A arquitectura ensina-se?

Autor(es): Spencer, Jorge; Carneiro, Luís Soares; Oliveira, Maria Manuel; Oliveira, Pedro Maurício Borges

Publicado por: Editorial do Departamento de Arquitetura

URL persistente: URI:<http://hdl.handle.net/10316.2/37323>

DOI: DOI:http://dx.doi.org/10.14195/1647-8681_3_8

Accessed : 26-Apr-2023 15:39:06

A navegação consulta e descarregamento dos títulos inseridos nas Bibliotecas Digitais UC Digitalis, UC Pombalina e UC Impactum, pressupõem a aceitação plena e sem reservas dos Termos e Condições de Uso destas Bibliotecas Digitais, disponíveis em <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/termos>.

Conforme exposto nos referidos Termos e Condições de Uso, o descarregamento de títulos de acesso restrito requer uma licença válida de autorização devendo o utilizador aceder ao(s) documento(s) a partir de um endereço de IP da instituição detentora da supramencionada licença.

Ao utilizador é apenas permitido o descarregamento para uso pessoal, pelo que o emprego do(s) título(s) descarregado(s) para outro fim, designadamente comercial, carece de autorização do respetivo autor ou editor da obra.

Na medida em que todas as obras da UC Digitalis se encontram protegidas pelo Código do Direito de Autor e Direitos Conexos e demais legislação aplicável, toda a cópia, parcial ou total, deste documento, nos casos em que é legalmente admitida, deverá conter ou fazer-se acompanhar por este aviso.

JOELHO

#03

VIAGEM-MEMÓRIAS: APRENDIZAGENS DE ARQUITECTURA

Coordenação:

Alexandre Alves Costa
Domingos Tavares

Exposição Viagem

Exposição Memórias

Luis Mansilla

Alexandre Alves Costa
Domingos Tavares

Jorge Figueira

José Miguel Rodrigues

José António Bandeirinha

José Fernando Gonçalves

Paulo Providência

Gonçalo Canto Moniz

Armando Rabaça

Patrícia Miguel

Bruno Gil

À arquitectura ensina-se?

Mesa Redonda no Colégio das Artes, em 2 de Junho de 2010, com a participação dos Professores Maria Manuel Oliveira (Escola de Arquitectura da Universidade do Minho), Luis Soares Carneiro (Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto), Jorge Spencer (Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa) e Pedro Maurício Borges (Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra), moderada pelo Professor Domingos Tavares.

O tema não foi lançado para o debate como uma questão retórica que servisse apenas como estímulo para um diálogo e eventual confronto sobre distintos pontos de vista, esclarecendo as estratégias pedagógicas que informam e justificam as didáticas testemunhadas por cada um dos participantes na sessão. Houve a preocupação de convidar professores de projecto trabalhando em escolas distintas, com experiências e sensibilidades próprias. Pretendia-se, ao contrário, verificar o peso e legitimidade do tempo escolar na formação da sensibilidade criativa dos estudantes, na componente específica da criação arquitectónica.

O quadro de responsabilidades das profissões com intervenção nos processos de edificação nunca está bem delimitado, porque assenta em modelos de organização das sociedades em constante transformação. Produção material, cultural e de valores significantes, determinam modos de agir sobre o espaço, condicionando os meios utilizáveis na transformação do habitat e, portanto, nas formas urbanas e suas diferentes componentes. Das progressivas complexidades vem resultando a divisão social do trabalho e a entrada das especialidades do saber como meio de as superar na condução dos actos construtivos.

Em cada contexto, qual será, então, o papel reservado à arquitectura e de que competências deverá estar armado o arquitecto? Somos capazes de delimitar matérias objectiváveis em processo de ensino, apoiadas num discurso experiente de carácter técnico, técnico-científico, sociológico ou antropológico. Mas há um vasto campo de aprendizagem conduzida pelo próprio estudante que oscila entre as capacidades criativas e as imitativas, à luz da aquisição alargada de cultura. Nesse sentido se diz que a escola é o lugar ideal para se ser autodidacta. Que parte corresponde, então, ao ensino necessário e qual o saber disciplinar que pode despoletar o exercício da aprendizagem autónoma?

