

...SOBRE A CRÍTICA EM ATELIÊS DE PROJETO

... SOBRE LA CRÍTICA EN TALLERES DE PROYECTO

... ABOUT CRITICISM IN PROJECT ATELIERS

Eixo temático 2: O lugar da teoria, da crítica e da história no projeto

Susana Acosta Olmos

Professora Associada II da UFBA, aposentada, pesquisadora e orientadora na pós-graduação da FAUFBA.

Resumo: Uma reflexão sobre a crítica à produção discente nos ateliês de projeto. Observações sobre a interfase entre a avaliação do dia a dia em ateliê e aquela formal requerida para a progressão na grade curricular. Que elementos são avaliados? Qual o papel desempenhado pelos principais atores: docentes e discentes? Que paradigmas arquitetônicos pautam a avaliação? Estas e outras perguntas afloraram durante mais de uma década de pesquisa e de práticas focadas na qualidade do ensino de arquitetura em geral e das práticas em ateliês de projeto da FAUFBA, assinalando uma desigualdade notável no trato com a questão. Trata-se aqui de equacionar este problema e trazê-lo à nossa realidade. Equação complexa se tratando de arquitetura, pois junto à tríade vitruviana, ainda atual, atropelam-se elementos multidisciplinares diversos, novas áreas do conhecimento, novas tecnologias e linguagens. É neste emaranhado conceitual que nos deparamos com os novos e velhos problemas do ensinar arquitetura. É desta premissa que parte o presente texto, que pretende contribuir com a teoria da arquitetura e seu reatamento nas práticas de ateliê. Contribuição fundamentada em observações recentes que, sem solução de continuidade, marcaram um caminho de investigação percorrido desde o debate curricular iniciado na década de '90, tendo como horizonte a melhoria do ensino de projeto nas nossas escolas de arquitetura e mais particularmente na FAUFBA.

Palavras-chave: crítica; avaliação; crítica em ateliê.

Resumen: Reflexiones sobre la crítica a la producción dicente em talleres de projeto. Observaciones sobre la interfase entre la evaluación diaria em sala e aquella formal requerida para progresar en la malla curricular. Que elementos son evaluados? Cual el papel desempenhado por los principales actores: docentes y discentes? Que paradigmas arquitectónicos pautam la evaluación? Estas y otras preguntas afloraran durante más de una década de pesquisa y de prácticas de taller centradas en la calidad de la enseñanza de arquitectura en general y de las prácticas em talleres de proyecto de la FAUFBA marcando una desigualdad notável en los modos de abordar la cuestión. Se trata aqui de ecuacionar este problema y de confrontarlo a nuestra realidad. Ecuación compleja, tratándose de arquitectura, pues al lado de la tríade vitruviana, todavía actual, se atropellan diferentes contribuciones multidisciplinares, nuevas áreas de conocimiento, nuevas tecnologías y lenguajes. Es em este enredado novillo concptual que nos deparamos con nuevos y viejos problemas de enseñar la arquitectura. Es desde esta premissa que parte el presente aporte, que pretende contribuir con la teoría de la arquitectura y suas decorrências en las prácticas de taller. Contribución fundamentada en observaciones recientes que, sin solución de continuidad, marcaram el camino de investigación recorrido desde las últimas dos décadas, dedicadas al debate y efectivación de um nuevo currículo, teniendo como horizonte la calidad de la enseñanza de projeto em nuestras escuelas de arquitectura, y más particularmente em la FAUFBA.

Palabras-clave: crítica; evaluación; crítica en el taller.

Abstract: A reflection on the criticism of student production in project works. Observations on the interphase between the activities of everyday life in oppositions at formal required for progression in the curriculum. Which elements are evaluated? What is the role played by the main actors: teachers and students? What architectural paradigms which guided the evaluation? These and other questions arose during more than two decades of research and practices focused on teaching quality of architecture in diversities schools and of the practices in ateliers of FAUFBA, marking a noticeable inequality in dealing with the issue. This is addressing this problem in direction our reality. Complex equation when it comes to architecture, because next to "vitruviana", still current triad, trample several multidisciplinary elements, new areas of

knowledge, new technologies and languages. Because it is in this conceptual tangle that faced with the new and old problems of teaching architecture. This is the premise that part this contribution, which aims to contribute to the architectural theory and its effects on the ateliers practices. Contribution based on recent observations that, without solution of continuity, scored a research path traversed since changing curriculum of 2006/2007, oriented to the improvement of project teaching at our architecture schools, specially at FAUFBA.

Keywords: *criticism; evaluation; criticism in project ateliers.*

...SOBRE A CRÍTICA EM ATELIÊS DE PROJETO.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda os modos de avaliação praticados em ateliês de ensino de projeto de arquitetura. Centrado na FAUFBA, foram analisados também indicadores de outras escolas, nacionais ou estrangeiras, diretamente ou através de estudos bibliográficos. Separando conceitualmente avaliação e crítica, se justifica o valor particular outorgado à crítica como atividade cotidiana nos ateliês, e particularmente quando realizada de modo amplo e participativo. Na interfase criada entre propostas em ateliês e a atividade crítica decorrente, trataremos também de aportar “materiais para a crítica”: idéias sobre “linguagens” e “materiais” que alimentam o projeto na contemporaneidade. Espera-se assim contribuir com elementos que enriqueçam o arcabouço teórico/prático da elaboração de projetos e a decorrente atividade crítica, de formulação complexa.¹

Separando conceitos: avaliação curricular e atividade crítica

Avaliação. O aprendizado acadêmico de arquitetura consiste num processo de percurso obrigatório para o estudante, com início, meio e fim. Cada etapa deste processo é regida por uma ‘grade curricular’ e deve atender a normas pré-fixadas, cujo denominador comum é a obrigatoriedade da atribuição de notas, que determina a permissividade para passar de uma disciplina à outra ou de um semestre ou ano ao seguinte. A avaliação se realiza sobre trabalhos práticos ou teóricos aos quais é atribuído um valor numérico (ou seu equivalente alfabético) que mede o mérito da atividade. Esta avaliação é feita pelo docente, individualmente ou em equipe,

¹ Muitos autores tratam hoje desta questão. Para destacar um docente de dedicação exemplar, citemos Elvan Silva, em *Crítica e avaliação no ensino de projeto arquitetônico: subsídios para...* Afirma Silva que “... a avaliação da obra arquitetônica ou... do projeto arquitetônico se consubstancia na emissão de um juízo de valor.” In: RHEINGANTZ, Paulo Afonso et alii [orgs.]. *O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo* Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2007. p 142. Para ver um panorama abrangente sobre a crítica no Brasil, ver KIEFER, Flávio et alii (orgs). *Crítica na Arquitetura. Vº Encontro de Teoria e História da Arquitetura*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, p.406, 1ª ed. 2001.

geralmente ao fim de atividades pré-programadas. As nossas escolas de arquitetura se regem por este esquema, com diferenças localizadas pouco relevantes.

O ensino de projeto não foge ao esquema descrito acima. Nos ateliês, uma maior liberalidade, outorgada pela estrutura participativa do ateliê, não altera a situação: a velha estrutura de poder permanece intacta: o professor avalia e o aluno acata². Na maioria dos casos, o aluno vai intentar produzir seus trabalhos seguindo o caminho apontado pelo “mestre”, fator limitador em si mesmo: ao virar negociador nesta relação, o aluno terá uma atitude heterônoma, em situação que parcialmente frustra o desenvolvimento da sua autonomia e criatividade.

