

Modos de fazer e pensar projeto: amplitude epistemológica nas práticas didáticas em arquitetura

Modos de hacer y pensar el proyecto: amplitud epistemológica en las prácticas didáticas en arquitectura

Sessão Temática: O processo de projeto

CRUZ, Aline Assis A.; PhD Urbanismo; PROURB-FAU-UFRJ

lilicruz.arq@gmail.com.br

Resumo

Este artigo parte do reconhecimento da importância da disciplina de projeto como eixo estrutural da formação do arquiteto e como instrumento indutor de determinada postura projetual no aluno, a qual repercute na construção de seu futuro perfil profissional. Neste sentido, a maneira como o projeto é ensinado influencia a apreensão das formas de saber e fazer arquitetura. A partir de argumentação que sustenta a existência de um modelo tradicional de ensino de projeto, pretende-se elaborar sobre a contribuição de didáticas que exercitam o projeto como uma forma de conhecimento, extrapolando a visão tradicional que o associa prioritariamente à finalidade construtiva. Dessa forma, ressalta-se a importância da prática docente que explora os atributos pedagógicos do pensamento projetual para uma formação mais consciente e responsiva ao desafio de transformar a realidade física e social contemporânea.

Palavras-chave: epistemologia do projeto, didáticas de ensino, projeto de arquitetura.

Abstract

This paper recognizes the importance of design discipline as a structural part of the architect's education and as an instrument able to induce a certain attitude in student's design approach to the profession. In this sense, the way design studio is taught influences the ways of knowing and practicing architecture. Based on arguments that support the existence of a traditional model of design teaching, the paper elaborates on the contribution of didactics that exercise design as a form of knowledge, exceeding the traditional view that primarily associates it with constructive purpose. In this way, the importance a teaching approach that explores the pedagogical attributes of design thinking is highlighted, as it can deliver a more conscious and

responsive education to the challenge of transforming contemporary physical and social reality.

Keywords: design theory and methods, teaching approach, architectural design.

Introdução

Este artigo parte do reconhecimento da importância da disciplina de projeto como eixo estrutural da formação do arquiteto e como instrumento indutor de uma determinada postura/atitude projetual no aluno, a qual repercute na construção de seu futuro perfil profissional e na sua visão sobre a arquitetura. Neste sentido, a maneira como o projeto é ensinado influencia a apreensão das formas de saber e fazer arquitetura.

A instabilidade profissional que caracteriza o dinâmico mercado de trabalho contemporâneo força uma reflexão sobre o escopo da disciplina arquitetônica e os limites e possibilidades de atuação nele implicados. Por este questionamento perpassam temas como a razão de ser da arquitetura, as habilidades e instrumentos capazes de lidar com a realidade urbana atual e a capacidade crítica de superar modelos vigentes de ensino. Como organizar a educação para o futuro em um contexto de imprevisibilidade?

A reflexão epistemológica da arquitetura perpassa questões sobre a natureza do conhecimento arquitetônico, seus objetos de estudo e o que é possível aprender a respeito. Dessa maneira, epistemologia é aqui compreendida como o estudo das lógicas que constroem o conhecimento de determinado campo, tendo um sentido operativo. Metodologia, por sua vez, tem um sentido normativo, de qualificar e descrever as lógicas procedimentais singulares à natureza dos diferentes saberes. (OLIVEIRA, 2006)

A literatura recente pertinente à formação contempla um horizonte de ambiguidade epistemológica na delimitação do campo da arquitetura, sugerindo, como consequência, uma diversificação dos meios e métodos através dos quais se reconhece e pratica a atividade. Entretanto, tal ambiguidade não encontra paralelo nas pedagogias e didáticas do ateliê de projeto. Apesar das diferenças existentes entre as escolas, são nos ateliês, entendidos aqui como lugar físico e procedimental onde se dá a aprendizagem projetual, que se busca a síntese dos conhecimentos e se trabalha habilidades de exploração, interação e assimilação de conteúdo.

Parte-se do entendimento de que a escola de arquitetura nasce para validar o projeto como um saber intelectual, distinguindo as competências operacionais inerentes à construção material do artefato arquitetônico das habilidades cognitivas empenhadas na prefiguração gráfica deste objeto. Entretanto, ao mesmo tempo em que essa distinção lança luz sobre a disciplina projetual como um saber em si mesmo, ela associa, de forma duradoura, o significado de projeto ao conjunto de estratégias através das quais se antecipa o objeto a ser construído.