Como em qualquer debate, a conversa foi muito rica e os resultados produtivos. Cada um dos intervenientes expôs o seu ponto de vista, considerou muito rica a discussão sobre uma aparente unanimidade de que, claramente a arquitectura se ensina, mas cada um na sua enquadrando a função do professor de projecto segundo modelos próprios, naturalmente articulados com as estratégias pedagógicas de cada escola.

Domingos Tavares

MARIA MANUEL OLIVEIRA

Escola de Arquitectura da Universidade do Minho

A propósito de um paradoxo sobre a aprendizagem da arquitectura - anotações.

Escreveu Álvaro Siza, num já longínquo 1981, que 'o professor - coordenador atento e observador interveniente - não ensina, deixa aprender'. E Alexandre Alves Costa (2007, p. 255), diz que 'o professor de arquitectura tem que ensinar arquitectura na convicção de que ela se ensina e na plenitude da convicção contrária, de que ela não se ensina, nem pode ensinar-se'.

Paradoxo intrínseco a um modelo de ensino da arquitectura no qual crescemos, transforma o que seria pergunta impensável para uma qualquer escola - ao colocar em causa a sua razão de ser que é, afinal, ensinar -, num tema que a sustenta conceptualmente e, portanto, decide a sua estratégia didáctica e pedagógica.

'A Arquitectura, ensina-se?' não é uma pergunta à espera de uma resposta, é antes um questionamento fundador que - e à semelhança do próprio projecto de arquitectura - não só enuncia o problema como contém, no seu âmago, a solução ['... as instruções para abrir a caixa encontram-se no interior da própria caixa.' (Corboz, 1997)].

A pergunta que efectivamente parece estar, então, em debate, será 'como se *faz* aprender arquitectura?', exprimindo uma inquietação latente que percorre os tempos e adquire maior ou menor visibilidade conforme os tempos se apresentam mais ou menos seguros da razão dos seus suportes culturais, dos seus *tratados*.

A convicção de que a arquitectura se aprende projectando constitui-se como um dos fundamentos centrais a um modelo de ensino

baseado na transmissão de conhecimentos através de uma didáctica oficial, de atelier, com um rácio professor/aluno muito controlado e desenvolvido sob um tempo estendido que permite manobras exploratórias e momentos de recuo [*serendipity*: o encontrar de uma coisa quando se procura outra, sendo que a coisa encontrada pode ser mais interessante que aquela que se procurava (Walpole, H., 1754)]¹. Pressupõe, ainda, o domínio da representação através do desenho, nas suas múltiplas formas, e uma estrutura curricular construída em torno de sequências temáticas articuladas vertical e horizontalmente.

Centra-se esse modelo, de facto, na aprendizagem de um método de projectação - de objectos, de edifícios, da cidade e do território, sintetizando matéria, desenho, conceito -, um percurso que, indispensavelmente suportado no conhecimento aprofundado de disciplinas conexas, garante a *liberdade* imprescindível ao exercício e a *legitimação* das decisões (individuais, autorais, amiudadamente de raiz intuitiva) a ele intrínsecas.

Não estaremos, então, muito afastados do paradigma vitruviano sobre 'a ciência do arquitecto' e a indispensabilidade de articular 'a teoria e a prática'.

Como se aprende *arquitectura* é uma pergunta que fazemos, continuamente, desde que a disciplina encontrou a sua autonomia e, nessa qualidade, foi reconhecida a importância da sua formação específica e, logo, da necessária transmissibilidade do conhecimento.

O arquitecto surge em definitivo como ente disciplinar autónomo e, no limite, independente do estaleiro - uma condição cada vez mais presente, e até imposta, na actualidade - quando encontra uma forma de representar o projecto, a partir do momento em que reconhece e utiliza o desenho não só como representação do edifício mas também como forma de, com rigor, a comunicar integralmente aos construtores.

É esta espécie de *passé mágico*, a detenção desta capacidade que confere ao arquitecto uma aura e um poder muito especial, quase alquímico - figurado, aliás, nesta gravura do século XVII, em que de alguma forma transparece a identificação do arquitecto com Mefistófeles.