O “**pacto sinistro**”. Uma pergunta frequente surpreende o docente despreparado: “como o senhor quer que eu faça?” Para começar: quando o aluno solicita do professor critérios explícitos, tem razões indiscutíveis: em geral, o caráter do ateliê favorece certo grau de desordem. E este fato em si mesmo não quer dizer que a obediência a critérios explícitos seja um compromisso de aprovação, mas muitas vezes acaba sendo. Subliminarmente, o aluno está propondo (e o docente aceitando) um pacto: receber a informação do que “o professor quer” → produzir “este” material → aprovar. No aceitar sem discutir fazer aquilo e daquele modo, subjaz este “compromisso” de aprovação. A armadilha que encerra esta questão está no entendimento errado que docentes e alunos podem ter sobre os seus respectivos papéis no curso. Particularmente o docente, na ausência de projeto pedagógico competente,³ é surpreendido pela “armadilha” consciente ou inconsciente do aluno.

Função social. O entendimento do papel social que cabe à universidade não é unânime, malgrado todos saibam do juramento final no ritual de graduação. Para alguns (alunos ou docentes), estar na universidade supõe apenas evolução individual destinada a permitir a própria ascensão social e econômica. Para outros, a expectativa de evoluir no próprio desenvolvimento intelectual e profissional pressupõe também assumir um compromisso ético e social e estar dispostos a formular e debater questões oriundas da inquietação dos modos de ser e estar no mundo. Nos primeiros

² Na legislação vigente na UFBA, a opção de contestação sobre um “Conceito Final” atribuído a um aluno numa disciplina remete ao próprio regente da disciplina, cuja tendência é reiterar o valor atribuído inicialmente.

³ Uma questão não resolvida: existe um projeto pedagógico de corte construtivista na FAUFBA, aprovado, documentado e destinado a nortear o ensino de todas as disciplinas, incluídas as de ateliê de Projeto. Entretanto, a maioria dos docentes nunca fez leitura do documento, muito menos críticas e, quanto mais, faz menção vaga, em Planos de Curso, de adoção de “Método Construtivista”. Cf em OLMOS, Susana Acosta. *Ética e Estética do Ensino do Projeto. Práticas atuais na FAUFBA*. (tese doutoral). Departamento II, da Criação e Expressão Gráfica. Salvador, 2004. cap. 4, p 270 e ss.

a situação ideal resulta de, no menor tempo possível, ensinar/aprender os conteúdos obrigatórios do curso e se graduar. Este aluno certamente irá gastar mais na festa de formatura que na aquisição de livros durante todo o curso. Esta atitude reproduz entendimento errado do que seja função da universidade. Sem educação, no sentido lato da palavra, a universidade se transforma em reprodutora dos conhecimentos preexistentes, e portanto estanques, disto resultando a manutenção acrítica do *statu quo* na ordem social, econômica e tecnológica vigente. Da transferência de responsabilidade implícita na pergunta citada no ponto anterior podem se rastrear as origens, quase sempre resultantes de vícios adquiridos nos modos de ensino/aprendizagem praticados nos cursos de primeiro e segundo grau onde, com raras exceções, a pedagogia utilizada desenvolve o comportamento individual chamado de heterônomo, do qual falaremos adiante. Contrariando o *establishment* do mundo atual, estremecido por crises sociais, econômicas e tecnológicas, o debate em sala de aula pode abrir estruturas mentais rígidas e aportar rico material à produção e crítica da arquitetura produzida, tanto em ateliê como, decorrentemente, na vida profissional.

Heteronomia. Comportamentos autônomos ou heterônimos do indivíduo adulto são definidos por Jean Piaget, que conceitua a diferença, onde:

...a autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado pelos outros. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. (KAMI, 2009, p 6)⁴

Se considerarmos esta afirmação de Piaget, onde "... não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista" (idem)⁵, o que se questiona vai além das considerações relativas à aprendizagem e afeta a ética devida à tarefa educativa. Avançando razões sobre a importância da troca de opiniões, Piaget relaciona esta atividade à construção da autonomia, em ideias que podem ser transcritas ao modo de ser e agir que deve nortear o devir relacional cotidiano das atividades em ateliê:

... De fato, (...) normas racionais e, em particular, essa norma tão importante que é a reciprocidade, não podem se desenvolver senão na e pela cooperação. A razão tem necessidade da cooperação na medida em que ser racional consiste em 'se' situar para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como

⁴ ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara, Jean Piaget, in <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>, p 6, visitado em maio de 2009.

⁵ idem .

condição necessária da autonomia, sobre o seu duplo aspecto intelectual e moral. Do ponto de vista intelectual, liberta a criança das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco. Do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência, que é a reciprocidade na simpatia. (CÂMARA ZACARIAS, 1997, P.6).⁶

Desensinar. Rubem Alves, educador brasileiro, avança sobre o comportamento heterônomo que o aluno traz desde a primeira infância até o cursinho vestibular, quando fala que, num primeiro momento, é necessário “desensinar”.⁷ Propõe começar o ensino construindo uma nova definição e prática do que seja educação e dos papéis que nela desempenham os diversos atores para, a partir de questionamentos, trabalhar conjuntamente na construção da autonomia do aluno e futuro cidadão.

Estudo e pesquisa do docente. A responsabilidade docente reside na escolha pedagógica tanto quanto no domínio do campo do conhecimento relativo aos conteúdos da disciplina objeto de ensino. Este domínio resulta particularmente complexo quando tratamos do ensino de projeto de arquitetura, onde ocorre a síntese de áreas disciplinares ligadas ao saber arquitetônico, que demanda do docente ter clareza do alcance e dos limites do seu conhecimento. Isto supõe saber agir conforme o caso: orientando, trocando idéias, questionando, deixando aflorar a necessidade de interações... e, fundamentalmente, expondo também suas áreas de ignorância e propondo modos de superação. Mas expor os próprios limites não justifica que o docente de projeto festeje a própria ignorância, no remeter a “especialistas” qualquer questão diferenciada. Estudar e pesquisar de modo permanente faz parte da essência de ser educador, e não fazê-lo significa estar ocupando este lugar indevidamente. Outros fatores negativos sobre a formação e manutenção do corpo docente poderiam ser aventados, como o fato de a docência se constituir quase sempre em emprego

⁶ PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977, apud Vera Lúcia Câmara Zacharias, op cit., p 6.

⁷ Ver ALVES, Rubem. *A sombra enorme do vestibular*. Folha de São Paulo, caderno Sinapse, p 28. 2003. O questionamento de Alves justifica o “desensino” como mecanismo de afastar o aluno do mundo de preconceitos que traz de esferas anteriores da sua formação. Alves põe em ação mecanismos de pensar criativamente, assim o caso do que chama de “função latente”, aplicado a um assunto relacionado com as questões das quais tratamos no presente texto: “... Pergunta: “Qual é a função da exigência de que, para ser aprovado, o aluno tenha de ter freqüentado 75% das aulas?”. Resposta da função manifesta: “A freqüência a 75% das aulas é uma condição para manter a qualidade do ensino”. Resposta da função latente: “A freqüência a 75% das aulas é uma condição para que os professores medíocres e incompetentes tenham sempre alunos em suas aulas, que, de outra forma, estariam vazias, livrando-os, assim, da vergonha”... cf. em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u461.shtml>, visitada em 22/06/2009. Modos de ensino de projeto utilizando mecanismos semelhantes (como o “pensamento lateral”), adaptados a exercícios práticos, tem dado excelentes resultados em ateliês da FAUFBA, cf. OLMOS, Susana *Ética e Estética do Ensino do Projeto*, op cit., cap. IV; sobre Pensamento Lateral, ver p 248 e ss.

vitalício e por vezes hereditário no quadro das universidades públicas brasileiras, mas não é o caso agora.⁸

Exercícios em ateliê. Dois grupos de objetos são principalmente utilizados para estudo e análise crítica da arquitetura em ateliê: a. projetos elaborados como proposta pelos alunos, em resposta a exercícios programados e b. estudos analíticos de projetos/obras de arquiteturas de qualidade reconhecida, que formam parte do arcabouço histórico-teórico pré-existente, disponíveis em publicações, ou eventualmente visitáveis.