Esta associação do projeto com a finalidade construtiva está presente no que se entende por ensino tradicional de projeto (SALAMA, 2007; 2009; 2016), o qual enfatiza uma aprendizagem projetual instrumentalizada, focada no fazer e que incentiva habilidades e competências associadas a uma visão histórica do arquiteto como projetista de edifícios. Além disso, a ausência de uma discussão atual ampla sobre agendas pedagógicas e seus impactos na delimitação do papel do projeto na formação, normaliza o entendimento de que as metodologias didáticas são conduzidas prioritariamente sob o ponto de vista particular do professor.

Para Salama (2009), este aspecto denota um fator preocupante que é a provável ausência de um pensamento crítico articulador das práticas dentro do ambiente acadêmico, ao mesmo tempo em que enfatiza uma característica positiva da disciplina projetual, que é sua capacidade adaptativa em diferentes contextos sociais e sua permeabilidade à atualizações críticas.

Se a busca por ambientes melhores e mais significativos depende, em parte, da atuação do arquiteto e urbanista, e sua formação está centrada na disciplina prática de projeto, é no interior desta disciplina que se necessita rever os valores passados e as formas de ensino e aprendizagem empreendidos. Neste ponto, a pesquisa acadêmica precisa contribuir de forma mais objetiva.

Assume-se, portanto, a contribuição da abordagem do projeto como campo disciplinar em si mesmo, como uma forma de conhecimento autônoma. Em vista disso, vem a somar os estudos do arquiteto e teórico argentino Roberto Fernández (2020; 2021) sobre as diferentes dimensões que caracterizam o pensamento projetual – dimensão cognitiva e dimensão instrumental – cujo domínio implica o desenvolvimento de saberes e competências diversos e complementares entre si. Essa distinção nos serve para afirmar a predominância do ensino de uma dimensão em detrimento da outra.

A primeira parte deste artigo ocupa-se, portanto, de ressaltar a importância da reflexão epistemológica e metodológica do conhecimento projetual. Em seguida, delimita-se o que se entende como o ensino tradicional de projeto, a partir de revisão de literatura pertinente e do enfoque em três questões consideradas chave para refletir sobre a disciplina: a visão do projeto enquanto um fazer, o processo de projeto e a cultura do ateliê. Na sequência, apresenta-se os conceitos de dimensão instrumental e cognitiva do projeto para, em seguida, lançar luz sobre a predominância da dimensão instrumental nesta cultura tradicional. Por fim, destaca-se as possibilidades de transformação ao se exercitar a compreensão da dimensão cognitiva do projeto, tendo os elementos analisados como estruturas objetivas estratégicas na promoção de mudanças nas práticas de ensino projetual.

Epistemologia e metodologia do projeto

No âmbito universitário, a experiência em outros campos disciplinares mostra que é possível debater didáticas de ensino independente do conteúdo a ser lecionado. Mas a natureza projetual e contextual da arquitetura dificulta essa autonomia (DAQING, 2003). O que se

entende por arquitetura influencia a forma como se ensina arquitetura, porque elege conteúdos e formatos a serem priorizados no exercício projetual.

Apesar da produção teórica sobre aspectos inerentes à uma epistemologia do projetar ser relativamente recente¹, é possível organizar um conjunto de autores que se debruçaram sobre as práticas de ensino de projeto em escolas de arquitetura, através da identificação de questões e características inerentes ao ambiente do ateliê onde ocorre, prioritariamente, a aprendizagem projetual. As questões levantadas abrangem informações que cobrem desde os conteúdos e objetivos disciplinares até os meios e métodos através dos quais tais conteúdos são comunicados. Com abordagens distintas, porém complementares, estes autores são exemplares do esforço em associar enquadramentos epistemológicos da disciplina projetual que, direta ou indiretamente, influenciam o percurso metodológico no qual se dará a aprendizagem.

Salama (2016) define três categorias a partir das quais o complexo emaranhado de informações que compõe as dinâmicas de ensino pode ser organizado. Dentre seus objetivos está a caracterização de um modelo de ensino “tradicional” de projeto, proveniente da cultura renascentista-modernista que influenciou a maior parte das escolas de arquitetura, a nível global. Identificar um modo “tradicional” permite organizar critérios de comparação, facilitando a distinção de abordagens “não” tradicionais.

Daqing (2003) reforça a influência do repertório projetual do professor na escolha do percurso metodológico que dará conta do ensino e aprendizagem. Traz à tona as relações intrínsecas entre a ideia de arquitetura do professor, a caracterização do lugar de aprendizagem (ateliê/workshop/design lab) e a escolha e execução de um plano de curso. Daqing reforça a parcialidade dos contextos em que as práticas são forjadas, ressaltando os distintos elementos que influem na troca entre professor-aluno.