Ser capaz de conceber a obra, essa *produção do espírito* de que nos fala Boullée em *Architecture. Essai sur l'art* (1780) - 'A concepção da obra precede a execução... É esta produção do espírito [a capacidade de criar antecipadamente uma imagem íntegra] que constitui a arquitectura...' - coloca o *desenho* no cerne da projectação e, portanto, no cerne da aprendizagem da arquitectura.

A centralidade do *desenho* enquanto investigação e representação do problema e da solução, nas suas várias fases, permanece uma questão essencial - e não falo apenas do desenho à mão levantada, mas do seu cruzamento com o domínio dos sistemas de desenho assistido por computador (que as escolas têm descurado, porque associam este instrumento a um mero *tira-linhas* sofisticado quando, na verdade, se encontra profundamente imbricado no processo de concepção).

Situare la città (gravura, 1672)

Saber representar significa, assim, *saber pensar*, *saber colocar* e hierarquizar as questões, encontrar e formular os problemas e as respectivas soluções, construir o projecto como uma síntese saberes e, finalmente, comunicá-lo à obra. *Saber representar* significa, neste sentido, *saber projectar*.

E mesmo quando não constrói – cada vez existirão mais arquitectos desligados da actividade de atelier – *saber representar* e interpretar representações do espaço é um conhecimento indispensável e distintivo do arquitecto, enquanto aquele que lê e compreende os atributos e os significados da espacialidade com que se confronta.

Aprender a elaborar e estruturar pensamento complexo, a lidar com solicitações paradoxais, a movimentar-se entre objectividade e subjectividade e, transdisciplinarmente, entre a ciência, a arte e a técnica, e, também, a ser capaz de representar uma solução validada ao longo desse percurso ou método, justifica ainda, a meu ver, o Projecto de Arquitectura como um (peculiar) processo de investigação, respondendo a uma exigência tão cara ao ensino actual.

Assim, e retomando o testamento de Álvaro Siza, como ele próprio lhe chamou há trinta anos atrás, gostaria de dizer que mesmo em tempo de incertezas e de afirmação de supostas eficácias que utilizam estratégias baseadas na fragmentação, continuo a confiar nas virtualidades de uma formação de base generalista. Ela assenta no entendimento da disciplina de Projecto como nuclear do plano de estudos e na sua concretização em regime oficial, bem como na centralidade do desenho/desígnio ao longo de todo o processo de projectação e numa estreita correlação com as áreas disciplinares autónomas envolventes. Um modelo que subentende o curso de arquitectura como um universo estruturado que assegura alinhamentos e intersecção de saberes, não um somatório de créditos avulsos.

Penso, pois, que ensinar arquitectura – e suponho que sim, que as escolas têm de conviver com o facto de que ensinam arquitectura e, sobretudo, que são responsáveis pelo ensino que praticam – passa, fundamentalmente, por aceitar a formação da inteligência arquitectónica como um processo de temporalidade longa; por criar um ambiente de intensa literacia do espaço – que deixa aprender – em que a capacidade criativa do aprendiz, alimentada por uma selectiva instrução em áreas referenciais, se revela através de deliberadas representações, elas próprias síntese dos fundamentos conceptuais do Projecto.

O qual não deverá abandonar o pressuposto ético que o seu sentido último é o de contribuir para o esclarecimento (aceitando a ambiguidade do termo) da tendência natural para a entropia que é, afinal, a nossa condição de vida.

Álvaro Siza (1981) a propósito do ensino em arquitectura

1 → Com Bolonha, mais do que a diminuição substancial do número de horas de aula, suponho que a crise se instalou, sobretudo, na semestralização geral da disciplina de Projecto – adoptada por muitas escolas, no pressuposto de uma maior flexibilidade na trajectória dos alunos associada a uma também maior diversificação temática e de orientação docente – que colocou em causa quer a temporalidade

longa que a estrutura anual permite (e introduziu, simultaneamente, um violento stress ao exigir duas avaliações definitivas em curto espaço de tempo), quer a sequência das matérias. Verifica-se, aliás, que é, frequentemente, uma 'falsa semestralização', em que os temas de trabalho se prolongam entre semestres contíguos, o que leva a crer que a decisão não terá sido suportada por razões de carácter didáctico-pedagógico, mas sim por pragmáticos critérios de gestão do corpo docente.