No ato de nos defrontar com estes objetos sabemos que a resposta formal a um determinado problema arquitetônico pode ter infinitas possibilidades (e isto vale tanto para propostas de alunos quanto para a análise de projetos e obras pré-existentes) e, portanto, ser passível de análise e crítica. Aqui a diferença nos enfoques geralmente é erradamente polarizada entre duas tendências que podemos chamar de: 1. propostas formalistas, onde se prioriza o atendimento a requisitos estéticos, e 2. propostas tecnológicas, que visam o atendimento a requisitos materiais, estruturais, físico-ambientais, etc. Entendemos que a diferença radica muito mais em questões éticas, e vamos desenvolver este assunto no decorrer do texto... lembremos apenas, para colorir a complexidade da questão, que Wittgenstein, no *Tractatus*, afirma que Ética e Estética são uma e a mesma coisa.⁹

Quando observamos ateliês que priorizam aspectos tecnológicos (segunda tendência citada acima, e observamos suas pesquisas sobre projetos e arquiteturas pré-existentes, o modo de pesquisar é frequentemente bibliográfico, e a apresentação assume duas formas mais usuais: relatório escrito ou, nos melhores casos, maquete em volumes fechados do projeto estudado. O relatório escrito, e eventualmente ilustrado, que costuma centrar-se na pesquisa pela Internet, redonda frequentemente em material usado sem critério de seleção e às vezes até sem leitura. Já a maquete apenas volumétrica impede uma leitura crítica aprofundada da proposta em estudo. Diferente, metodologicamente, é a postura de debater determinado objeto a partir da sua elaboração em maquete instrumental (nos referimos àquela desmontável que

⁸ Para muitos docentes, estudar é tarefa necessária somente para aceder ao cargo ou galgar novos patamares salariais, nisto incluídas muitas das superficiais pesquisas realizadas em pós-graduações, facilitadas pela validade duvidosa dos critérios das agências de fomento, que pisam em terrenos instáveis quando se trata de avaliar áreas como arquitetura e artes em geral. Um artigo importante tratando este assunto é escrito por Fernando Freitas Fuñ, *A Universidade incondicional*, em www.vitruvius.com.br/arquitextos/.../esp372.asp, visitado em 20/06/09.

⁹ Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus lógico-filosoficus*, Alianza Editorial, Madri, 2002, proposição 6421.

pode ser analisada em todos os seus aspectos, incluído o contexto físico/funcional), seja ele de arquitetura proposta ou pré-existente (histórica). Ela faz parte do *modus faciendi* crítico que vemos operar, principalmente, naqueles ateliês onde a opção construtivista se manifesta de maneira clara.¹⁰ É este modo de proceder, que se dirige a analisar a pertinência da opção arquitetônica, que consideramos adequado a uma correta crítica em ateliê. Outros procedimentos, seja a observação isolada de elementos de fachada, comentários fragmentados de aspectos técnicos ou funcionais, ou relativos a alterações a supostas normas de representação gráfica, parecem compor uma mal orquestrada ‘fuga ao tema’ docente. Mas retornemos agora a questões relativas ao avaliar.

Elementos e modos de avaliação. Ensinar conteúdos parece tarefa simples: tratar-se-ia de reproduzir a uma platéia atenta conhecimentos sedimentados no tempo e de eficiência comprovada, através de aulas teóricas ou pesquisas. Depois, bastaria avaliar, nos alunos, o domínio dos conteúdos assim apreendidos, conteúdos que estariam contidos nas propostas de projeto, refletindo um grau de aprendizagem auferível. Para nos aproximar criticamente sobre esta possibilidade podemos citar Antonio Paulo Costa, em texto onde raciocina sobre processos de avaliação.

Costa recusa a pertinência de avaliar isoladamente o domínio de conteúdos. Em “Como avaliar o **aprender a** (competências) e o **aprender que** (conteúdos)” trata demoradamente a questão:¹¹ Reconhece a validade dos conteúdos quando restritos ao papel que desempenham na aferição de competências. Assim “...os conteúdos são objecto de uma avaliação de conhecimentos. Ou seja, os conteúdos são algo para ser conhecido ... (e) ... constituem o pano de fundo a partir do qual os alunos não só adquirem conhecimentos, mas também desenvolvem competências.”¹²(sublinhado nosso) E condiciona a avaliação competente à observação de manifestações outras que devem ser observadas:

¹⁰ É notável o entendimento equivocado do valor das maquetas para o ensino de projeto e a negação delas como instrumento de projeto. Isto fica transparente quando assistimos a trabalhos finais de graduação com apresentação de maquetas de tipo comercial, elaboradas depois de finalizado o projeto e destinadas ao mesmo fim especulativo que aquelas que vendem unidades habitacionais a compradores incautos, ou seja, no caso, aos docentes desavisados que avaliam uma apresentação de disciplina ou de trabalho final de graduação. Algo semelhante ocorre com as apresentações em Power Point. Abel Reis, em A interface cultural do Power Point, afirma “o mecanismo de um dos programas mais usados por acadêmicos e executivos não é nem ingênuo nem ideologicamente neutro” visitado em julho/2009, em http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2731_1.shl .

¹¹ Antonio Paulo Costa, “Avaliação: como avaliar o aprender (competências) e o aprender que (conteúdos)” in www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf visitado em 11/06/2009.

¹² idem

... a avaliação é uma actividade eminentemente **empírica** e ... o avaliador nunca está em posição de verificar as aquisições do aluno a não ser que este, convocado por uma actividade de avaliação apropriada, se manifeste, se comporte ou aja de algum modo empiricamente acessível. As actividades de avaliação exigirão sempre, pois, uma dada **manifestação, ação** ou **comportamento observável**, a partir do qual o avaliador infere ter-se concretizado, ou não, aquela aquisição. Este saber que o aluno põe em acção corresponde àquilo a que habitualmente se chama “competência” (COSTA, 2009, p 1).¹³

Costa identifica nas competências a existência de tipos diferentes, onde a “atitudinal” faz referência à postura ética do debate, a “lógica” à capacidade de discernir argumentos válidos ou inválidos e a “cognitiva” ao domínio do conhecimento historicamente acumulado (no nosso caso, a reiterada necessidade de fazer comparecer ao ensino de projeto os conhecimentos da História e da Teoria da Arquitetura, aos quais deveriam ligar-se intimamente o domínio das linguagens tecnológicas, de criação e de representação, como ferramentas através das quais se expressa a arquitetura que, entretanto, nos nossos currículos, são objeto de separação irracional). Estas competências permitem afastar do diálogo em ateliê o que chamamos de “achismo”¹⁴, ou seja a negação da razão.

Ainda um fato importante sobre a validade de ensinar somente ‘conteúdos’ - modo usado preferencialmente nas disciplinas teóricas da FAUFBA, mas também em numerosos ateliês.¹⁵ Observações ao longo de mais de uma década de participação em bancas de trabalhos finais de graduação apontaram que quando o aluno despreza fatores ligados à qualidade expressiva (formal/ética/estética) da sua proposta, pretendendo apenas responder a requerimentos funcionais e tecnológicos, demonstra um domínio destas questões muito inferior ao aluno que dá prioridade à expressividade, preocupação que lhe faz demorar-se na busca da melhor solução técnica e funcional.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Onde “achismo” implica a incapacidade de diferenciar argumentos fundamentados daqueles que se expressam absolutos; atitude esta contida tanto no discurso autoritário do docente que não admite questionamentos, quanto na freqüente frase do aluno, perante um comentário crítico de professor ou colega: “certo, você/s pode/m **achar** assim, mas eu não **acho**”.

