IV enanparq
Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
Porto Alegre, 25 a 29 de Julho de 2016

DA COMPOSIÇÃO DE AGENDAS NO ENSINO DE PROJETO

SESSÃO TEMÁTICA: A ARQUITETURA COMO CONSTRUÇÃO DA CIDADE BRASILEIRA: QUE 'AGENDAS' PARA O ENSINO DE PROJETO?

Guilherme Lassance
Departamento de Projeto de Arquitetura, FAU/UFRJ
Programa de Pós-graduação em Urbanismo, Prourb, FAU/UFRJ
guilherme.lassance@fau.ufrj.br

Pedro Engel
Departamento de Análise e Representação da Forma, FAU/UFRJ
pedroengel@ufrj.br

DA COMPOSIÇÃO DE AGENDAS NO ENSINO DE PROJETO

RESUMO

A sessão temática buscou reunir contribuições oriundas de pesquisas sobre experiências pedagógicas no campo do ensino de projeto comprometidas com um sistema de valores que chamamos aqui de ‘agenda’. Envolve reconhecer e tornar explícita a postura de dar precedência a certos aspectos do projeto sobre outros e de privilegiar determinadas qualidades da arquitetura e do ambiente urbano. Para enfrentar tal desafio, a sessão propôs discutir possíveis agendas para um ensino de projeto concebido em resposta a uma determinada realidade e contexto institucional. A resposta à chamada proveu um conjunto heterogêneo de experiências nacionais e internacionais que apontam pistas estimulantes para pensar o ensino de projeto. No presente artigo, contudo, propomos abordar um tópico específico que emergiu após a leitura transversal dos artigos selecionados: a ideia de que a agenda para o ensino de projeto pode ser vista como uma inter-relação entre de dois planos complementares que chamamos de “plano pedagógico” e “plano projetual”. Enquanto o primeiro diz respeito aos objetivos do ensino no âmbito do conhecimento e da aprendizagem, o segundo trata dos temas especificamente arquitetônicos que singularizam as agendas no campo disciplinar. A discussão trazida por este artigo busca abordar a relação entre o período do curso para o qual a agenda foi forjada e a inter-relação entre o plano pedagógico e arquitetônico das agendas.

Palavras-chave: Ensino de projeto; Agenda; Referência projetual.

ON THE COMPOSITION OF AGENDAS IN DESIGN EDUCATION

ABSTRACT

The thematic session sought to gather contributions from research on pedagogical experiences in design teaching committed to a system of values referred to as an ‘agenda’. It involves recognizing and making explicit the attitude of giving precedence to certain aspects of the project and to privilege certain qualities of architecture and the urban environment. To address this challenge, the session proposed to discuss possible agendas for design studio teaching conceived in response to a given reality and institutional context. The response to the call provided a heterogeneous set of national and international experiences indicating stimulant clues to think design education. In this paper, however, we propose to address a specific topic that emerged after the cross-reading of the selected texts: the idea that the agenda can be seen as an interrelationship between two complementary levels we called "pedagogical level" and “design level". While the first refers to the education goals in the context of knowledge and learning, the second deals with specific architectural themes that individualize the agendas in the disciplinary field. The discussion brought by this paper seeks to address the relationship between the moment of the course for which the agenda was forged and the interrelationship between the pedagogical and the design levels of the agendas.

Keywords: Design education; Agenda; Design reference.

1. INTRODUÇÃO

Para ultrapassarmos a persistente dissociação entre conhecimento prático e teórico em nossas escolas entendemos ser preciso resgatar o sentido do estreito e indispensável vínculo que a noção de projeto implica em termos de posicionamento crítico pautado por um determinado conjunto de valores e ideais. É neste espírito que a sessão temática buscou reunir contribuições oriundas de pesquisas sobre experiências pedagógicas comprometidas com sistemas de valores utilizados para orientar a ação e reflexão sobre o projeto, o que chamamos aqui de "agenda".

