Matérias de Fundamentação, constituindo-se em conhecimentos fundamentais e integrativos de áreas correlatas; b) Matérias Profissionais, constituindo-se em conhecimentos que caracterizam as atribuições e responsabilidades profissionais; c) Trabalho Final de Graduação.

Um dos diferenciais desta portaria foi a introdução da noção de conteúdo que poderia, em princípio, ser estruturado em várias disciplinas. Neste novo modelo, uma das matérias profissionais preconizadas foi a de História e Teoria da Arquitetura e Urbanismo. A portaria lega às escolas a tarefa de estruturar seus projetos pedagógicos conforme os interesses e recursos de cada uma delas. A matéria História e Teoria¹ não necessariamente seria uma disciplina única; no entanto, em boa parte dos cursos este foi o entendimento de seus corpos docentes. Outro diferencial foi o destaque dado ao Trabalho Final de Graduação, componente ausente dos currículos anteriores, prática adotada em algumas escolas, como a FAUUSP, onde desde a década de 1970, um trabalho de graduação integrado – TGI era condição *sine quae non* para obtenção do diploma. Seguindo este exemplo, como preconizado na portaria, almejava-se avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional com um ‘trabalho-síntese’ das competências e habilidades adquiridas.

Esta iniciativa feita com a melhor das intenções foi levada a cabo, em grande parte, por uma geração de arquitetos jovens, que se profissionalizava no ensino e na pesquisa. Esta geração, cujos membros estiveram e estão, em sua maioria, na origem e na consolidação do sistema de pós-graduações e de eventos como o Projetar, foi muito crítica, em geral ao ensino de projeto que havia recebido, por considerá-lo pouco objetivo e pouco didático, baseado em grande parte na osmose, nos “achismos” do professor de projeto, no entrar na mente do professor, no “being Malkovich”. Como antídoto, uma perspectiva mais científica, mais teórica mais embasada numa pesquisa deveria então nortear os trabalhos de graduação. Ilustra essa linha de raciocínio, o manual elaborado quando da introdução do Trabalho de Conclusão na UFPE, do qual fizemos parte. Neste manual, procuramos seguir o espírito da época e da portaria, que apontava para uma formatação dos trabalhos aos moldes das monografias, dissertações e teses sobretudo na área de ciências sociais.

2. OS TFGS E OS MODELOS DOMINANTES: o projeto tradicional com comentários ou as duas partes – escrita e gráfica- apartadas

Seguindo a regra da área de ciências sociais, orientador e tema, este último desde que relacionado com as atribuições profissionais, são de livre escolha do concluinte de arquitetura, e os TFGs avaliados por uma banca com participação de profissionais da área de arquitetura e urbanismo externos à instituição.

¹ Definida na portaria como sendo a matéria destinada ao estudo da História e da Teoria da Arquitetura e Urbanismo, envolvendo o contexto histórico da produção da arquitetura e do urbanismo, abrangendo os aspectos de fundamentação conceitual e metodológica.

A partir desta formatação comum, os cursos, tendo em vista suas regulamentações específicas e a organização de seus projetos pedagógicos implantaram diferentemente o trabalho conclusivo². No conjunto, no entanto, dois grandes diferentes modelos saltam aos olhos. Correndo o risco de caricaturar, poderíamos dizer que um modelo é aquele que privilegia o projeto em seus moldes tradicionais, o partido, a idéia, o processo criativo. No outro, mais próximo do “cientificismo” das ciências sociais, a ênfase é com o produto, se seguiu as normas, se foi bem justificado e corretamente apresentado. Também arriscando-nos a uma simplificação podemos constatar certa correlação entre estes dois grandes tipos e os tipos de cursos: de quando estes datam, qual a correlação de força dos professores das diversas áreas, etc. Assim, o primeiro tipo de trabalho com ênfase no processo criativo é mais freqüente em cursos que nasceram como escolas de arquitetura e que existiam antes da introdução da portaria. Nestes, muitos professores de projeto seguem sendo os profissionais respeitados e ligados aos grandes escritórios locais. Existindo uma cultura de projeto tradicional e uma prática de apresentação de projeto, os professores adequaram o que faziam antes ao modelo exigido pela portaria. Como resultado, quando se trata de projeto de edificação, no primeiro caso, encontramos um discurso textual que foi anexado ao projeto que, este continua sendo o produto mais importante do TFG.