Referências Bibliográficas

Costa, A. A. (2007), O lugar da História.
In Textos datados. Coimbra: e|d|jarq.

Corboz, A. (1997). *La recherche: trois apologues*.
In André Corboz, A. (2001). *Le territoire comme palimpseste et autres essais*. Besançon: L'Imprimeur, pp. 21-30

PEDRO MAURÍCIO BORGES

*Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências
e Tecnologia da Universidade de Coimbra*

Algures nos anos 90 tivemos um americano por vizinho do atelier. Jon Jost, realizador independente, queria fazer um filme que tinha um arquitecto como protagonista. Várias vezes encontrei o fascínio da arquitectura em pessoas de outros ofícios que romantizam a seu bel prazer o do arquitecto, mas o Jost tinha mesmo frequentado uma escola de arquitectura.

– Porque desististe?

– Porque passei todo o primeiro ano a desenhar linhas paralelas com uma mina dura. O ano todo!

Foi na escola de arquitectura de Mies van der Rohe, a escola do Illinois Institut of Techonology, em Chicago. O Jost não chegou a frequentar o 2.º ano que era famoso por desenharem obsessivamente e um a um os tijolos de uma parede...

Também sou adepto de um primeiro ciclo assumidamente dedicado à formação profissional. Dominar os instrumentos da representação e os métodos de pensar através do desenho e da maquete, tratar por tu o lápis, contar sem medo uma história desenhando-a... não se trata de ensinar arquitectura mas das ferramentas para a projectar.

No entanto, para não desertificar a mente com a dureza da grafite, tem que se pôr a mão a pensar.

Que arquitectura habitaram os alunos quando chegaram ao curso?

À excepção da escola e do museu, que arquitecturas experimentaram? Em que casas viveram?

Até 2005, quando fiz uma casa para mim, vivi sempre em casas de arquitectura corrente, sem autor, nem sequer menor. Quando acabei a casa do Pacheco, este andava tão excitado com a sua nova casa que queria por força que a fosse experimentar. Tanto insistiu que, quando foi fazer as vindimas para o Nordeste, lá acabei por ir passar um fim-de-semana com a minha ex-mulher e filhas. E rendi-me. Usando a casa,

isto é, habitando-a, pela primeira vez não estava a olhar criticamente para o espaço ou para os erros da construção ou de desenho, mas sim a fruir a vista de uma janela, um tecto alto, o conforto da luz, o prazer de estar cada um no seu canto mas num espaço que todos reunia. Dois dias felizes, com a arquitectura e a paisagem envolvente a contribuir muito para essa felicidade. Esta experiência mudou-me. Fez-me acreditar na arquitectura que até então via sobretudo como exercício de representação mais ou menos ostentatória da inteligência e saber do autor que seriam também do dono. As pessoas podiam, e continuo a pensar que podem, ser felizes em qualquer sítio. Mas a arquitectura pode ajudar.

Ensinar arquitectura aos alunos do primeiro ciclo, para além da formação profissional, é convidá-los primeiro a acreditar nela como habitação. Ensinar a estar na arquitectura, e não só a vê-la. Que é para habitar antes de ser para contemplar.

Ensinar que, para além da estética das imagens e das formas, a arquitectura pode ajudar à vida.

O melhor contributo da arquitectura para a vida é o do conforto do espaço. E o espaço, com as suas formas, a medida certa e a magia da luz, é o mais difícil de aprender. Por isso, há que exercitar as ferramentas na aprendizagem do espaço sem a ansiedade de querer rapidamente *fazer arquitectura*, evitando a escorregadia beleza dos objectos acabados, mas errados.

JORGE SPENCER

Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa

(A partir das notas após um debate que chegou a ser)

Começo por uma frase, que de tanto repetida se esqueceu a origem: "A arquitectura não se ensina... e no entanto aprende-se!"

Esta ideia é indissociável de um modelo secular de aprendizagem da arquitectura, que tem origem numa relação mestre/discípulo e que passou do estaleiro ao ateliê, à academia, à escola e à universidade.