¹⁵ Nos programas e planos de curso das disciplinas teóricas da FAUFBA (todas as tecnológicas e instrumentais, mais as de Teoria/Histórias) inexistem indicações sobre opções didáticas, apenas sendo registrado se a abordagem será teórica e/ou prática, escolha que indica apenas existência rudimentar de método pedagógico. Em oposição relativa, quase metade dos planos de curso de ateliê contém menção à adoção de método pedagógico, sempre fazendo referência ao “método construtivista”, sem, entretanto, esta afirmação ver-se refletida no conteúdo textual dos planos ou dos produtos avaliados. Cf pesquisa em OLMOS, Susana Acosta. *Ética e Estética...* op cit. cap. 3.

A crítica. Aprofundando agora o sentido da atividade crítica como instrumento para elevar os padrões de qualidade nas atividades de ensino, vamos avançar no raciocínio a partir do significado “latente” (ver nota 7) da expressão “crítica”.

O termo **crítica** provém do grego *crinein*, que significa separar, julgar. É um ato do espírito que preserva o que merece ser afirmado e põe em dúvida a pretensão daquilo que vai além de seu domínio de aplicação e, portanto, não merece ser afirmado. A crítica é um julgamento de mérito... Esse julgamento de mérito é fruto de uma atividade da razão, esse poder de distinguir o verdadeiro do falso, que age como uma espécie de tribunal. Ele pode tomar por objeto a própria razão, pelo exercício da crítica da razão, separando, distinguindo o domínio dentro do qual a razão pode ser exercida daquele em que ela delira a cada vez que pretende conhecer o absoluto, aquilo que tem sua razão de ser em si mesmo e a que não corresponde nada de sensível. Pertencendo à ordem de um ato de espírito que duvida antes de afirmar, a crítica pertence, então, à ordem da liberdade de espírito.¹⁶ (sublinhado meu)

Um depoimento de Michel Foucault¹⁷ pode ajudar ainda na compreensão da importância, mas também dos limites, que traz implícita à atividade crítica que defendemos. Numa conferência, Foucault respondia à pergunta “O que é a crítica?”, abordando o surgimento, evolução e importância da Crítica no questionamento das estruturas sociais vigentes.¹⁸ Destas estruturas nos interessam aqui particularmente aquelas ligadas à educação, buscando colocar em tela de juízo ou acenando com dúvidas à constituição do domínio unívoco da noção de verdade que está solidamente atrelado ao arcabouço educacional formal. Reproduzimos pequenos trechos da fala de Foucault sem preocupação de manter coerência, apenas para provocar o estranhamento necessário ao questionamento que nos trouxe ao presente trabalho:

...Seria preciso tentar manter alguns propósitos em torno desse projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, (...) E parece que entre a alta empreitada kantiana e as pequenas atividades polêmico-profissionais que trazem esse nome de crítica, me parece que houve no Ocidente moderno (...) uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o(ou) que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar (...) de atitude crítica.

¹⁶ In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Critica>, visitado em maio de 2009.

¹⁷ « Qu'est-ce que la critique? » *Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie*, Vol. 82, n° 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990. Conferência proferida em 27 de maio de 1978, tradução ao português de Gabriela Lafeté Borges com revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Cf a íntegra em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>, visitado em maio de 2009.

¹⁸ Deve ficar claro que a intenção de trazer fragmentos deste depoimento não pretende possuir domínio sobre a opinião do autor, nem daqueles por ele citados. Trata-se apenas de deixar em relevo a importância da atividade crítica no que permite o questionamento das estruturas de poder, mesmo que não as destrua.

...Há alguma coisa na crítica que se aparenta à virtude. E de uma certa maneira, o que eu gostaria de dizer a vocês era da atitude crítica como virtude em geral.

... eu proporia então, como uma primeira definição da crítica, esta caracterização geral: a arte de não (ser) de tal forma governado... (ou) ... como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles(...)

... A crítica (...), em face do governo e à obediência que ele exige, opor direitos universais e imprescritíveis, aos quais todo governo, qual seja ele, que se trate do monarca, do magistrado, do educador, do pai de família, deverá se submeter. Em suma, se vocês querem, reencontra-se aí o problema do direito natural.

E enfim, "não querer ser governado", é claro, não é aceitar como verdade, (...) o que uma autoridade diz ser verdadeiro, ou ao menos não é aceitar isso senão se se considera, por si mesmo, boas razões para aceitar.

..., eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função (...) desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade. (aspas do autor, sublinhados nossos) (FOUCAULT, PP 35-63)¹⁹

Sapere aude. Ainda Foucault, para situar o significado, de ressonância ontológica, da expressão *sapere aude* (traduzível como "ouse saber"), atitude fundamental a um aprendizado saudável. Falando das origens do questionamento crítico, Foucault analisa Immanuel Kant e seu conceito da *Aufklärung* (esclarecimento) no que este representa nas relações da sociedade com os poderes constituídos:

ele (Kant) definiu *Aufklärung* em relação a um certo estado de menoridade no qual estaria mantida, e mantida autoritariamente, a humanidade.

... ele definiu essa menoridade, ele a caracterizou por uma certa incapacidade na qual a humanidade estaria retida (...)

O que Kant descrevia como a *Aufklärung*, é o que eu tentei até agora descrever como a crítica, como essa atitude crítica que se vê aparecer como atitude específica no Ocidente a partir, creio, do que foi historicamente o grande processo de governamentalização da sociedade. Com relação a essa *Aufklärung* (cujo emblema, vocês bem o sabem e Kant lembra, é "*sapere aude*",... (FOUCAULT, p 35 a 63)²⁰

¹⁹ A entrevista foi transcrita de gravação, e aparecem erros de construção que deixamos no modo como se apresentam porquanto não impedem a compreensão do conteúdo.

²⁰ Sobre *Sapere aude* vemos que se trata de um lema latino que significa "ouse saber" ou "atreva-se a saber", por vezes traduzido como "tenha a coragem de usar teu próprio entendimento". Uma referência conhecida está no ensaio *O que é Esclarecimento?* de Immanuel Kant. Cf in http://pt.wikipedia.org/wiki/Sapere_aude.

Transparece nos trechos selecionados da entrevista que Foucault admite e expressa os limites do pretender ‘conhecer o conhecimento’, quando afirma que “*seria fácil mostrar que para ele (Kant) a autonomia está longe de ser oposta à obediência aos soberanos*”²¹ Em outras palavras, a crítica pode contribuir à formação de cidadãos autônomos, mas não implica a mudança dos sistemas sociais sedimentados... situação esta cuja análise implicaria outro cenário teórico.

Objeto e modo da avaliação. Ainda nos referindo aos processos de avaliação ou crítica: qual o objeto da avaliação, o aluno ou o sua produção (prova, prática ou teórica, projeto...)? Ao afirmamos que a avaliação deve ser ética e circunstanciada, se está pré-definindo o objeto ao qual ela se dirige. Assim, acreditamos que o que se avalia, além do objeto prova ou similar, é, indissociavelmente, o sujeito, mesmo nas provas pretensamente objetivas (como as redações de vestibular, por exemplo) e que o docente deve ter consciência deste fato.²² Entendemos o conteúdo como imprescindível, mas ele constitui instrumento parcial da avaliação, como explicado acima. O conhecimento permitido pela convivência em sala, principalmente quando se trata de atividades em ateliê, é também um importante indicador das qualidades do aluno e permite a observação de particularidades que o caracterizam. Entretanto, e por isso mesmo, a sala de aula pode permitir também que se instale um véu de preconceitos que pode interferir no relacionamento inter-pessoal e, decorrentemente, nas avaliações. Por este motivo, garantir a liberdade de defesa do aluno e a presença de convidados de outros ateliês, que participem ativamente, principalmente nas avaliações finais, reduz injustiças nas notas atribuídas e provoca, pela ativação das diferenças e aumento da informação, crescimento coletivo.