Enquanto isto, nos cursos de arquitetura mais recentes que se organizaram já nos moldes departamentais, - mesmo naqueles que reivindicam a pedagogia da integração - nota-se que a organização do TFG, se fez sob a égide dos professores da área de urbanismo e/ou de Teoria e História, por serem considerados mais experientes na pesquisa. Aqui o TFG segue ao pé da letra os moldes das ciências sociais ou dos trabalhos de pós-graduação, sendo em geral completamente inadequados para o desenvolvimento de um trabalho na área de projeto de edifício. E aqui também existe uma disciplina semestral aos moldes de um projeto de pesquisa, ou de dissertação/tese, na qual o aluno deve apresentar o problema, os objetivos (gerais e específicos), a justificativa, o referencial teórico, os levantamentos de dados etc., assim como apresentar ‘estudos de caso’ relacionados ao tema, ou, ainda estudos de referência.

Já nos TFGs dos cursos mais recentes, a apresentação se faz em duas partes, dificilmente correlacionadas, denominadas inclusive por vezes de forma muito ilustrativa por parte dos alunos: a parte escrita e a parte desenhada, esta última sendo o projeto propriamente dito. Estas duas partes do TFG – uma de fundamentação e outra de desenvolvimento tutelado – são consistentes com o tipo de currículo de coleção que caracteriza os projetos pedagógicos dos cursos no Brasil (ver a respeito BERNSTEIN, 1975). São projetos extremamente classificados em áreas e estas em disciplinas – área de projeto, de teoria e história, de tecnologia. Tal classificação do conhecimento corresponde, via de regra, à estruturação institucional, organizada em departamentos para cada uma das áreas de conhecimento, reunindo professores especificamente selecionados em função de suas *expertises* nestas mesmas áreas, que ministrarão disciplinas em consonância com as mesmas.

Coerente com este tipo de coleção, os TFGs também são, muitas vezes, divididos em duas partes – a parte escrita e a parte gráfica, com freqüência apresentadas em dois

² Por exemplo, alguns cursos, como a UFRJ, adotam disciplinas de fundamentação do TFG, disciplinas anteriores à elaboração deste trabalho com objetivo de formular a problemática do trabalho e estruturar suas fases de desenvolvimento, nas quais o aluno deve sintetizar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas obrigatórias da área escolhida para desenvolver o trabalho final de graduação (disciplina FAW590 – Fundamentos para o TFG, cf. <http://nova.fau.ufrj.br/index.asp?n1=2&n2=ocurso&n3=3&n4=FAW590>).

volumes separados – a parte escrita e a parte gráfica. Quando transformados em arquivos eletrônicos, seguem a mesma lógica – as partes não se encontram: um arquivo, ou pasta, da parte escrita e outra, da parte gráfica.

A parte escrita seria a fração teórica. Em tese, ela deveria ser desenvolvida anteriormente à parte gráfica, para fornecer-lhe os subsídios. De modo que, em muitas escolas, exige-se numa disciplina introdutória, uma parte escrita no penúltimo semestre, antecedente ao da parte desenhada. Mas, via de regra, a parte escrita é produzida (ou reproduzida) após a parte gráfica. Ou seja, ainda que considerada parte integrante, fundamentadora, ela se torna acessória, quase burocrática – sem serventia outra que não a de cumprir os trâmites. Com frequência guarda pouca, ou quase nenhuma relação com a parte gráfica.