No mundo da política a noção de agenda é empregada para designar temas ou causas que indivíduos, grupos ou partidos se empenham em fazer avançar, muitas vezes em detrimento de outros temas ou causas. Falamos, por exemplo, da agenda do bem-estar-social, da sustentabilidade ou do desenvolvimento econômico. As agendas constituem uma espécie de compromisso prévio com certo conjunto de interesses. Um compromisso que pautará ações e decisões na esfera prática. Também no ensino de projeto o termo agenda é palavra corrente em determinados círculos[1] para explicitar posturas assumidas na concepção da arquitetura e designar posicionamentos no campo disciplinar. Para que se efetive, a agenda no ensino de projeto costuma se desdobrar na seleção de um conjunto de procedimentos e aparato didático (métodos de projeto, conceitos, modos de representação e referências arquitetônicas) que seja coerente com seus objetivos e premissas. É essa coerência entre objetivos e meios que dá consistência a uma agenda, não a sua mera enunciação. Deste modo entendemos que pode haver agendas ocultas: ideais e objetivos não explícitos – ou sobre os quais não se tem plena consciência – que são efetivados através de meios didáticos capazes de carregar valores e de definir posicionamentos sem que estes precisem ser declarados.

A chamada da sessão é uma espécie de provocação. Ela se origina a partir de uma série de inquietações a respeito do ensino de projeto no Brasil que há anos assolam seus proponentes. Entre estas inquietações destaca-se a percepção de que na escolas brasileiras não é costume expor as agendas de ensino, como se existisse apenas um modo de se conceber o projeto e avaliar a arquitetura, ou como se não houvesse necessidade de expor as premissas e objetivos de um exercício em termos arquitetônicos. Nestes casos, na melhor das hipóteses existem agendas ocultas, isto é, processos didáticos consistentes e coerentes, mas que não enunciam abertamente o conjunto de princípios e valores que guia

[1] É comum que o termo agenda seja empregado em escolas em que o ensino de projeto é organizado em unidades ou cátedras, ou seja, onde o estudante têm a prerrogativa de eleger qual ensino de projeto lhe caberá. Em instituições organizadas deste modo a necessidade de singularização das propostas pedagógicas se faz evidente e a explicitação das agendas é um modo de dar visibilidade às intenções que motivam o ensino.

a concepção do projeto. Além disso, considerando a diversidade e complexidade das condições urbanas que marcam as grandes cidades brasileiras, temos a impressão que os ateliês de projeto das escolas são pouco explorado como espaços para avançar posturas de concepção que busquem responder a realidades territoriais específicas e sejam informadas por pesquisas acadêmicas na área de projeto, teoria ou tecnologia. Este aparente atavismo talvez se acentue por fatores de ordem normativa e institucional. Os currículos brasileiros, como se sabe, estão condicionados por um cardápio estrito de conteúdos estabelecido pelo Ministério da Educação para todo o território nacional e as escolas – especialmente as públicas – muitas vezes contam com estruturas departamentais e institucionais rígidas e pouco dispostas a implementar experiências pedagógicas inovadoras ou arranjos curriculares distintos do curso semestral seriado (como a organização em ateliês verticais ou em unidades de ensino, por exemplo). Tais condições contribuem para inibir estruturas que promovam a singularização de posturas nos ateliês e exacerbam o sempre presente desafio de promover articulações entre diferentes campos de conteúdos no ensino de projeto.

Assim, a chamada espertou atrair relatos de experiências pedagógicas dispostas a ultrapassar este aparente atavismo e que houvessem sucedido em definir agendas especificas para o ensino de projeto. Para tanto, solicitou-se que os relatos buscassem identificar e explicitar a base de valores e ideais arquitetônicos que pautam as decisões pedagógicas (mesmo quando estes estivessem ocultos ou não declarados em sala de aula). Com isso, os autores foram levados a definir as posições assumidas no debate disciplinar e a apontar quais conceitos, obras, modos de representação e procedimentos de projeto são postos em marcha nos ateliês e projeto. Além disso, a sessão buscou estimular os pesquisadores a prover descrições e ilustrações de casos concretos com o objetivo de expor as relações entre a agenda declarada e a produção dos estudantes. Finalmente, a sessão pretendeu que os trabalhos apresentados tratassem de agendas que possuíssem alguma pertinência em relação à construção das cidades brasileiras e seus desafios contemporâneos. Mais do que simplesmente situar o debate ante uma realidade mais ou menos compartilhada, esta premissa esteve orientada por uma ideia que é cara aos proponentes (e que talvez seja uma espécie agenda de oculta da própria sessão): pensar a arquitetura como construção da cidade e, inversamente, considerar o urbanismo a partir dos artefatos concretos, repetidos ou singulares, que conformam o ambiente onde transcorre a vida. Assim, havia expectativa que as agendas apresentadas houvessem sido construídas em resposta a realidades territoriais específicas, se possível informadas pela observação de contextos e condições urbanas reais, dotadas de qualidades espaciais, morfológicas, climáticas, econômicas, socioculturais.