Teymur (2011) por sua vez, elabora um instrumento de análise que associa informações de diferentes naturezas. Sua contribuição nos aponta a possibilidade de dar maior visibilidade aos enquadramentos epistemológicos que influem nos processos de escolha de determinada proposta metodológica.

Os apontamentos deste grupo de autores indicam uma intrínseca relação entre a visão de arquitetura predominante no contexto da instituição e de seu corpo docente, o conceito de projeto dela consequente e sua influência nas dinâmicas de ensino e aprendizagem na sala de aula. Neste sentido, destaca-se como um objetivo fundamental da disciplina a sua capacidade de tornar explícito e replicável um determinado raciocínio projetual. Ou seja, do ponto de vista pedagógico, o ensino de projeto deve focar no esclarecimento de seu enquadramento epistemológico para tornar a escolha de conteúdos e procedimentos da disciplina também objetos de conhecimento projetual.

¹ Teymur (2011) reforça a necessária consciência sobre as práticas educativas, a fim de aprofundar as pesquisas sobre as mesmas, superando o esforço meramente descritivo.

Modos de pensar e fazer: ensino tradicional de projeto

No processo de institucionalização do saber fazer arquitetônico estão enraizados valores que, acredita-se, foram fundamentais para o estabelecimento do entendimento do projeto como a disciplina estrutural da educação do arquiteto, e do ateliê como o meio de comunicação intrínseco ao domínio projetual. Mesmo em contextos bastante diversos, como o brasileiro, o europeu e o norte-americano, há matrizes ideológicas que são compartilhadas pelas escolas à sua maneira, assemelhando o ensino e aprendizagem de projeto. O que aqui é compreendido como ensino tradicional de projeto é derivado das abordagens academicista, proveniente da Escola de Belas Artes francesa, e funcionalista, associada à Escola Bauhaus (SALAMA, 2007; 2016).

No final do período Barroco, na França, a ênfase na reflexão teórica como atributo diferencial do arquiteto ganha legitimidade com a instituição, em 1671, da *Academie Royale d'Architecture*² – Academia Real de Arquitetura -, conferindo aos arquitetos formalmente educados o domínio discursivo das dimensões simbólicas e estéticas da arquitetura. (MIRANDA, 2005)

O método belas-artes francês enfatizava a separação entre o ensino de conteúdo e a sua aplicação. A escola propriamente ocupava-se das aulas expositivas enquanto o conhecimento aplicado, o ensino prático, se dava em ambiente externo à Academia, nos ateliês dos mestres e patronos, que funcionavam como unidades autônomas. Não só o nome ateliê foi herdado da tradição medieval das corporações de ofício, mas também a dinâmica de aprendizagem. O que era ensinado como projeto se resumia à experiência profissional dos mestres, figuras de referência de seus respectivos ateliês. E os procedimentos didáticos não tinham outro objetivo além da replicação dos processos de projeto naturais às práticas desses profissionais. (MIRANDA, 2005; DAQING, 2003)

Por sua vez, a Bauhaus, escola alemã de princípios do século XX, atualizou saberes com inovações tecnológicas e linguagem industrial, mas manteve a relação conteúdo/aplicação como instâncias separadas no processo de aprendizagem. Foi uma escola com perfil técnico – *craft-based education* – que focava inicialmente nas habilidades artísticas aplicadas, as quais seriam, posteriormente no curso, relacionadas à prática projetual embasada nos preceitos modernistas. Compreendia o arquiteto e designer como o mestre de todo o processo, ampliando sua participação em decisões para além da escala do projeto.

O foco no treinamento do aluno para criar e desenvolver protótipos que pudessem ser produzidos em massa direcionou a abordagem metodológica da escola. As competências passavam a envolver não apenas a capacidade de representar, mas a de viabilizar e construir (SALAMA, 2016). Tais questões apontam para uma simplificação estrutural do processo de

² Descendente direta da *Academie Royale d'Architecture*, foi a *École des Beaux-Arts*, de 1795. A Escola de Belas Artes era submetida à *Academie des Beaux-Arts*, um dos três braços do *Institut de France*, referência como o centro intelectual nacional pós-Revolução Francesa (PESSOA, 2019).

projeto, excluindo do entendimento do problema arquitetônico as dimensões que extrapolam a esfera formal-compositiva, como a sociológica, fenomenológica, política e econômica.