A fração gráfica – apesar de sua subordinação à primeira parte – a escrita, localizada em segundo lugar – é a que interessa; é a principal. Como a própria classificação sugere, esta parte é gráfica; nela não cabem textos outros que não aqueles necessários (e às vezes insuficientes) para designar as partes, níveis, os ambientes, as dimensões e especificações. Seu formato de apresentação segue, com frequência, a mesma seqüência utilizada para produzir os documentos gráficos necessários aos processos de aprovação de projeto nas instâncias que regulamentam a atividade de construir na cidade – prefeituras, financiadoras, bombeiros etc. e preconizadas nas normas técnicas. Embora o contexto de comunicação seja outro, a mesma lógica burocrática é adotada e, por vezes, até exigida. Assim, a apresentação da parte gráfica se inicia pela representação da edificação através de planos seccionados – planta de situação, de cobertura, planta-baixa, cortes, elevações etc. para, por fim, a representação da edificação como um todo por meio de perspectivas, via de regra produzidas de forma terceirizada.

A passagem da parte escrita para a parte gráfica não se dá sem tensões ou dilemas. É um processo que requer mediações, modulação, indicando a passagem de um modo a outro segundo regras, através de sistemas de tradução no qual intervêm diversas sintonias, no sentido de ajuste, por meio de referências, sejam elas normativas ou prescritivas, ou conceituais (ver a respeito LOUREIRO, 2000). É um processo semelhante ao processo de traduzir de uma língua a outra – traduzir significa transladar de uma língua a outra, sem que o sentido se perca – sendo um processo de interpretação, portanto (EVANS, 1997). Isso exigiria uma competência tradutora da teoria, verbalizada para a sua aplicação representada graficamente. Na ausência desta competência, surgem os equívocos e a mobilização de outros recursos paliativos entre os quais a “síndrome das cavernas”.

3. DIAGNOSTICANDO A SÍNDROME: alguns sintomas. “contextomania” e verborragia.

A síndrome das cavernas faz parte de uma classe de estratégia discursiva, conhecida como “recurso à autoridade de terceiros”. Via de regra, ela substitui qualquer tentativa de especulação própria ou a necessidade de ser conclusivo – os argumentos de terceiros são apresentados em ordem cronológica, muitas vezes, sem que, ao final, nenhum comentário seja apresentado. Na prática atual, ela se manifesta por operações múltiplas de copiar e colar trechos de diversos autores sobre o assunto, em geral de maneira pouco criteriosa. Os sintomas da síndrome costumam aparecer sob diversas formas textuais e gráficas. Porém ele se torna mais freqüente no modelo de TFG de duas partes apartadas, onde a parte escrita é a que se considera dedicada à teoria e metodologia. Neste modelo,

a síndrome vem assumindo modos recorrentes: num deles, ocorre a reflexão teórica é substituída totalmente por uma narrativa histórica; noutro, à guisa de metodologia, são descritos lugares e edificações, descrições que são consideradas como estudo de referências, de caso ou análises contextuais.

3.1 A história engole a teoria

Manifestação das mais recorrentes é aquela em que, à guisa de teoria, ou melhor, na ausência de, a história é convocada para substituí-la. História da atividade que o projeto abriga, numa perspectiva factual, cronológica que remonta às origens, às cavernas. Donde a fórmula clichê “desde que o homem é homem procura abrigo”. Seguindo este caminho, ao escolher desenvolver um projeto de um edifício religioso, o aluno narra senão a história de todas as religiões, - a partir de algo como “desde que o homem é homem, o sentimento de transcendência” - pelo menos daquela que a edificação abrigará. Do mesmo modo, se o projeto for uma escola, teremos direito à história da educação, se for um cinema, Lumière será convocado e assim por diante.

3.2 A metodologia substitui a teoria: referências, estudos de caso e análises contextuais

Mais recentemente, como assinalamos acima, observa-se uma preocupação crescente com métodos mais objetivos para o ensino de projeto. Combatendo uma visão da produção de projeto baseada no talento ou na inspiração e a metodologia que espera a inspiração divina ou a osmose do grande mestre, em muitos cursos os professores, supondo que se aprende com precedentes, estimulam que os seus orientandos adotem referências conceituais, estudos de caso e análise de condicionantes. Mas, tampouco neste caso, o resultado os afasta da síndrome das cavernas. Na análise do contexto muitas vezes o que se lê é a história da cidade ou do bairro onde a edificação seria supostamente construída, com o devido gosto pela realidade que caracteriza o ensino já há mais de meio século. Já como estudo de caso o que se tem muitas vezes é uma descrição de algumas características de edificações com atividades semelhantes aquela que o aluno desenvolve.