Tipo de aulas. Reconhecemos dois tipos bem diferenciados de aula presencial: as chamadas teóricas e as práticas. Destas, nos interessa particularmente as que se desenvolvem em ateliê. A teórica é basicamente configurada por uma relação binária entre opostos: de um lado, o docente que ministra a aula, discorrendo sobre um tema dado; do outro, o aluno que assiste calado e, eventualmente, faz perguntas buscando esclarecimentos. As práticas podem significar apenas o trabalho manual, que pode ser realizado por um único aluno com supervisão docente. Já em ateliê, a informação flui

²¹ FOUCAULT, Michel, “Qu'est-ce que la critique? Op. Cit.

²² Muitas respostas a questões ditas “neutras”, deixam transparecer informações sobre o sujeito respondente: seu nível social, tipo de escolaridade, etc.

em campos múltiplos: aluno&docente, docente&docente, aluno&aluno.²³ As aulas dadas nas chamadas disciplinas teóricas são programadas no início dos períodos letivos com cronogramas e temáticas organizadas e pontuadas por avaliações de desempenho. Já as aulas teóricas em ateliê são, ou deveriam ser, ditadas quando surgem questões de interesse comum, porque será perante a aplicabilidade imediata do conteúdo abordado que ele pode passar a fazer parte do campo de interesse e domínio de conhecimentos do aluno. Quando o conteúdo da aula se apresenta desatrelado da sua aplicabilidade, o interesse cai, pouco arranha a memória do aluno e aumenta a dependência na relação professor-aluno.²⁴

Pensamos ainda que, com o acesso barateado às comunicações, uma aula teórica pode ser filmada e ficar disponível em “cedeteca” para consulta livre pelo aluno tantas vezes quanto for necessário. As questões e dúvidas, objeto de consulta presencial, podem ser feitas ao docente que, desenvolvendo atividades de pesquisa ou extensão no recinto da escola, estará disponível a prestar esclarecimentos, conversar, debater. Dito de outro modo, pensamos que a aula presencial deve responder a requisitos que vão muito além do simples domínio de conteúdos e sua distribuição a conta-gotas nos tempos parcelados e rígidos da aula convencional.

OS MATERIAIS DA CRÍTICA: À ARQUITETURA COMO LINGUAGEM.

Entre saber tecnológico e postulado ético/estético. Parece fácil avaliar propostas de projeto: finalmente, um maior, menor ou parcial atendimento à trilogia vitruviana e eventualmente a mais alguma instância (social, antropológica, econômica, etc), vai nos permitir avaliar o trabalho do aluno e conseqüentemente outorgar o devido ‘conceito’, ou ‘nota’, com o que teremos o problema resolvido.

Entretanto, aceitamos que solidez construtiva e funcionalidade são apenas requisitos *si ne qua non* complementares de uma instância superior: a pertinência estética, cujo atendimento configura o ser da arquitetura. Entrando pelo terreno escorregadio da avaliação estética e considerando a perplexidade dos atores que atuam como docentes/alunos da disciplina de projeto, devemos nos preocupar com esta tarefa, árdua para todos e ainda mais para os alunos, pela sua situação de dependência à autoridade constituída de que se falou acima. Sobre este problema navegamos

²³ O autor chave, na análise do crescimento coletivo na educação, é Vigotsky. Cf, em VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1979

²⁴ É conhecido o fato que a memória retém muito do conteúdo de assunto elaborado, pouco do apropriado pela leitura e quase nada do escutado.

atualmente sem rumo fixo, agindo por critérios individuais de obscuro entendimento para o aluno e sobre ele decorrem os excertos a seguir.

O que se avalia/critica em ateliê? Existem vários tipos de propostas, onde o produto reflete a orientação docente. Um primeiro tipo pode ser chamado de “**prático**”: elabora-se a “arquitetura possível”: aqui opera uma redução do ofício do arquiteto às leis do mercado: faz-se o que pode ser vendido. Recolhe-se o arquiteto a uma insignificância que o anula: a criatividade fica sujeita às ideias dos “criativos” da mídia e dos executivos das empreiteiras. Nas nossas escolas, este tipo pode apresentar-se camuflado como “**tecnológico**” e pretende pautar-se apenas no atendimento a requisitos técnicos e funcionais. Desta variável, que afirma fazer vista grossa da escolha formal, resulta fácil descobrir a falácia: trata-se do “prático” travestido em cientificismo acrítico.

Outro tipo pode integrar o grupo dos “**criativos**”. Em geral, se caracteriza por seguir modelos ou estilos: tarefa simples nos tempos em que havia padrões de estilo ocupando horizontes temporais dilatados, situação inexistente no mundo contemporâneo. Hoje, modelos ou estilos identificáveis em algum objeto projetado ou construído representam apenas recuperações efêmeras, ícones de modismos mutantes. Exemplos desta modalidade ocupam bons espaços nas publicações do cenário nacional ou internacional: trata-se das arquiteturas de ‘griffe’, feitas para serem fotografadas e não vividas, muitas delas durando menos do que o papel em que suas imagens fotográficas foram impressas.

Acreditamos que a crença do autor projetista de fazer escolhas livremente pode estar apoiada em raciocínios equivocados: primeiro o autor pode estar sendo atravessado por linguagens cuja história e/ou significado não conhece/domina criticamente; segundo, poderá buscar soluções bizarras, numa procura absoluta de originalidade cujo entendimento será de difícil acesso ao cidadão/usuário. A compreensão racional da linguagem utilizada pode devolver ao autor o domínio intelectual e ético sobre o objeto criado.

Destacamos agora, no caso dos autores do tipo **criativo**, aqueles que buscam desenvolver linguagem própria na criação formal e que podemos também chamar de “**autônomos**”. Neste caso, curiosamente, nossa pesquisa de anos de avaliação de ateliês e de trabalhos finais de graduação, na FAUFBA, demonstrou neles atendimento a requisitos técnicos e funcionais de qualidade superior à dos “**práticos**”. Explicamos este fenômeno pelo maior envolvimento que a procura de expressão

artística produz no aluno, assim incentivado a dedicar-se mais intensa e demoradamente ao trabalho de elaboração de proposta.

Em todos os casos trata-se de linguagens. Reafirma-se a necessidade de aprofundar o estudo da arquitetura como linguagem, que passa a ser essencial no resgate da profissão, hoje vilipendiada pela ação de forças externas (especulação imobiliária, ganância dos administradores públicos, etc.) e endógenas (baixa auto-estima produzida pela qualidade generalizadamente fraca do ensino nos nossos cursos de arquitetura, principalmente naqueles oferecidos por empresas privadas que visam essencialmente o lucro).

Trata-se então de “aprender a falar arquitetura” como linguagem, onde serão admissíveis o grito, o sussurro ou o silêncio; de encontrar, nas frestas do capitalismo cego, caminhos a trilhar... Um mundo novo de arquiteturas e cidades a resgatar aguarda as ousadias de arquitetos preparados e deve ser trazido à tona no ensino e na crítica em ateliê: *sapere aude!*

Entendemos então que o objeto arquitetônico ou urbano, se produzido em linguagens apropriadas, oferece suporte positivo ao contato que temos com o mundo. Se a arquitetura é pobre, colocará limites às relações humanas nos espaços que a abriguem. E quando falamos de pobreza estamos falando de “pensar pobre”: sem criatividade nem procura de qualidade. A arquitetura pode ser de baixo custo mais ser rica nas vivências que proporciona. O bom arquiteto sabe escutar de um sítio sua vontade de ser, e atuará corretamente ao reconhecer-se instrumento desta vontade.