A resposta à chamada proveu um conjunto heterogêneo de experiências nacionais e internacionais que aponta pistas estimulantes para pensar o ensino de projeto. No presente texto, contudo, propomos abordar um tópico específico que emergiu após a leitura transversal dos artigos selecionados: a ideia de que as agendas para o ensino de projeto podem ser vistas como uma inter-relação entre dois planos complementares que chamaremos de “plano pedagógico” e “plano projetual”. Enquanto o primeiro diz respeito aos objetivos mais amplos do ensino no âmbito do conhecimento e da aprendizagem, o segundo trata dos temas especificamente arquitetônicos que singularizam as agendas no campo disciplinar. A discussão trazida por este artigo busca abordar a relação entre o período do curso para o qual as agendas são forjadas e a inter-relação entre o plano pedagógico e projetual.

2. CINCO AGENDAS PARA O ENSINO DE PROJETO

Os cinco artigos que compõem a sessão responderam às provocações da chamada de distintas maneiras, apresentando agendas de diversas naturezas, pensadas para diferentes contextos institucionais e geográficos. Curiosamente, os textos tratam de experiências pedagógicas distribuídas ao longo curso, do primeiro ano ao trabalho final de graduação, e serão descritas a seguir nesta ordem.

2.1 ESKINAZI

O texto de Mara Eskinazi traz a descrição de um exercício concebido na disciplina Concepção da Forma Arquitetônica 2, do segundo semestre da FAU/UFRJ. Orientado para a aquisição de competências fundamentais no manejo da forma arquitetônica e da organização do espaço, o exercício propõe um problema simples de projeto: um edifício sem programa, com volumetria limitada por gabarito rígido e condicionado por uma malha estrutural ortogonal modular previamente estabelecida. Os estudantes devem operar por subtrações no volume (e portanto na malha estrutural) e propor diferentes modos de fechamento dos vão entre pilares e vigas, gerando assim diversas possibilidades de organização espacial e distintas interfaces entre espaços internos e externos. Além de assinalar a pertinência da proposta em relação às condições específicas do estudante de primeiro ano e ao objetivo pedagógico da disciplina – introdução à concepção arquitetônica – o texto apresenta precedentes célebres deste dispositivo didático, como o exercício dos nove quadrados concebido por John Hejduk na Universidade do Texas na década de 1950. Com isso o texto dá a ver, através de referências no campo da história e teoria, que a montagem do exercício possibilita uma introdução a certos recursos de projeto fundamentais no âmbito da arquitetura moderna: a estrutura independente e a malha ortogonal como

organizadora da forma e do espaço. Além disso, o artigo explicita o compromisso do exercício com uma chamada “arquitetura elementar”, que emprega sínteses formais comprometidas com um sistema limitado de relações ortogonais entre um número restrito de elementos físicos, geométricos e arquitetônicos (pilares, vigas, lajes, paredes, planos transparentes e vazados, escadas, varandas, brises, toldos, venezianas, etc.). A seleção destes elementos visa compatibilizar o exercício com o universo das construções em alvenaria com estrutura de concreto armado, sistema formal-construtivo empregado na urbanização em larga escala das metrópoles brasileiras no século vinte. Com isso, a agenda descrita busca, a um só tempo, resgatar recursos de projeto de largo alcance histórico e prover um repertório formal básico compatível com as arquiteturas que compõe o universo cotidiano dos estudantes.