É ainda frequente no panorama das faculdades de arquitectura, a relação que muitos programas das disciplinas de projecto mantêm, por tradição quase atávica, com este modelo de ensino profundamente enraizado nos hábitos e na cultura dos arquitectos. Este é um modelo que entende a arquitectura de um modo holístico. No entanto, este é também, para o melhor e para o pior, um modelo refém de determinadas condições objectivas para o processo de ensino/aprendizagem, como sejam a disponibilidade de *tempo* para os clássicos ciclos de tentativa-e-erro, ou para a *permanência* sobre o trabalho, sustentado num *rácio* professor (mestre) e aluno (aprendiz) que permite o estabelecimento de uma intensa relação *tutorial* para a construção das especificidades do ofício.

Encontro numa reflexão de Heidegger sobre o papel do mestre, uma interpretação precisa da relação ensinar/aprender subjacente àquele modelo:

Ensinar é ainda mais difícil do que aprender. Não porque o Mestre deva possuir um maior caudal de conhecimentos e tê-los sempre à disposição, mas porque ensinar significa deixar aprender. O verdadeiro mestre não deixa aprender mais do que o aprender.

(Heidegger, 1964, p. 20)

Mas ela também reafirma o modo como o processo fica refém das condições objectivas que atrás referi.

Embora noutro plano, poderia acrescentar ainda a estas condições objectivas para a possibilidade de implementação deste modelo de ensino/aprendizagem, a existência de meios e suportes do processo, como sejam, prosaicamente, a possibilidade até de dispor de um espaço de trabalho próprio e permanente para cada aluno.

Historicamente, a progressiva passagem de um modelo de ensino gremial para um modelo de ensino académico colocou um enfoque crescente em novas condições objectivas para este processo de ensino/aprendizagem da Arquitectura, nomeadamente nas estruturas curriculares, que com os seus conteúdos programáticos passaram a desempenhar progressivamente um papel central nos processos de formação dos estudantes de arquitectura. Assim, no quadro do ensino universitário, uma estrutura curricular adequada ao perfil de formação, não pode deixar de ser considerada também uma condição objectiva para a aprendizagem da Arquitectura.

Vivemos um momento de mudança de paradigma na produção e no ensino da Arquitectura, a que se associa o fenómeno da massificação do ensino, expresso no número de estudantes e na degradação do rácio professor/aluno¹. Quando, num período de poucos anos, por razões conjunturais exteriores à academia, nos vemos confrontados com uma drástica redução das horas de contacto entre alunos e professores nas aulas de Projecto, impossibilitando a anterior relação tutorial, compreendemos que os processos pedagógicos e didácticos deverão reflectir essa profunda alteração, para que se possam continuar a proporcionar os indispensáveis níveis de aquisição de conhecimento e competências na disciplina.

Assim sendo, talvez possamos então ultrapassar os cismas dos *curricula* e dos conteúdos pedagógicos gerais, tão em voga no quadro de adequação aos acordos de Bolonha, para nos centrarmos na questão das *estratégias didácticas*, pois penso que nelas que reside a oportunidade de redirmos o paradoxo entre o modelo tradicional e as novas condições objectivas para o exercício da docência.

É neste contexto que tenho tentado colocar as questões da eficiência didáctica, considerando a dualidade entre *eficácia* e *eficiência*. Se entendermos aqui *eficácia* como a obtenção de uma formação qualificada segundo um perfil tradicional que conta com condições objectivas que atrás descrevi, então *eficiência*, ou seja, a obtenção dos mesmo fins mas à custa de menos recursos (ou dito de outro modo, mais ajustados às novas condições objectivas), deverá ser entendida como

o desenvolvimento de novas estratégias didáticas, especificamente formuladas e implementadas para tentar obter os níveis de eficácia comprovadamente obtidos pelos modelos tradicionais.

Devemos então apontar para uma alteração do clássico processo de ensino reactivo, no qual o professor responde às propostas desenvolvidas pelo aluno. Nesse sentido, a transmissão aos alunos de um conjunto de conteúdos doutrinários (não prescritivos), antes mesmo que estes iniciem a sua fase propositiva, pode contribuir para um mais rápido enriquecimento de um quadro cultural e conceptual, a partir do qual se possa operar de um modo mais eficiente.