As duas estratégias não são excludentes. Substituindo a teoria pela história, o aluno pode ao longo de sua narrativa descrever alguns exemplos paradigmáticos. Digamos que no seu contar a história da educação ou da saúde em algum momento, o concluinte adicionará a descrição de edifícios para educação ou edifícios hospitalares como momentos desta longa história. Na outra estratégia, em que a metodologia substitui a teoria entra-se diretamente nesta descrição dos estudos de casos, das referências adotadas ou da análise do contexto. Por exemplo, se por uma razão ou outra o concluinte apresenta - como exemplo histórico, referência inspiradora ou estudo de caso - um projeto de Neutra, na maioria das vezes (arriscaríamos 100%), o aluno começará a dizer onde nasceu este arquiteto, com informações a partir de sites como *Great Buildings*, combinando-as por vezes com alguma publicação impressa. Se for a Casa Lovell, por exemplo, ele nos dirá que ela é um exemplo do estilo internacional. Se perguntarmos quais as características deste estilo, dificilmente ele saberá dizer. Ou dirá que se caracteriza pelas janelas envidraçadas, formas puras, geométricas, e pela ausência de ornamentação.

Ou seja, em ambas as estratégias, histórica ou metodológica, nada há de teórico, muito pouco de analítico; predomina a descrição verborrágica, marcada por obsessões pelo contexto e por conceituações adjetivadas muitas vezes contraditórias

A “contextomania”, por exemplo, substitui a análise de obras e projetos por comentários genéricos sobre os autores, suas épocas e, com sorte, algum comentário sobre um dito

“estilo” geral da época do objeto estudado. Ela também dá suporte às relações que se devem estabelecer entre a edificação projetada e o entorno – o edifício, necessariamente, deve ser um vetor de desenvolvimento, seja ele cultural, urbano ou social.

A verbosidade, por sua vez, associada ou não à “contextomania” implica em que, curiosamente as apresentações – mesmo aquelas feitas através de *Power Point* e apesar de todos os recursos oferecidos pela internet e demais mídias contemporâneas – sejam frequentemente cheias de textos, cujas informações são muitas vezes redundantes: uma cor, um material ou um aspecto evidente na ilustração. Ou ainda comenta-se algo exterior às noções da análise arquitetural, como estilo³, tipo, tectônica, espaço, ou qualquer outro. É comum, por exemplo, na análise de uma obra tomada como estudo de referência dizer-se que a escolha deveu-se ao seu caráter simbólico ou monumental sem, no entanto demonstrar que elementos arquiteturais do objeto contribuíram para tal caráter.

Por fim, associada a estas duas categorias, a “adjetivomania” complementa as estratégias discursivas. Os adjetivos expressam características sobre o objeto que são, via de regra, carentes de comprovação, tais como atribuir a um determinado elemento – a estrutura, por exemplo, a capacidade de “gerar uma boa arquitetura”, sem que as noções de bom e mau tenham sido explicitadas. Ao analisar, como “estudo de caso”, obras como o Terminal do Aeroporto Internacional de Hong Kong, de Norman Foster, frases como “...apesar de sua escala monumental, o edifício é acolhedor e fácil de usar, criando uma atmosfera relaxada e agradável, que contrasta com as em geral estressantes viagens aéreas”⁴ resumem a descrição da edificação, sem que nenhuma indicação do que confere ao ambiente esta sensação de acolhimento, relaxamento e facilidade seja fornecida, já que nenhuma enquete ou pesquisa de opinião é citada e a afirmação parece tomar por base impressões pessoais a partir da visualização de fotos e desenhos e não por experiência direta.

A seguir apresentam-se alguns trabalhos em que estas três categorias estão presentes, destacadas no texto.