2.2 SANSÃO E SLADE

O artigo apresentado por Adriana Sansão e Ana Slade aborda a experiência do Atelier Integrado 1 da FAU/UFRJ, que congrega sete disciplinas do quarto semestre, representando o fechamento do ciclo fundamental na escola. Atuando à frente da disciplina de projeto arquitetônico, as autoras buscam explicitar e organizar conceitualmente os objetivos e valores arquitetônicos que vêm orientando o desafio de construir, ao longo dos anos, uma postura de projeto visando ocupações residenciais e de uso misto em trechos densos e consolidados de áreas centrais do Rio de Janeiro. O artigo elenca algumas das principais questões priorizadas no problema de projeto proposto aos estudantes e alinha certos princípios privilegiados para responder a elas. O problema da inserção na paisagem urbana é respondido, por exemplo, mediante uma postura de austeridade visual e de tentativa de consolidação da paisagem através de continuidades visuais com o entorno; o objetivo de promover vitalidade do espaço público, por sua vez, é abordado através da designação de uso misto e de distintas soluções de transições gradativas entre os domínios públicos e privado; já a tentativa de promover continuidade com a cultura arquitetônica arquitetura é operada através de uma chamada arquitetura elementar, que preconiza a gramática visual de referencia moderna e o uso de sistema estrutural independente de concreto armado, de ampla difusão local. O texto ainda aborda o desafio de empregar referências projetuais coerentes com os valores elencados pelo ateliê, propondo uma reflexão sobre o problema atual e urgente de se construir uma coleção de arquiteturas a partir das quais ensinar arquitetura.

2.3 JAIMES E KOZAK

O texto dos arquitetos argentinos Polo Jaimes e Daniel Kozak apresentam a experiência do ateliê “Arquitectura Urbana/Urbanismo Arquitectónico”, proposto pelos próprios autores nos

anos de 2014 e 2015 no terceiro ano do currículo da Escola de Arquitetura e Estudo Urbanos da Universidade Torcuato di Tella em Buenos Aires. O curso de um semestre visa desenvolver a reflexão crítica e forjar capacidades e ferramentas projetuais para operar no encontro entre as dimensões da arquitetura e do urbano retomando conceitos e categorias analíticas desenvolvidas a partir da obra de Aldo Rossi. Com o objetivo de atualizar aspectos das contribuições rossianas a condições urbanas atuais, o ateliê busca estreitar o vínculo conceitual e operativo entre o material teóricos e ações de concepção em diferentes dimensões do projeto. O exercício descrito no artigo opera sobre uma quadra genérica de densidade media-baixa da cidade de Buenos Aires tendo em vista alguns objetivos em comum, como a densificação de populacional e edilícia, a intensificação e diversificação de usos e o aumento da permeabilidade das bordas e da superfície absorvente do solo. A etapa preliminar consiste de um estudo coletivo realizado sobre uma base cadastral e que compreende a análise de aspectos morfológicos, tipológicos, infra estruturais e de uso do espaço edificado e não edificado. Este levantamento é acompanhado da leitura da introdução ao livro Arquitetura da Cidade e de autores argentinos que tratam das transformações urbanas de Buenos Aires a partir das ideias de Rossi. A etapa inicial provê o contexto e os parâmetros para as intervenções de projeto, desenvolvidas em dois módulos sucessivos, relacionados, respectivamente, à escala urbana (quadra) e à escala arquitetônica (edificação). Cada módulo é conduzido em quatro etapas consecutivas: elaboração da pergunta de projeto (problema), escolha dos materiais de projeto (conceitos e dispositivos), movimentos de projeto (proposta formal espacial) e desdobramentos (definição). As intervenções se dão sobre uma base comum de modelos físicos e digitais representando a situação existente e se concentram em aspectos mais estruturais da forma e do espaço.

2.4 VALENGA

Sabine Valenga apresenta uma reflexão estimulante acerca de uma agenda pedagógica orientada pela noção de “performance arquitetônica” levada a cabo no ateliê de Andrés Jaque na Universidade de Columbia em Nova York. A ideia de performance discutida no artigo se refere ao que arquitetura pode (ou não) realizar, completar, desempenhar ou efetivar. Dito de outro modo, se trata de dar mais ênfase àquilo que a arquitetura produz e menos a como ela se parece. A noção de performance é apresentada como uma alternativa conceitual à noção de função, associada a um entendimento demasiadamente rígido e determinista dos propósitos da arquitetura. Na prática pedagógica de André Jaque, onde a noção de performance arquitetônica assume contornos marcadamente políticos, uma série de dispositivos didáticos são empregados para promover instâncias de problematização das

potencialidade de intervenções arquitetônicas em termos daquilo que elas permitirão produzir. O artigo defende que a absorção do conceito de performance poderia contribuir para superar problemas de atavismo no ensino de projeto no Brasil, como o entendimento rígido da ideia de programa, a carência de oportunidades para a problematizar "o que arquitetura pode fazer" e a prevalência de um ensino orientado para o desenvolvimento do que a autora chama de "maneirismo historicista" ligado à forma moderna.