Importa portanto distinguir entre uma concepção da prática de projecto como o lugar de uma mera síntese intuída de conhecimentos obtidos nas disciplinas da teoria, da história, das humanidades, das tecnologias, etc., e, em alternativa, a de uma prática de projecto desenvolvida no âmbito de uma *doutrina* de projecto, ela sim formada e enriquecida pelos conhecimentos de outras áreas. Quer isto dizer, que compete então especificamente aos docentes de Projecto, a formulação e o estabelecimento dessa doutrina, que enquadrará e se constituirá desde logo como a base de partida para a prática na disciplina. Neste contexto, a identificação de um conjunto de conteúdos e categorias de observação específicas, no âmbito do desenvolvimento do tema de projecto, através de tarefas críticas autónomas, pode ser entendida como um estratégia para delimitar os problemas e simplificar a sua compreensão, de modo a antecipá-los teoricamente, criando modelos parciais da realidade, clarificando facetas da sua complexidade. A abordagem a cada um desses conteúdos ou categorias de observação, leva os alunos a conceptualizar as coisas de outro modo, produzindo-se portanto uma ruptura epistemológica com o processo de ensaio e reprodução intuitiva de modelos, inscrito na tradição, bem como com o preconceito de que nas aulas de projecto só se *projecta*, *não se estuda*.

Suscitar o interesse dos alunos pela realidade e simultaneamente pela investigação, é agora indispensável para a alimentação do processo de projecto. Assume-se assim uma dimensão universitária, na diversidade dos conhecimentos indispensáveis face às exigências que a sua futura responsabilidade social enquanto arquitectos coloca sobre o exercício destes saberes.

Talvez possa ser por aqui que, sem complexos, se possa ir encontrando o caminho para a resposta à pergunta inicial... “a arquitectura, ensina-se?”.

1 → A esta mudança de paradigma não é indiferente também o fenómeno das aceleradas mudanças nos meios de produção e representação, que constituiu em si mesmo uma insidiosa transformação dentro da transformação.

Referência Bibliográfica

Heidegger, M. (1964), *Qué significa Pensar*.
Buenos Aires: ed. Nova.

[Arquitectura Ensina-se?] **Não é a Pergunta Certa!**

1. Arquitectura Ensina-se

A Arquitectura ensina-se (ponto!); porque é um conjunto de experiências, de práticas, de realizações, de conceitos e de historiografias consolidadas em cinco milénios de história. Qualquer saber é susceptível de ser explicado e transmitido, articulando e organizando conhecimentos diversos mediante núcleos instrumentais e metodológicos que os condensam e solidificam. E a arquitectura não é diferente, sendo o projecto simultaneamente o seu centro e o seu objecto.

2. O Quadro Actual

A caracterização da actualidade do ensino apresenta-se num âmbito mais geral: – o que é hoje a arquitectura? e o que é hoje ser arquitecto? Não é possível dar aqui uma resposta adequada a estas questões, mas importa recordar alguns dos factores do problema.

A universitarização e a massificação são condições estruturantes da condição actual da arquitectura. A primeira resultou da convicção de que a estrutura e a lógica do ensino “universitário” eram o quadro que não só qualificava uma profissão historicamente praticista e oficial, como justificava a ultrapassagem de um ensino minoritário anteriormente organizado em “Escolas” de carácter alegadamente artesanal e a-científico. A segunda, resultou do alargamento impensado do ensino superior e do prestígio que o êxitos mediáticos de alguns arquitectos, somada a uma visão romanceada da profissão e do seu estatuto, onde êxito social, artístico, cultural e financeiro pareciam convergir.

Em consequência, os arquitectos, os estudantes, os professores e demais entusiastas da arquitectura, passaram a constituir um grupo de dimensões inimagináveis há poucos anos atrás.

Inevitavelmente, o sub-emprego, o desemprego e a ausência de perspectivas de carreira profissional tornaram-se crónicos e crescentes –mesmo antes da crise– levando, sobretudo os jovens arquitectos, a retardar decisões ou a procurar estratégias consolatórias de ocupação provisória.

O resultado foi multiplicação de concursos, workshops, colóquios e conferências, de pós-graduações e cursos de doutoramento, de editoras e publicações diversas – jornais, revistas, livros, mas também *blogs*, *sites*, ou a intensa actividade das redes sociais – no seu conjunto sinalizando um fenómeno determinante: a existência de um público, de uma produção e de um consumo, ou seja, de um **mercado**, ligado em exclusivo à cultura arquitectónica.