3.3 Contexto, texto, adjetivos como força argumentativa

Demonstrar e/ou atribuir originalidade do tema tem sido uma constante nos trabalhos de conclusão de curso – síndrome esta, pode-se especular, advinda do formato da pós-graduação, onde esta característica é exigida, sobretudo em se tratando de trabalhos de doutoramento. A busca pela originalidade se inicia pelo tema – este deve ter sempre uma conotação que lhe confira o caráter de um objeto ‘politicamente correto’ – ou seja, que represente um benefício para a comunidade, ainda que nada demonstre ter sido aquela finalidade em específico demandada pela sociedade.

Se o contexto é banal – como o da maioria das cidades interioranas de nosso país – o arrojado da forma [“a proposta arquitetônica deverá ser revestida de arrojado, sem preocupações com inserção regional ou contextual”] confere ao equipamento proposto – um memorial – características de marco referencial [“se constitua **num marco para a produção** arquitetônica local e regional”], com poderes de multiplicar os benefícios

³ O termo estilo, como é sabido, apenas ganhou caráter pejorativo com a ascensão da cultura modernista, porém, nunca abandonado, sobretudo pela literatura inglesa, segue legítimo do ponto de vista da Teoria, como sugere Mallgrave (1989).

⁴ TFG - Estrutura como Expressão da Arquitetura: Pavilhão de Exposições; Mackensie/SP

para além da própria finalidade [“igualar-se a objetos semelhantes alhures, na sua capacidade de, através **do apelo formal do objeto**, atrair turistas para o local”]⁵.

Se o tema é banal, como o de uma instituição de ensino – uma escola – a especialização do conhecimento a ser transmitido garante os tons de complexidade que elevariam o projeto ao status de TFG:

Tem-se por objetivo propor um anteprojecto que, além de atender às premissas constantes do processo projectual – programa, lugar e construção – responda ao carácter simbólico imbuído nas instituições Escola e Justiça.

Apesar do tema “escola” não ser inédito nos trabalhos de graduação ... o projeto para a Escola de Magistratura ... possui a vantagem de ser uma demanda real e exequível ... [o] projeto para uma escola judicial, equipamento que, por ser voltado para a educação específica, mantém certa singularidade em suas atividades e certo afastamento do padrão escolar tradicional (ensinos médio e fundamental) ... a complexidade do tema e as dificuldades impostas pelo sítio e pelo programa de necessidades são compatíveis com as exigências do Trabalho Final de Graduação⁶.

Além disto, parece haver uma preocupação com os efeitos que o equipamento projetado para a recuperação de áreas da cidade

Este trabalho, produzido como projeto final de graduação, aborda duas questões ... fundamentais para a consolidação da cidade como ambiente de civilidade: a disseminação de cultura e o desenho urbano generoso e altruísta. Caracteriza-se como um ensaio projectual, misto de desenho urbano e arquitetura de espaços culturais.

O ponto de partida foi elaborar um programa que contemplasse equipamentos culturais. Esta escolha se deu por vários motivos – a exigência feita pelo donatário do terreno, o poder de atração que um equipamento cultural pode acrescentar a uma área (quando integrado a um circuito cultural ou devidamente suprido de outras atividades complementares) e o papel social que o mesmo pode exercer, abrindo novos horizontes e depurando consciências. E ... oferecer livre acesso às novas maneiras de pensar e produzir arte parece satisfazer plenamente estas premissas, além de ser algo ainda pouco acessível e difundido ao grande público.

O carácter deste centro de arte multimídia seria ... fomentar o desenvolvimento e divulgar manifestações artísticas que explorem o potencial interativo das diversas mídias disponíveis ... e estimulem a concepção e realização de performances híbridas ...⁷

Ou

Dados e informações sobre a cidade e região ... levaram a identificar ... a insuficiência de equipamentos na área cultural ... apesar da marcante presença de instituições de ensino ... seria oportuno seria oportuno a proposição de um equipamento público que desse suporte e promovesse a área cultural da cidade e região ...⁸

O recurso à História não é específico à arquitetura. Depoimentos de concluintes de design, por exemplo, confirmam que “todo mundo faz isso” e, mais surpreendentemente, na própria área de ciências sociais, um indefectível e em geral completamente desnecessário quadro dito de retrospectiva histórica costumava até bem pouco comparecer senão substituindo a teoria, como capítulo justaposto (ou apenas apostado?) ao tal referencial teórico metodológico exigido. O fato é curioso, mas possivelmente explicável pela facilidade da organização que a narrativa histórica oferece. Mais surpreendente, no entanto, é a verborragia adjetivada, imprecisa e esotérica, que não é exclusividade dos TFGs, nem do mundo acadêmico. Ela pervaga a

⁵ TFG - Memorial do Comércio Mossoroense; UFRN/RN.