2.5 MARQUES

O último texto, apresentado por Sérgio Marques, traz uma reflexão sobre o ensino do projeto no trabalho final de graduação – T.F.G. – descrevendo as práticas e postura adotadas pelo Núcleo de Projetos da FAU Ritter dos Reis no sentido de estruturar o conjunto de critérios, procedimentos e ações institucionais consistentes. Opondo-se à dissociação entre conhecimentos prático e teórico na concepção arquitetônica, o autor propõe considerar o projeto como instrumento de pesquisa, análise e meio de reflexão acerca de saberes especificamente arquitetônicos e aponta que o T.F.G. configura uma rica oportunidade neste sentido. Atento ao caráter eletivo e individual que marca a escolha dos temas e posturas arquitetônicas adotadas no T.F.G., o artigo se concentra em aspectos metodológicos. Marques aborda diferentes etapas do processo de projeto a partir de sua a articulação com o conhecimento arquitetônico e assinala as limitações recorrentes identificadas na condução do processo por parte de estudantes e orientadores. Ao tratar das fazes iniciais do projeto no T.F.G., o autor combate a prática recorrente em escola brasileiras onde a "pesquisa" constitui uma etapa que antecede a concepção do projeto. O texto advoga pela indissociabilidade e inter-relacionamento da problematização, fundamentação e lançamento do projeto como partes integrantes de um mesmo e contínuo processo. Defende ainda que a definição do tema – normalmente limitada à escolha de escolha de programa e terreno – deve constituir uma verdadeira formulação do problema de projeto e precisa ser acompanhada da delimitação de um universo arquitetônico que aponte características espaciais, tipológicas, paisagísticas, morfológicas, etc. Assim, retomando a noção de partido – ligada à tradição Beaux-Arts e considerada no seu sentido mais amplo de "dar partida" e "tomada de partido" – o artigo aponta dificuldades dos estudantes em elaborar sintetizes iniciais que sejam capazes de equacionar embrionariamente diversos aspectos do projeto e que não se limitem a demandas funcionais estritas, a condicionantes normativas ou a arranjos volumétricos vazios. Do mesmo modo, assinala que aspectos materiais e construtivos costumam não ser desconsiderados nas primeiras hipóteses de projeto. Ao discutir o produto final o artigo ressalta a condição de síntese da formação de graduação que caracteriza o T.F.G. argumenta que o projeto deve ser acompanhado de uma reflexão

acerca da construção problema e dos saberes especificamente arquitetônicos envolvidos na sua elaboração. Assim, defende que a seleção dos modo de representação e apresentação do projeto deve buscar comunicar aos interlocutores a capacidade reflexiva do estudando e evidenciar as habilidades e aptidões projetuais desenvolvidas ao fim deste ciclo de formação.

3. COMENTARIOS SOBRE O CONJUNTO

Ao responderem à convocação da sessão, os trabalhos selecionados para a discussão abordaram a questão da 'agenda' para o ensino de projeto de diferentes maneiras. O fato de termos tido boas contribuições sobre experiências de ensino desenvolvidas em diferentes momentos da formação do arquiteto e urbanista nos permite insinuar aqui a hipótese, já apontada anteriormente, de uma relação entre a composição das agendas e o período do curso para o qual são forjadas.

Para tanto, e partindo da leitura dos textos selecionados, consideramos ser necessário introduzir a distinção entre dois planos que compõem as agendas para o ensino de projeto: o plano da agenda projetual e o plano da agenda pedagógica. Enquanto o primeiro articula conceitos, obras, procedimentos e modos de representação referentes a uma determinada maneira de projetar, o segundo lida com o aprendizado dessa prática projetual. Em nossos curso de arquitetura e urbanismo, nos acostumamos a naturalizar a ideia de um aprendizado do projeto feito através da própria prática de projeto. Trata-se, como se sabe, de uma tradição de ensino propagada pela Escola de Belas Artes de Paris no século XIX, estruturada em ateliês conduzidos por mestres-arquitetos praticantes. Apesar da evolução dos protocolos pedagógicos e dos quadros institucionais, podemos reconhecer, ainda hoje, a presença dessa herança histórica (Denès, 1999). Assim, dependendo da maior ou menor ambição crítica reinante na prática profissional local, teremos um ensino também mais ou menos afeito à consciência crítica de suas referências e procedimentos. Exceção à regra foi a incorporação de técnicas propedêuticas destinadas à introdução à concepção em meados do século XX[2], momento em que se buscou formalizar determinadas práticas de ensino para ajustá-las às exigências de um quadro regulamentar que permitisse o reconhecimento de atribuições profissionais.