Também na pedagogia da arquitectura, este ambiente geral, associado a factores internos – como as imposições de Bolonha,

a semestralização, a docência em exclusividade, as exigências da carreira, a necessidade de “produção científica”, o enquadramento e o ambiente académico em geral – alteraram as prioridades. As preocupações da ensino deixaram de ser, como outrora, as da profissão e estas quase em absoluto as do Projecto: – exercícios longos, temas precisos, tendencial realismo, integração de saberes convergentes...– para serem as dos mercados culturais: rapidez, espectacularidade, sucessão de elevada frequência, pautada por exercícios de cada vez mais breve duração.

3. A Redução da Architectura à Cultura

A consequência deste quadro foi o reforço – e já nos anos 80 H. Piñon, na sua crítica às *neovanguardias*, referia a “separação esquizofrénica” entre arquitectura e profissão! – de uma divergência entre a ideia de Architectura como uma “cultura”, mais próxima da lógica da História ou das Ciências Sociais, mais voltada para o discurso, para a criação de eventos e jogos mediáticos, em detrimento de uma noção de Architectura como Projecto: prática artística e metodológica específica, enraizada no Território, no Lugar, no Programa, na Forma, no Uso e na Construção, necessariamente profissional.

Por tudo isto tende-se a esquecer que a arquitectura “é”, ou seja, constitui uma realidade material, fenomenológica – pois ainda que projecto corresponda a uma realidade imaterial, representa uma realidade possível – ficando, caso contrário, confinado à “*L’Architecture dans le boudoir*”, para usar a acertada expressão de M. Tafuri, escrita numa época em que o debate sobre a natureza da arquitectura e das condições do seu exercício ainda não tinham sido dissolvidas.

Estas práticas *de boudoir*, autonomizadas pela existência de uma produção e mercado próprio, aparentemente legitimadas pelo seu sucesso, de facto canibalizam a arquitectura, desviando do essencial e adoptando, frequentemente, estratégias, métodos e preocupações que já pouco tem a ver com o que é central na disciplina. Escreve-se, não para complementar o que a arquitectura não diz mas para publicar; apresenta-se não para mostrar mas para divertir; e até se “projecta” com temáticas e modos tão rarefeitos e simplificados que se tornam caricaturais. Pior ainda, tal legitimação, no seu aparente sucesso, influi na arquitectura e no ensino, tanto eliminando passos essenciais da problemática do projecto como dirigindo-o abusivamente para objectivos secundários.

4. A Dissociação entre Cultura e Projecto

A passagem da Architectura ao âmbito exclusivamente Cultural, coloca problemas de natureza profunda que interessa clarificar. Duas práticas correntes ajudam a caracterizar o problema: a crescente divergência entre cultura e projecto; e, dentro deste, o esbatimento dos limites do que é suposto ser ou não matéria da arquitectura.

Quanto à primeira, ainda que a dissociação entre cultura e projecto não signifique, em si, risco fatal para a disciplina, tratando-se,

eventualmente, de mais uma subdivisão de campo idêntica às que ocorreram anteriormente, quando da autonomização de saberes antes internos à arquitectura, tornados, entretanto, disciplinas autónomas (como a decoração, como o design, ou como, muito antes, as diversas engenharias), importa determinar o âmbito, o essencial, a matéria da arquitectura.

De facto, a conjugação da massificação e da universitarização, potenciadoras da culturalização (a que se soma, já mais antiga, a mediatização), todas convergem na **desmaterialização** da arquitectura, eliminando ou esbatendo o que é nela primordial: a fixação do lugar, por vocação de permanência e perenidade dos materiais, determinando a orientação, a partição do espaço, o estabelecimento de uma ordem e, com isso, a participação da arquitectura no território e na cidade. Ora, esta desmaterialização altera a instrumentação e o enfoque, levando, no limite, à dissolução da disciplina. Com isso, remete-se os arquitectos para os métodos da cultura, deixando aos burocratas e aos engenheiros a produção de espaços e edifícios. As “caixas habitáveis” hoje correntes na Alemanha, definidas por critérios técnicos e por normativas complexas, completadas depois por arquitectos limitados a decorar o exterior, são o contraponto inevitável da prevalência da visão cultural sobre a arquitectura.