⁶ TFG - ESMAT 21 – Escola de Magistratura Trabalhista da 21ª Região; UFRN/RN

⁷ TFG - Centro de Arte Multimídia: cultura e desenho urbano; FAUUSP/SP.

⁸ TFG - Mídioteca: centro de difusão cultural e requalificação urbana em Ribeirão Preto; FAUUSP/SP.

cultura arquitetônica em geral, onde, aliás, os fossos entre as publicações para o mercado, leigos e público em geral e as publicações especializadas, acadêmicas se reduzem crescentemente. Veja-se, por exemplo, este texto, da revista Arcoweb⁹: *Minimalismo evita uso da estrutura como elemento construtivo*¹⁰. Aos nossos olhos, eivado de equívocos, eles servem de modelo aos nossos concluintes.

4. POR QUE ESTA SITUAÇÃO PERDURA ou os moinhos dos maestros sem orquestra

A situação a que se chegou tem sido mantida, em muitos casos, por um efeito de inércia e por uma nova cumplicidade que se estabeleceu entre os professores de projeto e os das demais áreas com mais caminho rodado de pesquisa. Numa entrevista, um professor de projeto de uma escola onde os TFGs seguem o modelo das duas partes apartadas, comentou: *De qualquer forma, eu mal leio a parte escrita. Olho o projeto e pronto.* Mas então por que a manutenção desta primeira parte, deste primeiro volume, deste esforço inútil de compilação verborrágica?

A aquisição de um padrão de comportamento, como se sabe, o *habitus*, como diria Bourdieu, leva um tempo para estabelecer suas disposições constitutivas e tem como propriedades principais a durabilidade, a sobrevivência ao momento de sua incorporação. Bourdieu utilizou o conceito de hysteresis do *habitus* para explicar um fenômeno através do qual um agente, socializado num certo mundo, conserva em larga medida, todas as disposições deste mundo ainda quando elas se tornaram inadequadas diante de uma evolução histórica brutal, como uma revolução. O exemplo que Bourdieu tomou emprestado à Marx foi o de Dom Quixote, cavaleiro num mundo sem cavalaria, o que torna a questão inclusive mais interessante quando sabemos que os próprios arquitetos já utilizamos em cartazes do IAB, a imagem deste cavaleiro armado de uma régua T. Ora, justamente as bases dos TFGs e da portaria da ABEA, os recortes de áreas e visão do curso correspondem aos tempos dos arquitetos empunhando régua T e não se dão conta das conseqüências do novo mundo pós-industrial (globalização, deslocalização, revolução digital, etc) e de suas para a teoria e prática da arquitetura como um todo.

Ultrapassado, antiquado, o modelo tem serventia, na medida em que os sistema de avaliação dos cursos acompanha a mesma lógica e é controlado pelos mesmos agentes que reproduzem o padrão mental e a socialização nos quadros mais jovens que recrutam. A quebra deste padrão – se houver – só virá, provavelmente, como resultado de uma disputa no interior do campo profissional. Falamos aqui de campo, no sentido de Bourdieu, como um espaço social onde todos os participantes têm mais ou menos os mesmos interesses, mas onde cada um tem, além disso, os interesses específicos quanto à sua posição que ocupam dentro do campo. Cada campo tem suas regras específicas embora haja regras gerais: luta de gerações, a aceitação por todos dos desafios do campo e o desejo de que ele perdure. No campo profissional do arquiteto e, sobretudo nos sub-campos ou instâncias que controlam a formação e o acesso à profissão, apos

9 www.arcoweb.com.br/.../libeskindllovet-arquitetos-residencia-sao-02-12-2008.html -