Daqing (2003) salienta que o nome *workshop* é representativo das didáticas e objetivos levados a cabo nas disciplinas projetuais da Bauhaus. Localizados dentro da escola, os workshops deveriam ser o lugar da junção entre teoria e prática, entre arte e técnica, através da cooperação entre estudantes de diferentes campos profissionais. Diferentemente do ateliê, cujo foco era a composição do objeto através de desenhos no papel, o workshop priorizava a modelagem, a maquete, como instrumento de investigação formal no aprimoramento dos artefatos conhecidos e na sua adaptação a produção em massa.

Para este artigo, destaca-se algumas características do ensino tradicional, tributário da ideologia academicista da profissão e das didáticas fragmentárias da habilidade de composição, a partir de tópicos fundamentais para posterior reflexão. A cultura tradicional reforça a associação entre projeto e arquitetura e entre projeto e construção. A dimensão do fazer orienta a grande maioria das didáticas e apoia-se numa pedagogia da prática, como fica demonstrado a seguir.

Projeto como um fazer

Desde sua acepção mais geral e primeira como a arte e a técnica de construir, até a apropriação contemporânea do termo por outras áreas do saber, a arquitetura sempre esteve associada a outros dois termos, projetar e construir, sendo estes os vocábulos mais facilmente encontrados nas menções que os dicionários fazem ao universo arquitetônico. O que parece variar não é intencionalidade transformadora constante na ação, mas os objetos e objetivos da atividade projetual.

Oliveira (2017) lembra a atualidade da consideração atribuída a Leonardo da Vinci, da arquitetura como *cosa mentale*, como operação intelectual. Atualidade comprovada na associação da palavra a saberes e práticas que não se relacionam exclusivamente com a obra construída, como ocorre no seu emprego em campos do design, informática e epistemologia. Essa ampliação semântica parece encaminhar o termo para a designação de sistemas mais complexos, construídos de diferentes partes e redes relacionais, implicando um afastamento da visão pragmática que reduz a arquitetura ao conjunto edificado e ao edifício em si. Percepção que deveria impactar a cultura de seu ensino.

Entretanto, na reprodução desta construção cultural e técnica denominada arquitetura enquanto um conhecimento passível de ser transmitido para a formação de determinado profissional, o termo é primordialmente compreendido em seu sentido original, como a arte de construir, e a obra de arquitetura como o edifício, em sua característica unitária e essencial. Assim o é justamente pela história da prática do seu ensino, a qual enfoca preferencialmente o edifício e seu projeto, através do desenho como processo prefigurativo da obra a ser edificada. Sendo a dimensão artística – arte de construir - atrelada às habilidades de desenho e composição e o que diferencia a arquitetura do mero ofício mecanicista de construir.

Miranda (2005) argumenta que no período clássico, baseado nos tratados de Vitruvius, o ensino de arquitetura se dava na prática, no ambiente de trabalho entre mestre e aprendiz e a técnica era repassada e exercitada manualmente. A teoria era valorizada e entendida como um saber estável, apriorístico, que naquele contexto envolvia o domínio das justificativas pertinentes aos princípios de proporção.

A abordagem tradicional, apesar das diferenças entre os modelos francês e alemão, compreende dois eixos paralelos na formação: a aquisição do conhecimento teórico e a aplicação do conhecimento na prática projetual. Ou seja, uma separação entre aulas teóricas e aulas nos ateliês de projeto. Neste contexto, o conhecimento teórico priorizado volta-se para uma compreensão instrumentalizada do projeto. Salama (2016) descreve este conhecimento como explícito e descritivo. Explícito na medida em que trata o conhecimento como algo acabado, definido e possível de ser transmitido e replicado; descritivo no sentido de enfatizar os aspectos meramente representativos do objeto, edifício a ser desenvolvido. Ainda, o processo criativo se vê mais atrelado às nuances estéticas e artísticas, mais próximas de procedimentos sensibilizadores do que propriamente cognitivos, o que justificava, de certa forma, a separação entre teoria e aplicação.

A agenda pós-moderna instaurou uma atualização do ensino a partir da inclusão de uma série de disciplinas e metodologias provenientes das ciências sociais e ambientais, buscando ampliar o escopo crítico do arquiteto dentro do seu campo de atuação.³ Apesar deste período ter proporcionado o estabelecimento de diálogos interdisciplinares duradouros, o ensino de projeto não foi objeto de grandes transformações, o que reflete o quão estável é a visão tradicional da disciplina dentro do próprio campo da arquitetura.

O processo de projeto

Dentro do campo arquitetônico, o projeto é originalmente entendido como “antecipação da existência real” de algo a ser fisicamente construído e constitui o conjunto documental que organiza os elementos gráficos representativos do objeto que se deseja edificar (MALARD, 2005). Plantas, cortes, fachadas, volumetria, são traduções gráficas que demandam uma especificidade técnica para serem desenhadas e para serem lidas.