Nesse contexto, a questão da 'agenda' para o ensino de projeto que erguemos como tema dessa sessão pode, para muitos, soar com um falso problema. No entanto ela surgiu a partir

[2] Geralmente replicadas da Bauhaus e de seu esforço entorno da construção e transmissão de uma 'teoria da forma', tais propedêuticas foram mesmo assim frequentemente combatidas por aqueles que advocaram, desde sempre por um ensino calcado na prática de projeto de índole profissionalizante desde o primeiro semestre do curso, fato que reforça aqui a vinculação entre prática profissional e ensino.

de duas experiências pessoais que permitiram testemunhar a aproximações profícuas entre o ateliê de projeto e pesquisas desenvolvidas em nível acadêmico. A primeira ocorreu no âmbito de uma disciplina eletiva de projeto em que a publicação resultante de uma pesquisa – o livro o *Rio Metropolitano: guia para uma arquitetura* (Lassance, Varella e Capillé, 2012) – foi empregado referência para ação e reflexão projetual em sala de aula. A segunda se deu em meio às instigações geradas durante uma pesquisa de doutoramento que observou ateliês de projeto da ETH de Zurique (Engel, 2015) e depois se articulou a um projeto de pesquisa em andamento que pretende olhar para a produção arquitetônica anônima e genérica do subúrbio carioca. Ambas experiências permitiram aos proponentes da sessão reconhecer as inúmeras vantagens de se dispor, em sala de aula, de um determinado conjunto de conceitos teóricos ilustrados por uma coleção de obras de referência representadas através de uma estratégia gráfica particular e articulados com posturas e procedimentos empregados na ação projetual. Este verdadeiro aparato didático conformava uma espécie de 'linguagem' compartilhada entre estudantes e professores, um 'universo' ou 'ambiente' de verdades provisórias com as quais trabalhar e avaliar a coerência dos trabalhos. A condução do processo de concepção por parte dos estudantes deixou, assim, de ser refém de critérios embutidos no acervo oculto de afetos e desafetos dos professores e passou a poder dialogar diretamente com uma 'agenda' projetual explícita e compartilhada.

Dado o sucesso das experiências, o grupo de pesquisa passou a cogitar possíveis aplicações ao ensino ministrado por alguns de nós no segundo semestre do curso. Contudo, diferentemente da disciplina eletiva de projeto, que havia acolhido a 'agenda' dos edifícios híbridos do *Rio Metropolitano*, o contexto da disciplina de segundo semestre parecia exigir um ajuste mais fino e cauteloso, considerando que o ensino de introdução à concepção praticado no início do curso trata com estudantes menos experientes. Percebemos, então, que essa articulação entre a disciplina de ensino de projeto e os projetos de pesquisa do grupo exigiam, no segundo semestre, uma maior submissão ao que resolvemos designar como sendo o plano pedagógica da agenda, que era próprio àquele momento do curso e distinto do plano projetual. Essa experiência está relatada e discutida do texto de Mara Eskinazi.

Com as demais contribuições recebidas e selecionadas para esta sessão, fomos percebendo a lógica de uma variação na relação entre esses dois tipos de agenda. Se para o segundo semestre do curso a agenda pedagógica exigiu a redução da complexidade e o manejo dos condicionantes do exercício de modo a estruturar o problema de projeto permitindo sua realização por estudantes iniciantes, um nível semelhante de

condicionamento parece também operar no caso do Atelier Integrado I da FAU/UFRJ relatado por Ana Slade e Adriana Sansão. Nessa disciplina oferecida no quarto semestre do mesmo curso, ainda que a abordagem seja um pouco mais autônoma, o exercício é ainda limitado a determinados aspectos ou partes do projeto.