Quanto ao esbatimento dos limites do que é suposto ser ou não matéria da arquitectura, mostram-no bem o surgimento de exercícios de projecto em âmbito escolar que propõem temáticas como o “abrigo” a “casa transportável”, a “habitação de emergência”, ou a “arquitectura efémera”. Ecos de temáticas geradas por jovens arquitectos que, pela escassez de trabalho, inventam “novas propostas” e abusam de “temas utópicos”, contaminando, pela cultura – via *media*! – as tendências do ensino. Porém, ainda que afins às problemáticas da arquitectura, tratam-se de exercícios de mero “design” que esqueceu ser o carácter definitivo, fixo, imutável, de construção de um “presente eterno”, a característica dominante da arquitectura e o seu sinal particular.

Fazer Arquitectura não é mobilar o mundo mas marcá-lo de modo definitivo com uma nova presença. A gravidade do “construir” – que o projecto sempre deve pressupor – é o que constitui a distinção, a relevância, a dignidade e a responsabilidade do Projectar. Assim como são os valores do Tempo, do Uso e da Permanência que o validam e o diferenciam do espectáculo episódico, constituindo a cultura estruturante da disciplina.

Recusar transformar a Arquitectura em florilégio intelectual e não aceitar reduzi-la a produto de consumo cultural será apenas uma visão, um programa, uma prática entre outras, hoje, reconhecimento, eventualmente minoritária. Mas clarificar os diferentes caminhos e opções é essencial para escolher **o que importa ensinar**.

5. Cenários

Que a Cultura e o Projecto tenham deixado de ser uma unidade não é, em si, preocupante, fazendo parte do processo de transformação das ideias e das concepções. Lembro um texto de E.N. Rogers em que ele referia que antes se deveria tratar, a respeito de história, de sociologia ou de estruturas, no âmbito do ensino, de história da arquitectura, de sociologia da arquitectura ou de estruturas da arquitectura. Identicamente, talvez devamos passar a referir que importa centrar os estudos na história para o projecto, na sociologia para o projecto, nas estruturas para o projecto ou mesmo, acrescento eu, na teoria e na cultura para o projecto e a ele estreitamente ligadas, recentrando a **Arquitectura** onde ela deve verdadeiramente estar.

Não tenho dúvidas de que é importante a investigação, a crítica, a escrita, a curadoria, a animação, o alimentar da máquina dos *media*...; mas parece oportuno recordar que é inteligente, razoável e benéfico separar realidades e saber distinguir o que é e deve ser diferente.

Só como especulação provocatória se poderia conceber, assumir e institucionalizar eventuais cisões, ou seja, uma hipotética futura diferenciação de formações académicas entre a Arquitectura-Cultura e a Arquitectura-Projecto, o que não desejo nem defendo. Mas seria talvez preferível às misturas conceptuais e práticas com que todos – estudantes, professores, arquitectos... – nos enredamos e confundimos.

Afinal, a pergunta certa talvez seja: **que “Arquitectura” queremos ensinar?**

1 → Tafuri, M. (1998). *L'Architecture dans le Boudoir: The language of criticism and the criticism of language*. In *Oppositions reader*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press. Revisitar este texto ágil mas em múltiplos aspectos envelhecido, recorda um tempo em que as questões da natureza da arquitectura e do seu exercício eram temas importantes, antes de ficarem definitivamente soterrados na naturalidade com que o mercado e as oportunidades mediáticas assumiram todo o campo, eliminando qualquer resquício de consciência das questões envolvidas na ideia e na praxis da arquitectura. “Retórica” não significa de todo conversa vã: significa antes eloquência de discurso. A expressão “boudoir” (ante-câmara dos aposentos femininos nas casas oitocentistas) evoca as reuniões sociais que ali se passavam, onde se debatiam os temas da moda, sem consequências, como diversão social e jogo de pequenos prestígios e sucessos. Daí expressões como “filosofia de boudoir”, herdeiras de outras como a famosa “filosofia de alcova”...