Essa “tradução” técnica do objeto real para o papel, antecipando o aspecto final do edifício é que garante uma superioridade intelectual e profissionalmente estratégica ao arquiteto instruído nas escolas, diferenciando-o do mestre construtor que constrói enquanto cria. Esta visão domina toda a estrutura curricular, organizando os conteúdos em nichos à maneira mais conveniente à sua reafirmação.

A supervalorização das questões formais e compositivas do objeto influencia a interdisciplinaridade entre saberes impactando disciplinas complementares ao ateliê, o que acaba por enfraquecer o processo de projeto enquanto um fenômeno sociocultural com

³ Por exemplo, a inclusão de temas como sustentabilidade, psicologia ambiental, paisagem cultural, entre outros.

implicações nas dinâmicas espaciais. As didáticas, nesse sentido, se apoiam numa premissa inicial simplificadora do problema projetual, recortando excessivamente aspectos desafiadores do contexto em que o aluno está inserido para não tolher a liberdade projetual e criativa. “O ateliê tradicional foca em dois momentos principais do processo de projeto: o croqui inicial e a apresentação final.” (SALAMA, 2016, p. 76).

A parte de investigação de soluções baseada em pesquisa é constantemente negligenciada assim como a etapa em que o problema deve ser formulado, comprometendo o entendimento que o processo de projeto inclui a construção de um problema a ser enfrentado. Normalmente os planos de curso vêm com programa de necessidades bem definido e sem contradições a serem esclarecidas.

Este modelo reproduz a compreensão parcelar da arquitetura, associada à criação e fabricação de objetos. Seja este objeto associado ao repertório formal clássico ou modernista, está sempre relacionado a determinada noção de gosto. A reprodução cultural da distinção arquitetônica⁴ nas escolas parte tanto do conceito de projeto numa visão pedagógica conservadora, quanto do seu efeito na parcelaridade com que são tratadas as disciplinas cujo escopo independe do pensamento propositivo materializado através do desenho e da hipótese formal. Em outras palavras, faz parte desta cultura o imperialismo científico da forma, do desenho e das habilidades a ele relacionadas, ou seja, do fazer.

A cultura do ateliê

James Benedict Brown (2020) traz pertinente reflexão sobre a noção de “cultura” como um cultivo de costumes, bons ou ruins, em um ambiente controlado e manipulado para tal fim. A associação da disciplina de projeto com o formato do ateliê remete a esta noção e reforça a percepção de um “estereótipo cognitivo”⁵ relacionado à questão.

Lee Schulman (2010, apud BROWN, 2020) desenvolve o conceito de *signature pedagogy* – “assinatura pedagógica”, em livre tradução - que corresponde a determinadas práticas pedagógicas cujas premissas envolvem a definição de formatos e meios através dos quais os conteúdos serão transmitidos. A força de uma “assinatura pedagógica” é tal, que o próprio espaço físico da escola responde às suas necessidades, como ocorre com o ateliê nas escolas de arquitetura e urbanismo.

O problema desta já enraizada associação entre projeto e ateliê de projeto é que se costuma tomar um pelo outro, ou seja, confunde-se a informação com a forma como ela é comunicada. O que Brown sugere é que há aspectos negativos nesta associação, de difícil contestação, justamente porque se estabelecem como legítimos e naturais à uma determinada cultura. Dentre as características que o autor considera problemáticas estão uma hierarquia estrutural e antipedagógica entre professor e aluno; a associação entre capital cultural (BOURDIEU,

⁴ No sentido trazido por Garry Stevens (2003).

⁵ Edgard Morin (2011) denomina-os como ideias recebidas sem contestação, sem exame lógico e sensível, normalmente impostas por paradigmas e doutrinas dominantes.

2015) do aluno e maior capacidade para o projeto; e o isolamento disciplinar e social, reforçado pelo dogma da criação arquitetônica enquanto um ato autônomo e individual.

Neste sentido, o modelo de ensino tradicional de projeto reforça o ateliê como o lugar gerador de solução concreta para um problema arquitetônico dado, conservando determinados estigmas sobre a profissão que impactam na evolução para uma prática mais responsiva aos desafios socioespaciais que se colocam.

Encaminhamentos possíveis: projeto como um saber

Del Castillo (2017) oferece uma oportuna definição do projeto, a qual vem ao encontro da intenção de compreendê-lo no horizonte de ampliação epistemológica aqui sugerido. De acordo com a autora, “referimo-nos a projeto como prefiguração de cenários de transformação da realidade na qual opera e ao modo de pensamento desenvolvido nesse processo, incluídos os seus recursos instrumentais e cognitivos.” (2017, p. 30).