Complexidade do homem, complexidade da arquitetura. Entendemos a arquitetura como linguagem desde a demarcação de território da primeira pedra posta em posição vertical. A verticalidade simboliza a vida, o domínio do racional se opõe à entropia. O homem constrói, e no seu devir histórico, suas construções falam-nos da sua relação ontológica com o mundo e a vida.

Edgardo Orozco Vacca²⁵ afirma que "A complexidade da arquitetura resulta da complexidade do homem",²⁶ Desta complexidade, disse, resulta a indeterminação que o caracteriza, e seu alto grau de complexidade.(OROZCO VACCA, s/d, p. 162)

²⁵ professor titular de Teoria da Arquitetura nas faculdades de Arquitetura, Urbanismo y Diseño da Universidad Nacional de Córdoba y da Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

²⁶ OROZCO-VACCA, Edgardo. *El pensamiento constructivo*. Córdoba: Eudecor, s/d, p 162

Orozco Vacca faz referência ao homem como um “sistema aberto” que, por ser ativo, não pode ser considerado em equilíbrio: “deverá ser reconhecido como um sistema aberto que troca energia com o meio”. Diz que podemos considerá-lo “como sistema... ativo desde sua característica originalmente orgânica até sua complexa e ontológica presença conceitual.” (sublinhado nosso). Num postulado radical afirma, citando Calderaro:

... pode se dizer que existe uma vida que se realiza como satisfação de necessidades (...) mas também existe outra vida que se realiza fazendo caso omissivo dessas mesmas necessidades (...) E a vida da humanidade se completa quando ao lado de atividades que (tenham) como categoria fundamental a **necessidade** aparecem outras atividades cuja categoria (seja) a **des-necessidade** (... e dirá que o homem...). Nasce na cultura tanto ou mais que na natureza. Seu primeiro contorno é, para ele, um útero cultural.²⁷

Podemos inferir daí a importância da intenção comunicacional do construído, seja arquitetura ou cidade. Para muito além das necessidades elementares de abrigo, o “abrigo cultural” implica muito mais, na construção de identidade. Este ente de razão, a linguagem das nossas arquitetura e cidade, na complexa sociedade atual, pode ser uma das lentes com que se produza, se olhe, e se avalie atualmente a arquitetura em geral, e nas nossas escolas.

Sua ausência e sacrifício geram a pobreza das nossas casas e cidades, pobreza mais presente hoje na cidade “formal” do que na “informal”, onde valores de uso prevalecem e outorgam aos lugares pertinência e temporalidade, elementos com os quais deveríamos aprender a trabalhar. Não se trata do eufemismo freqüente de valorizar na favela certos ícones da brasilidade: trata-se de perceber que o valor de uso, na cidade formal, vem sendo destruído sistematicamente... mas, alongar-se sobre isto demandaria outro trabalho.

...os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo.

Ludwig Wittgenstein.

Linguagem. Pensamos que um modo de trazer o estranhamento ao ateliê é olhar as propostas considerando as relações que podem deduzir-se das formas que estão

²⁷ ibidem, p 111.

sendo elaboradas, analisando-as, comparando-as, e descobrindo nelas mensagens ocultas nas sucessivas propostas. Na tentativa de oferecer elementos de avaliação criativos, destacamos a seguir alguns pontos soltos, que podem ser objeto de destaque quando da crítica em ateliê, relativos à linguagem da arquitetura e à sua maneira de representar a relação homem & mundo.

Olhando os modos como as arquiteturas se expressam, podemos chamar de elementos “não cheios” aos silêncios em arquitetura ou em música (entre outras artes): serão aqueles carentes de matéria ou som. Eliminamos aqui a expressão “vazio”, pelo que pode conter de negativo no sentido daquilo que sobra quando se cria uma forma. É possível analisar o vazio em arquitetura como material de criação e crítica, formando parte indissociável das linguagens humanas e, portanto, suscetíveis ou expostos à valoração crítica²⁸. Quando o homem-arquiteto não suporta o vazio (ou o silêncio) procura preenchê-lo: daí resultam projetos de arquitetura ou lugares indiscriminadamente cheios de elementos alheios a uma devidamente singela construção de lugar. Podemos, generalizadamente, chama-los de “ruídos”, construídos ou sonoros, que, oriundos de diversas origens, poluem áreas públicas e privadas nas nossas cidades, mostrando o descontrole social e a dependência ao capitalismo consumista e predador. Intenta-se com ele impedir a fluência e tranqüilidade necessária ao raciocínio: instala-se o medo ao silêncio.

Se a arquitetura constitui a terceira pele do homem, como dizem alguns autores, podemos assimilar que existem duas anteriores (ou mais importantes), sendo o recobrimento epidérmico do corpo uma primeira, e as roupas que vestimos a segunda. Aceitemos a priori que estas três peles falam do homem que as habita, cada uma na linguagem que lhe é própria. Como toda fala, cada uma vai expressar-se de algum modo. Chamemos às ausências em arquitetura de silêncios ou vazios, mantendo as ressalvas feitas acima. As citações a seguir, fazendo referência a questões tratadas por Ludwig Wittgenstein, são apenas circunstâncias utilizadas aqui para produzir “estranhamento” sobre o objeto da nossa preocupação, a criação em arquitetura, jamais pretensão de domínio do pensamento do autor.²⁹

²⁸ Metodologias baseadas na relação de cheios e vazios existem desde a Antiguidade, e tem sido muito desenvolvidas para a atividade arquitetônica moderna e contemporânea.

²⁹ Sobre o conceito de estranhamento, ver SKLOVSKIJ, Viktor. "L'arte come procedimento". In: T. Todorov (Ed.). *I formalisti Russi*. Torino: Giulio Einaudi Editore, 1968. "L'arte come procedimento", p.73-94 ou Olmos, Susana. *Ética e Estética no ensino...* op. cit. p29.

Apoiando-nos em Wittgenstein, pensemos na frase final do *Tractatus*: “do que não se pode falar, é melhor calar”³⁰ Tanto quando fala acima dos “limites da minha linguagem” quanto aqui, o filósofo faz referência a ausências de fala, determinando os limites da linguagem. Vejamos: Em carta que ... escreveu ao seu amigo Ludwig von Ficker (próximo a 1919), disse que o sentido último do seu *Tractatus*... é ético; e a seguir acrescenta:

*a minha obra se compõe de duas partes: da que aqui aparece, e de tudo aquilo que não escrevi. E precisamente esta segunda parte é a mais importante. Meu livro, efetivamente, delimita por dentro o ético... Creio, em uma palavra, que tudo aquilo sobre o que muitos hoje tagarelam coloquei em evidencia no meu livro guardando silêncio sobre isso...*³¹ (sublinhado meu)

Podemos dizer que os vazios em arquitetura podem falar? Pensemos neles: vazios se tornam sensíveis no modo como dialogam com luz, vento, sol, chuvas, materiais, paisagens. Eles nos põem em contato com fontes de energia e com as mutações temporais, e o fazem através de materializações diversas: franca ou sutilmente, por perfurações murais, por frestas, por muros que se superpõem ou afastam, por transparências e reflexos que desmaterializam ou reduzem a sensação de “física” do construído, se me é permitido o neologismo. Então, vemos que cada fala construída expressa um conteúdo que não se esgota em pretensões simplórias de funcionalidade. Vazios também tornam diferenciadas as relações inter-pessoais, que um projeto competente tornará compreensíveis aos indivíduos do grupo social ao que se dirige a fala, marcando os limites do dentro & fora, íntimo & social, horizontal & vertical... Materializando ao seu modo as relações sociais, a maneira como o objeto de projeto se relacione com o espaço será física, mas, e principalmente, deverá ser cultural, em correspondência à complexidade do homem.