¹⁰ Como se sabe um sistema construtivo compreende os diversos meios mobilizados para uma construção, sendo a estrutura parte dele. Não nos parece pois pertinente dizer que se evita a estrutura como sistema construtivo. Sem sistema construtivo e sem estrutura, como parte deste sistema não há edificação. É possível que o autor do texto tenha querido dizer que o autor do projeto deliberadamente optou por uma estrutura não aparente. Mas ai também a imprecisão manter-se-ia por associar minimalismo à ocultação estrutural.

muitas disputas, mudanças curriculares, os participantes parecem haver estabelecido um acordo para que tudo perdure, o que implica na manutenção do padrão TFG. Embora o rei esteja nu, como todos ainda encontram sua posição no campo, ninguém quer reconhecer. Ou quase ninguém, além dos *outsiders*, ou os teóricos, que se confundem, por vezes.

5. TEORIA OU TEORIAS: AS DIVERSAS POSSIBILIDADES

Nesbitt (1996) esclareceu muito bem que Teoria, História e Crítica são coisas que se tangenciam, se alimentam umas das outras, mas modalidades de práticas bem diferentes. Uma trata de idéias, leis, especulações, e podem ser ou não datadas; a outra trata de fatos, acontecimentos, produções claramente determinadas no tempo e no espaço.

A palavra teoria, na sua origem grega¹¹, está relacionada à especulação – “ação de observar, examinar; estudo ou conhecimento devido a raciocínio especulativo”. A acepção comum, encontrada em dicionários, para teoria é a de um “conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica”, ou, ainda, “conjunto sistemático de opiniões e idéias sobre um dado tema”, conforme indicado no Dicionário Eletrônico Houaiss. Por um lado, estas acepções têm um viés normativo, por outro, revelam indeterminação. A origem estaria, talvez, na origem do próprio conceito de teoria – uma espécie de herança atávica. Conforme discutido por Jonhson (1993), a palavra, de origem latina, adotada pelos gregos, significando ação de olhar, especular, na língua inglesa é tanto uma concepção ou esquema mental de algo a ser feito, quanto o método de fazê-lo. Mas o termo teoria a partir do iluminismo e do progresso científico tomou cada vez mais o rumo da ciência aplicada, a teoria deveria conduzir a uma aplicação, instrumentar uma prática produtiva.

Segundo Lang (1987), seriam teorias normativas, envolvendo prescrições para a ação, por meio de normas ou *standards*, ou envolvendo um modelo – uma maneira de se perceber a realidade que impõe uma estrutura àquela realidade ou, ainda, envolvendo uma previsão de que determinado resultado será alcançado como consequência de determinadas ações. Para Nesbitt, (1996) a teoria da arquitetura pode ser caracterizada por diversas atitudes sendo geralmente prescrever, proscreever, afirmar ou criticar. Teorias prescritivas funcionam pelo estabelecimento de normas para a prática, promovendo, desta forma, *standards* positivos e mesmo um método de design. As teorias proscritivas são semelhantes às prescritivas, destas diferindo no sentido de que estabelecem o que deve ser evitado no projeto. Neste sentido, a boa arquitetura ou urbanismo, em termos proscritivos, se caracterizam pela ausência de atributos negativos. A teoria crítica, por outro lado, apresenta uma perspectiva mais abrangente ao avaliar o ambiente construído e suas relações com a sociedade a que serve (NESBITT, 1996, p. 17-18).

Todas estas diferem de uma posição neutra, descritiva, como justamente ocorre nos TFGs, conforme acima constatamos e todas elas se diferem, como bem nos aponta Nesbitt da perspectiva histórica:

¹¹ Theory - 1592, "conception, mental scheme," from L.L. *theoria* (Jerome), from Gk. *theoria* "contemplation, speculation, a looking at, things looked at," from *theorein* "to consider, speculate, look at," from *theoros* "spectator," from *thea* "a view" + *horan* "to see." Sense of "principles or methods of a science or art (rather than its practice)" is first recorded 1613. That of "an explanation based on observation and reasoning" is from 1638. The verb *theorize* is recorded from 1638.