A arquiteta organiza e interpreta, a partir de alguns autores, uma ontologia do projeto, recuperando seus significados ao longo do tempo. Com esta recapitulação, pretende ressaltar justamente a natureza mutante das estruturas sociais, demandando uma observação atenta e constante das nossas formas de interpretá-las. No âmbito da educação do arquiteto, significa refletir constantemente sobre o estatuto epistemológico da disciplina projetual, abrindo espaço para a contribuição pedagógica e pragmática das didáticas que assumem o projeto como um saber, não condicionado ao resultado construtivo e imediato.

O teórico argentino Roberto Fernández (2020; 2021) tem um sólido trabalho sobre a natureza cognitiva do projeto e sua relação com a arquitetura. Suas proposições teóricas são compromissadas com a prática projetual, especialmente com a prática docente. De acordo com ele, a produção teórica contemporânea celebra a arquitetura enquanto instituição, enquanto um sistema de validação das práticas. Diante disso, a atividade crítica e reflexiva cede lugar a uma teoria aplicada, performática, condição que incentiva uma atividade arquitetônica descompromissada com a geração de conhecimento.

Para Fernández (2020), a replicação, no ambiente acadêmico, do saber projetual orientado pela prática profissional reduz a geração de novos conhecimentos sobre a disciplina, priorizando a reprodução de soluções já validadas, mas nem sempre adequadas ao enfrentamento de novas demandas. Em outras palavras, a educação que prioriza o treinamento profissional desmotiva a atividade crítica sobre as práticas. O desincentivo à reflexão teórica incorre na queda da produção de conhecimento, impactando no desempenho da atividade prática. Fernández sugere que a crítica ao esvaziamento teórico da prática se faça no âmbito da compreensão das diferentes dimensões do projeto.

O arquiteto define duas dimensões a partir das quais o projeto pode ser abordado: uma dimensão instrumental e uma dimensão cognitiva. A dimensão instrumental diz respeito aos processos mais próximos da prática profissional em arquitetura, relacionada com a criação, tradução gráfica e demais procedimentos técnicos que viabilizam a produção de artefato,

arquitetônico ou urbano. Neste sentido, o projeto é o mecanismo que viabiliza tecnicamente a codificação da ideia em matéria.

A dimensão cognitiva do projeto, por sua vez, compreende sua capacidade de geração de conhecimento sobre um problema a partir da reflexão-na-ação. O desenvolvimento de diferentes soluções para um mesmo problema amplia a compreensão do fenômeno que se investiga. Na dimensão cognitiva o que se prioriza não é a solução-fim, mas as diferentes estratégias de enfrentamento e as condições de possibilidade que cada uma estabelece (Del castillo, 2015; 2017).

Em outra formulação útil para entendermos as dimensões, Fernández associa o projeto como um saber ao “modo cognitivo da investigação projetual”, que se ocupa da organização e sistematização do saber acumulado ou da proposição de um novo problema; e o projeto como um fazer à “operação conceitual e instrumental do dispositivo projetual.” (2021, p. 256).

Pode-se associar o conceito de dimensão cognitiva de projeto com o exercício de uma racionalidade exaltada, como nos aponta Oliveira (2006). A diferença entre racionalidade exaltada e racionalidade convencional é que a primeira faz uso da imaginação como razão que orienta a ação projetual. Nesse sentido, é uma racionalidade que, apesar de partir de pressupostos claros, busca verificá-los, explorá-los ao máximo. A razão convencional, por sua vez, busca sua fundamentação em princípios fixos, aderindo a métodos prescritivos e previsíveis. “Daí resulta, portanto, uma racionalidade de fins, não de meios, invocadora de uma ordem compositiva de arquiteturas enfim descoladas das vicissitudes da prática que as gerou.” (OLIVEIRA, 2006, p. 5)

A racionalidade exaltada é necessária quando se aborda a dimensão didática do projeto, a qual, por seus propósitos educativos, não é e não deve ser uma simulação pura e simples da prática, mas uma elaboração a partir desta. Oliveira (2006) cita Franco Purini e sua “arquitetura didática”, para argumentar a favor da necessidade de um estatuto epistemológico do projeto. Nesta proposição, o autor olha para o projeto arquitetônico como objeto cognitivo, que guarda certa autonomia da realidade, sem necessariamente ignorá-la. Ao mesmo tempo que projeto é contingência, respondendo a uma determinada situação em específico, ele é também proposição, transformando por si só essa realidade. “Como proposição, constrói-se como ponte entre o mundo que existe e um outro, que é nele inventado. Como método, o projeto é, assim, instrumento de descoberta e de invenção: descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe.” (OLIVEIRA, 2006, p. 6)

O exercício da invenção é inerente ao projetar, cuja realização só ocorre na projeção em si. Ou seja, o curso da ação é que determina as lógicas de sua realização, em oposição ao entendimento do projeto como solução de problemas predeterminados para os quais também se predeterminam os métodos. Isso pressupõe que o próprio método se constrói na ação projetual, assim como o objeto.