Como exemplos da interlocução através do vazio, citemos apenas dois: a Faculdade de Arquitetura da USP, de Vilanova Artigas, e o MASP de Lina Bo Bardi: em ambos, o vazio rege a solução arquitetônica e através dele se estabelece a comunicação entre o cidadão comum e as instituições que, na função de escola ou de museu, procuram o diálogo entre os diferentes e a riqueza que este outorga à diversidade. Mesmo que

³⁰ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*: artigo de Miguel Ángel Quintana Paz, in http://es.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein, *Tractatus*: § 5.6, e 7. Visitado em 12/5/09.

³¹ fragmento recogido y traducido en la "Introducción" de Isidoro Reguera y Jacobo Muñoz (1986) a su edición del *Tractatus Logico-Philosophicus*, ed. Alianza, Madrid 2002; pág. lx, in http://es.wikipedia.org/wiki/Ludwig_Wittgenstein, *Tractatus*... consultado em 12/5/09.

não pretendendo mudar drasticamente o mundo, esta arquitetura está contribuindo para pensá-lo.

outras questões relativas a linguagens. Pensamos que desfiar o rosário das lamentações, já redundante no quadro da pesquisa nacional, sobre as mazelas do nosso ensino de projeto, de pouco ou nada serve: lamentos não curam doenças. Pareceu-nos mais aceitável trazer para o debate questões de linguagens, oferecendo alternativas ao entendimento do se pode considerar importante no projetar e avaliar arquitetura ou cidade nos dias de hoje. Abordar outras questões, como o papel que joga a energia no contexto de criação da arquitetura contemporânea, ou o uso de expressões em voga (geralmente usadas para justificar intervenções superficiais) que, como “sustentabilidade”, perdem materialidade pelo uso e abuso que delas se faz, seriam interessantes, mas sua abordagem ultrapassaria a dimensão possível e recomendável desta contribuição, e ficará aguardando outra oportunidade. Abordaremos apenas e rapidamente outros tipos linguagens relativos à elaboração do projeto arquitetônico e do ensino correspondente.

Ao falar de linguagens, então, devemos ainda mencionar outras, como o controverso “desenho arquitetônico”, também chamado de “desenho técnico”, que se destina principalmente a representação de algo pré-definido mental ou fisicamente. Auxiliar secundário na elaboração do projeto, não pode ser confundido e tratado como protagonista para a criação em arquitetura ou urbanismo, mas isto ocorre freqüentemente e pode frustrar o processo criativo desde sua raiz.

Outro papel desempenham as linguagens dos materiais de criação, onde reina o desenho como *design* ou *debuxo*,³² em forma de croquis, ou aqueles chamados por

³² Rodrigo Bouffleur, em Onde foi parar a palavra "debuxo"? escreve artigo sobre esta questão: “...Se analisarmos outras línguas, veremos que também há duas palavras referindo-se a ‘desenho’... A diferença em ambas são empregadas no cotidiano. E com significados distintos. Para mencionar as duas línguas mais correntes, no inglês existem os termos ‘design’ e ‘drawing’, e no espanhol, ‘diseño’ e ‘dibujo’. O mesmo ocorre com o italiano e o alemão. O natural então, seria uma equivalência para cada palavra. Acontece que em geral, a tradução para qualquer uma delas é: ‘desenho’. Há quem diga que ao termo ‘design’ não cabe qualquer tradução aceitável para a língua portuguesa. Tudo bem, mas se a tradução literal de “drawing” seria ‘desenho’, onde fica então o termo “debuxo” nessa história?...” ...“Voltando a questão central, fica a pergunta: Por que toda essa confusão com a palavra ‘desenho’? Por que o termo é amplamente compreendido no sentido de ‘traço’, ‘esboço’, ‘registro gráfico’, se o seu verdadeiro sentido seria outro? Estariam livros, dicionários, e todos os meios de comunicação usando a palavra de maneira errada? Aparentemente, num determinado momento da nossa história, houve um desvio de significado e uso na palavra ‘desenho’...Flávio MOTTA, (em *Desenho e Emancipação: desenho industrial e comunicação visual*. São Paulo: FAU-USP, 1970) ...relata que ‘no Brasil, possivelmente, desenho já significou mais do que significa. (...), “...Se analisarmos, o problema do desenho tem muito a ver com nossa emancipação política’. ‘Nossa visão de desenho, como um simples registro gráfico, expressão, traço, linha, esboço, estilo, está muito fundamentada nas lições do neoclassicismo que a missão francesa de 1816 nos embutiu’. Estas idéias, ‘cuidam de diversificar as ‘belas artes’ dos ‘ofícios fabris’, (...) eliminando qualquer aprofundamento crítico (...) permitindo a instalação de uma série de

Álvaro Siza Vieira ou Enric Miralles de “croquis tridimensionais”. Trata-se de maquetes de estudo elaboradas como objeto principal de apoio à criação e configuração de espaços: desmontáveis, versáteis e às vezes esqueléticas, colocando à disposição do ofício um trato competente com a tridimensionalidade. Elas representam hoje um fator diferencial do ensino de arquitetura nas nossas melhores escolas.

E um fato importante surgiu nas últimas duas décadas: a quase generalização do uso do computador doméstico, surgido como complicador no processo de resgate da profissão de arquiteto que ocorre no Brasil desde metade dos anos '80. Capaz de realizar trabalhos impensáveis um século atrás, o computador ainda não foi suficientemente apropriado na sala de aula, funcionando ainda como entrave para o ensino/aprendizado. Desde Christopher Alexander sabemos que usá-lo sem entender sua condição de instrumento é comparável a dirigir um exército de soldados sem ter domínio da sua capacidade e potência. Acreditamos que ele, se usado com competência, trazer-há elementos novos à criação em arquitetura, e que os próximos anos deverão definir melhor o diálogo que devamos estabelecer com este magnífico instrumento de trabalho.

A MODO DE CONCLUSÃO.

Apoiados em mais de uma década de observação sistemática dos modos de ensinar arquitetura, intentamos mostrar aqui como linguagens e seus usos, estendidos aos modos de criação, avaliação e crítica no ensino de arquitetura, não são ingênuos. A indiferença no uso coloquial entre ‘avaliação’ e ‘crítica’ revela, na realidade, dois modos opostos de considerar a relação professor & aluno: na crítica de ateliê se instaura o diálogo, o debate, certa instabilidade que cria frestas às relações de poder que ali se estabelecem, e o acadêmico tradicional tem boas razões para não querer abrir a caixa-preta das suas avaliações. Também não é casual que em português a palavra ‘desenho’ tenha prevalecido, no uso, com a dupla significação de ‘desenho’ e ‘debuxo’, esta sendo hoje um anacronismo declarado. Misturam-se em arquitetura os dois conceitos em um, e esta confusão tem trazido problemas: na definição das

contradições; levando a má interpretação ao poder público, que delega a chamada "tecnologia" a entidades abstratas, destituídas de sensibilidade. Configuram ainda um modelo sob o qual a elite nacional se estruturou, e que, conseqüentemente, provoca profundas ‘catástrofes’ - devido a sua falta de preocupação, ao seu projeto social restrito’. Assim, como provável conseqüência do desencadeamento destes fatos, a palavra "debuxo" foi fatalmente caindo em desuso. Rodrigo Bouffleur, in <http://www.zupi.com.br/publicue/cqi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2837&sid=6&tpl=printerview>, visitado em 13/06/2009