Um historiador convencional, por exemplo, pode mostrar como outros abordaram as questões relevantes do momento, sem defender explicitamente uma posição. Este tipo de história descritiva pode oferecer explicações para os fenômenos com base na correlação de ocorrências factuais, como a introdução de novas tecnologias produzindo mudanças no design. O livro de Nikolaus Pevsner, *Os pioneiros o desenho moderno*, é um bom exemplo de enfoque descritivo convencional (NESBITT, 1996, p. 16-17)

Se todas as propostas teóricas poderiam ser enquadradas nas atitudes preconizadas por Nesbitt, por outro lado, relacionadas parcialmente com o enquadramento formal, prescrevendo, proscurendo ou criticando, os teóricos da arquitetura contemporânea, se opõem de maneira drástica quando se trata da relação entre teoria e aplicabilidade. Conforme Nesbitt, duas posições poderiam ser vistas como emblemáticas: a de Vitorio Gregotti e a de Bernard Tschumi (apud NESBITT, 1996, p. 19). Para o primeiro que opera dentro da racionalidade instrumental, a concepção do projeto se nutriria diretamente dos princípios teóricos, a teoria desembocaria numa aplicabilidade. Em posição bastante oposta, Tschumi advoga que a arquitetura não se trata de uma ciência aplicada, seja obra ou projeto, arquitetura não ilustra aplicações de teorias. A teoria teria esse sentido especulativo, antecipador e instigante, sem compromisso com uma aplicação demonstrativa prática imediata, por demais restritiva.

6. CONCLUSÃO

Bernard Tschumi, apesar de ser conhecido por seu compromisso com o ensino, ao defender o valor da arquitetura de papel, do campo dos sonhos, ao enfatizar o poder criativo e prazeroso da arquitetura, estaria, no entanto, riscado das exigências de realismo, cientificismo, aplicabilidade e eficiência, dominantes, não apenas nos regulamentos do TFGs, mas, de um modo mais geral, na mentalidade acadêmica dos dias que correm. Os esforços intelectuais resultantes da expansão da pesquisa em arquitetura e urbanismo, mais particularmente de fóruns como o Projetar, não deixam de ser, portanto, reféns desta mentalidade exigente e de seus agentes atuantes no campo da formação e do acesso à profissão.

Os rumores sobre a desregulamentação da profissão podem, no entanto, desestabilizar a longa *pax romana* reinante no campo das instituições profissionais e o consenso sobre os moldes de atribuição do diploma. Para isto deverão também favorecer o aumento de diplomados sobre os efeitos do REUNI, que obrigar a pensar na exigência de novos modos de qualificação, pois se muitos ou todos são diplomados, não há especialistas.

Desobrigados de conferir diplomas, os cursos poderão talvez acolher pessoas que viriam à universidade porque gostam realmente de estudar. E, nos cursos de arquitetura, poder-se-iam discutir tanto teorias de aplicabilidade imediatas, como aquelas de utopia inspiradoras. Porque uma teoria mesmo quando não tem aplicação imediata num produto visível serve para pensar, para desenvolver o pensamento, ação que parece conferir sentido à existência humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *Class, code and control: towards a theory of educational transmission*, Vol III. 2ª edição ampliada, 1977. ed. London: Routledge & Kegan Paul, 1975.

EVANS, R. *Translations from drawing to building and other essays*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press, 1997.

JOHNSON, P.-A. *The theory of architecture: concepts, themes and practices*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1993.

LANG, J. *Creating architectural theory: the role of behavioral sciences in environmental design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987.

LOUREIRO, C. *Classe, controle, encontro: o espaço escolar*. 2000. 322 f., il. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MALLGRAVE, H. F; HERRMANN, W. *The four elements of architecture and other writings*. New York: Cambridge University Press, 1989, p. 1-44.

MARTINEZ, A. C. *Ensaio sobre o projeto*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000.

NESBITT, K. (Ed.) *Theorizing a new agenda for architecture: an anthology of architectural theory (1965 - 1995)*. New York: Princeton Architectural Press, 1996.