Anne-Mette Boye⁶ reflete sobre a necessidade de criação de uma nova consciência a respeito da educação do arquiteto. Boye entende que a educação arquitetônica não pode prescindir do domínio do objeto, em suas diferentes etapas e, portanto, precisa estar pautada nas disciplinas técnicas e teóricas que embasam e exercitam os fundamentos inerentes ao processo de projeto. Ao mesmo tempo, aponta que a prática da profissão extrapola as questões meramente materiais do ato de construir, perpassando instâncias que vão além do desenho e demandam do profissional competências que se encontram menos estruturadas no ensino institucionalizado, como, por exemplo, as capacidades inter-relacionais e transdisciplinares.

A arquiteta sugere que os problemas a serem encarados pelos alunos sejam colocados não em termos arquitetônicos, mas em como é possível, a partir de um pensamento projetual, contribuir para melhorar uma determinada situação. Reforça, assim, a intenção de uma flexibilização epistemológica do projetar, uma vez que questiona a primazia da solução arquitetônica como estratégia através da qual o arquiteto transforma a realidade.

A sugestão de pensar a disciplina de projeto a partir de seus atributos cognitivos, de sua potência didática, implica compreender quais enquadramentos epistemológicos orientam as atividades em sala de aula e se estas vão ao encontro dos objetivos pedagógicos pretendidos. Essa formulação intenciona oferecer novas diretrizes para a formulação das dinâmicas de ensino, buscando alternativas ao modelo de replicação/simulação tradicional.

O que se propõe não é a negação da estratégia de simulação, mas o seu aprimoramento reforçando a dimensão experimental da atividade projetual através de situações de projeto novas e desafiadoras. Da mesma forma, a sugestão não é afastar o projeto do domínio da arquitetura, mas estimular a flexibilização epistemológica que acomoda novas práticas.

Conclusão

Os campos profissional e educacional sempre estiveram historicamente relacionados nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na arquitetura. A educação deve contribuir para diversificar e valorizar a amplitude do escopo de ação do arquiteto e este é um debate fundamental. Como fazer com que a autonomia conceitual da academia não seja um obstáculo à sensibilidade para mudanças no quadro produtivo da realidade?

Debater sobre educação envolve tomar consciência sobre o que praticamos como arquitetura. Do ponto de vista profissional, investigar sobre a educação significa reconhecer os conhecimentos necessários à evolução da atividade prática e desenvolver uma capacidade autocrítica.

Os riscos de uma docência pouco consciente se refletem numa incapacidade de aceitar e absorver mudanças, na perda de oportunidades profissionais para outras áreas e na negligência com a dimensão social da arquitetura. Se refletem, ainda, na manutenção de

⁶ Diretora acadêmica da Aarhus School of Architecture, em Aarhus, Dinamarca (In SPIRIDONIDIS; VOYATZAKI 2014)

paradigmas conservadores e excludentes, derivados da valorização de certa “distinção arquitetônica”⁷ estruturada numa formação vocacionada ao treinamento profissional voltado para a produção de determinado tipo de arquitetura, reconhecida pelos pares, aceita pelo mercado, mas distanciada da demanda social concreta e futura.

A priorização do exercício do projeto como um fazer em detrimento do projeto como um saber restringe, nesse sentido, os atributos pedagógicos da arquitetura. Sendo o ateliê o lócus privilegiado da reprodução de uma ideia tradicional de arquitetura e de um ensino tradicional de projeto, entende-se ser ele, também, o lugar estratégico para promover mudanças.

A reflexão sobre os esforços teórico-metodológicos aqui empreendidos permite concluir que a compreensão do projeto como uma forma de conhecimento pode contribuir para a elaboração de didáticas projetuais não conformadas pela finalidade arquitetônica, mas produtoras de conhecimento arquitetônico.