matérias do curso, nas atribuições de conteúdos das disciplinas, na adoção de didáticas. Entendo que, ao insistir na necessidade de o aluno começar o curso aprendendo o que chamam de disciplinas básicas, e dentre elas a que fornece o “domínio do desenho (geométrico ou ‘arquitetônico’) e da representação” o que se está pretendendo é um controle do produto, que não pode escapar à capacidade avaliativa restrita e anacrônica do docente. E atitudes mais perigosas sobre o controle das linguagens são, no nosso entender, a redução da produção do aluno a meras imitações modelares de outras arquiteturas, sem o aprofundamento necessário do conhecimento da história, que passa perante o aluno como um apanhado de datas e imagens fotográficas de fachadas ou interiores arquitetônicos (fato não raro, a boa arquitetura nas revistas acaba sendo determinada pelo fotógrafo). A elaboração de maquetes desmontáveis para elaboração de propostas e para análise e estudo das edificações históricas representam para nos, aliadas ao grafismo saudável dos croquis diversificados em cores, materiais e texturas, o modo correto de se aproximar à criação e à análise da arquitetura. Digamos mais: que maquete e croqui outorgam novos elementos, pelo estranhamento que produzem. E o uso deles como ferramenta de projeto está consagrado pelos bons arquitetos, mundo afora. Assim o afirmou Rikken Yamamoto, quando disse para o aluno: “use suas mãos”.³³ A geração de docentes que ainda hoje formamos parte do corpo docente das nossas faculdades formou-se nas escolas do tempo da ditadura militar, que interrompeu violentamente o avanço dos Fóruns de Debate dos anos '60, onde e quando o ensino de arquitetura buscava novos caminhos. E o afastamento político de alguns dos melhores docentes de Projeto, como Vilanova Artigas na USP, provocou um retrocesso de dimensões ainda não suficientemente estudadas.³⁴ Trazemos ainda, para fechar nossa contribuição ao *Projetar 2013*, uma provocação: pode melhorar nosso ensino de arquitetura se não aceitamos que, ensinando numa escola melhor do que aquela em que nos formamos, o aluno pode fazer uma arquitetura melhor que a que somos capazes de fazer? A pergunta é provocativa, mas não descabelada: registramos depoimentos de docentes surpreendidos com projetos de alunos cuja qualidade supera as próprias pretensões de criatividade e desempenho.

³³ YAMAMOTO, Riken. *Use your hands*. In: P. Zero (Ed.), 2002, p.23.

³⁴ Abordamos este estudo em OLMOS, Susana. *Ética e Estética do Ensino do Projeto, op. cit.* Capítulo 3, p 173 e ss.

REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA DE CONSULTA:

ALBUQUERQUE, Roberto Portugal, org. *Caderno dos riscos originais: projeto do edifício da FAUUSP na Cidade Universitaria/João Batista Vilanova Artigas*. São Paulo , FAUUSP, 1998.

ALVES, Rubem. A sombra enorme do vestibular. Folha de São Paulo, caderno Sinapse, p 28. 2003.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? In Série idéias. url: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf.

BOUFLEUR, Rodrigo. Onde foi parar a palavra "debuxo"? in <http://www.zupi.com.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=2837&sid=6&tpl=printerview> , visitado em 13/06/2009

CORDIVIOLA, Alberto. *Notas sobre o saber projetar*. In Vitruvius abilioguerra@vitruvius.com.br, 2001.

COSTA, Antonio Paulo. "Avaliação: como avaliar o aprender (competências) e o aprender que (conteúdos)" in www.apfilosofia.org/documentos/pdf/APCosta_avaliacao.pdf visitado em 11/06/2009.

DE BONO, Edward. *El pensamiento lateral*. Paidós, Buenos Aires, 1991.

DOBERTI, Roberto. De la extraordinaria importancia y múltiple naturaleza del proyecto. In Moisset, Inés e Goytia, Noemí. ed. revista MW. Marina Waisman, nº 4. Córdoba, agosto de 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Paz e Terra, São Paulo, 2000.

FREITAS FUÃO, Fernando, A Universidade incondicional, em www.vitruvius.com.br/arquitextos/.../esp372.asp, visitado em 20/06/09.

FOUCAULT, Michael « Qu'est-ce que la critique? » Critique et Aufklärung. Bulletin de la Société française de philosophie, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990. Conferência proferida em 27 de maio de 1978, tradução ao português de Gabriela Lafeté Borges com revisão de Wanderson F. do Nascimento. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>, visitado em maio de 2009

GALIANO, Luis Fernandez. Arquitetura de papel, papel da arquitetura. A nova velha síntese do classicismo pós-moderno. In CAU (Construcción Arquitectura Urbanismo), nº 70, São Paulo, 1982.

GEERTZ, Clifford et alli. Géneros Confusos. La refiguración del pensamiento social. In *El surgimiento de la antropología posmoderna*. GEERTZ, Clifford et alli, trad. Reynoso, Carlos ed. Gedisa, Barcelona, 1992.

GREGOTTI, Vittorio. *Dentro l'Arquittettura*. Bollati Boringhieri, Torino, 1991.

KAMII, Constance. *A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.

KIEFER, Flávio, RODRIGUES LIMA, Raquel e VILAS BOAS MAGLIA, Viviane (org). *Crítica na Arquitetura. Vº Encontro de Teoria e História da Arquitetura*. Porto Alegre: Ritter dos Reis, p.406, 1ª ed. 2001.

MAHFUZ, Edson da Cunha. Crítica, Teoria e História e a prática de Projeto. In *Crítica na Arquitetura*, Bestetti, Jane Narvaes, ed., Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2001.

NASELLI, César. Las nociones de proceso y método como instrumentos para el diseño. In MW. Marina Waisman n°4, Moisset, Inês e Noemí Goytia ed. Córdoba, Agosto de 2001.

OLMOS, Susana. Cuestiones de método en los talleres de proyecto. FAUFBa., Bahia, Brasil. In *Hipótesis de Paisaje 2*. Actas, Inés Moisset / Omar Paris, org. i+p División Editorial e Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, 2002.

_____. Currículo novo, ... e os professores? In CADERNO ABEA, n° 19. ABEA, Brasília, 1997.

_____. Ética e Estética no Ensino do Projeto. Práticas atuais na FAUFBa. Tese doutoral, FAUFBA, dpto. II, do Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo. Salvador, 2004.

OROZCO-VACCA, Edgardo. *El pensamiento constructivo*. Córdoba: Eudecor, s/d.

PERRONE-MOYSÉS, Leila. O teórico e o crítico. In jornal Folha de São Paulo, caderno Mais, 2003.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. Editora Mestre Jou. São Paulo, 1977.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso et alii. O Ensino de Projeto: espaço de admiração, ambiente de interação. In CADERNO ABEA, n° 20.

ROSSI, Piero Ostilio. *La costruzione del progetto architettonico*. Série Guide per progettare, Laterza, Milão, 1996.

SANTOS NETO, Isaiás de Carvalho. Dialética e aprendizagem. In RTE-Revista de Tecnologia Empresarial, ano II, vol. I. Salvador, 2003.

SKLOVSKIJ, Viktor. L'arte come procedimento. In *I formalisti Russi*. TODOROV, Tzvetan, ed. Giulio Einaudi Editore, Torino, 1968. .

VIGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1979.

WITTGENSTEIN, Ludwig, *Tractatus Logico-Philosophicus*, ed. Alianza, Madrid 2002

YAMAMOTO, Rikken. Use your hands. In: P. Zero (Ed.), 2002.

ZACHARIAS, Vera Lúcia, Jean Piaget, in <http://www.centrorefeducacional.com.br/piaget.html>, visitado em maio de 2009.

_____. A crítica da arquitetura e suas implicações no ensino da teoria e na prática de projeto. In *Crítica na Arquitetura*, Bestetti, Jane Narvaes, ed., Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2001.

_____. Crítica da arquitetura: algumas provas de sua não inexistência. In *Projeto Design*, 267. 2002.