Além disso, exercitar o projeto como uma forma de conhecimento que oportuniza a aprendizagem em arquitetura não implica o afastamento dos artefatos da arquitetura. Pelo contrário, os toma como objetos de pesquisa, explorando seus elementos intrínsecos e as formas de comunicá-los. Ao explorar didáticas que recusam a visão do projeto como uma sequência de ações predefinidas organizadas pela finalidade construtiva, abre-se espaço para que os processos cognitivos inerentes ao saber projetual atuem também nas dimensões sociais, políticas e fenomenológicas que compõe o quadro complexo da realidade.

Referências

BOYE, Anne-Mette. Engaging through Architecture. Creating a mindset. *In*: SPIRIDONIDIS, Constantin; VOYATZAKI, Maria (ed.). **Dealing with change**: For a dynamic, responsive, adaptive and engaged architectural education. 16th Meeting of Heads of European Schools of Architecture. Chania: 2014, p. 101-109.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BROWN, James Benedict. **From denial to acceptance**: a turning point for design studio in architecture education. Distance Design Education Blog, Maio, 2020. Disponível em: <https://distancedesignededucation.com/2020/05/11/from-denial-to-acceptance-a-turning-point-for-design-studio-in-architecture-education/> Acesso em: Agosto, 2020.

DAQING, Gu. The Design Studio: The Formation of the Place and Its Pedagogy. *In*: Proceedings of 91st ACSA International Conference, Helsinki, 2003. **Contribution and Confusion: Architecture and the Influence of other Fields of Inquiry**. Helsinki, 2003 p. 336-342.

⁷ Para saber mais: STEVENS, Garry. O círculo privilegiado: Fundamentos sociais da distinção arquitetônica. Brasília: Ed. UNB, 2003.

DEL CASTILLO, Alina Isabel. Especificidades da Pesquisa Acadêmica nas Áreas de Prática Projetual. **Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo**, v. 14, n. 2, p. 19, 15 out. 2015.

DEL CASTILLO, Alina Isabel. **O papel do projeto na pesquisa acadêmica em arquitetura: reflexões a partir das práticas**. 2017. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

FERNÁNDEZ, Roberto. Didáctica y Proyecto: Divergencias y Convergencias entre Profesión y Disciplina. **Cuestiones Epistemológicas**. Vol. 16 (1), enero-junio, 2020, págs 4-17.

FERNÁNDEZ, Roberto. **Mundo Diseñado: Para una teoría crítica del proyecto total**. Santa Fé: Ediciones UNL, 2021.

HYDE, Rory. **Future Practice**. Taylor and Francis. Kindle Edition. 2012.

MALARD, M.L. Alguns problemas de projeto ou de ensino de arquitetura. *In*: MALARD, Maria Lúcia (org.). **Cinco textos sobre arquitetura**. Editora da UFMG. Belo Horizonte, 2005.

MIRANDA, Juliana Torres de. A relação entre teoria e prática na arquitetura e seu ensino: Teoria reflexiva e projeto experimental. *In*: **II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura (PROJETAR)**. Natal, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. Fazendo Arquitetura, Pensando Arquitetura: Novas Perspectivas na Teoria do Projeto. **Cadernos Pós**. vol 17, n.1, 2017, p. 94-108.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. **Bloco (13): o ensino e a prática de projeto**. Centro de Arquitetura e Urbanismo, Novo Hamburgo: Feevale, 2017, p. 12-27.

OLIVEIRA, Rogério de Castro. As razões do projeto. **Arquiteturarevista**, vol. 2, no. 2, 2006.

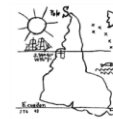
PESSOA, Alexandre José de Souza. **Aprendendo a aprender: Experiências metodológicas em urbanismo no Atelier Integrado**. 2019. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Programa de Pós-graduação em Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

SALAMA, Ashraf M.; WILKINSON, Nicholas. (eds). **Design Studio Pedagogy: Horizons for the Future**. Gateshead, The Unites Kingdom: The Urban International Press, 2007.

SALAMA, Ashraf M. **Transformative Pedagogy in Architecture and Urbanism**. UMBAU-VERLAG, 2009.

SALAMA, Ashraf M. **Spatial Design Education: New Directions for Pedagogy in Architecture and Beyond**. NY: Routledge, 2016.

STEVENS, Garry. **O círculo privilegiado: Fundamentos sociais da distinção arquitetônica**. Brasília: Ed. UNB, 2003.



TEYMUR, Necdet. Aprender de la educación en arquitectura. **Dearq 09**. Bogotá: Diciembre de 2011, p. 8-17. Issn 2011-3188. Disponível em: [Http://dearq.uniandes.edu.co](http://dearq.uniandes.edu.co) Acesso em: janeiro, 2022.