Diferenciando-se dessas duas experiências pedagógicas, a proposta de ensino apresentada por Polo Jaimes e Daniel Kozak sugere a existência de uma maior autonomia na definição da agenda projetual relativamente à agenda pedagógica. Segundo os autores, trata-se aqui de um ateliê de projeto do 3º ano do curso de graduação, momento em que os estudantes já estão instrumentados no manejo das competências projetuais básicas e contam com certa autonomia de vôo. A proposta de ensino parece poder se desvincular de seu imperativo propedêutico e submeter-se, ao contrário, à lógica interna de uma agenda projetual mais independente e singularizada. Os fundamentos teóricos e conceituais convocados – neste caso incorporando o universo conceitual rossiano – parecem depender muito mais das convicções, experiência prévia e centros de interesse de pesquisa dos docentes envolvidos e encontram seus vínculos em questões externas ao projeto pedagógico do curso. Ao mobilizar referências cuja influência cultural transcende o quadro estrito da sala de aula, a agenda em pauta se apresenta como uma contribuição para o aprimoramento e consolidação de um modo de pensar que poderia ser estendido a toda a escola, mas que para tanto teria que buscar alianças, formar consensos, agregar lideranças influentes. Se tiver sucesso nessa empreitada, poderá proporcionar um universo denso e coeso capaz, inclusive, de acolher experiências exploratórias passíveis de operar com de certa margem de liberdade sem que para isso tenham que comprometer o sistema.[3]

Essa autonomia na definição da agenda projetual revela-se ainda maior no caso apresentado e discutido por Sabine Valenga, onde a figura do mestre Andrés Jacque ganha posição de referência central para a conceptualização da proposta pedagógica. Nesse sentido, cabe aqui lembrar a crítica feita pela autora a respeito da importância dada ao próprio conceito de 'função' empregado no contexto brasileiro de ensino do projeto e de como a abordagem do projeto pela performance arquitetônica proposta por André Jacque, questiona essa 'necessidade'. Reencontramos aqui de algum modo o mesmo grau de autonomia e propensão a estabelecer um universo conceitual e linguagem própria que havíamos vivenciado no caso da nossa experiência de ensino com o *Rio Metropolitano*. Em ambos os casos, a singularização da agenda projetual tem como característica o

[3] Este é o caso do ensino de arquitetura na ETH de Zurique onde as agendas dos ateliês de projeto gozam de certa flexibilidade desde que sejam respeitados os limites da agenda maior da escola.

desenvolvimento de instrumentos de representação e concepção particulares, muitas vezes distintos das ferramentas tradicionais.

Se na proposta de Jaimes e Kozak foi possível detectar a influência declarada de alguns textos seminais que se tornaram referência a partir da década de 1960 – como, entre outros, o *Arquitetura da Cidade* de Aldo Rossi –, no caso da performance arquitetônica, é o próprio autor-referência que conduz a proposta de ensino, de forma autônoma e em princípio alheia a qualquer efeito ou interferência contextual do plano pedagógico da escola. Sua viabilidade é inclusive proporcionada por uma política institucional adotada na escola de arquitetura da Universidade de Columbia, claramente interessada na exacerbação das identidades singulares dos procedimentos de projeto, resultando na garantia de conferida aos ateliês.[4]

Seguindo nossa hipótese, a crescente autonomia da agenda projetual e consequente condicionamento da agenda pedagógica ao longo do curso reaparece na discussão levantada por Sérgio Marques. A criação do aparato pedagógico do qual faz parte o Núcleo de Projetos mencionado pelo autor, mas também os procedimentos e critérios de orientação e avaliação, assim como toda a discussão sobre o estatuto do trabalho final de graduação relativamente aos campos tanto profissional quanto da pesquisa científica, denotam um real mal estar em relação à dificuldade do estudante em conseguir construir sua própria agenda de projeto. A saída encontrada por Marques está no recurso aos fundamentos metodológicos da prática de concepção e, dentre eles, à noção central de 'problema'. É através da problematização e da fundamentação para o projeto que o estudante define as questões especificamente arquitetônicas que serão priorizadas na condução do projeto e delimita um universo arquitetônico que aponte características espaciais, tipológicas, paisagísticas, morfológicas, potencialmente capazes de responder às questões elencadas. A construção do problema – defendida justamente para lidar com a liberdade de escolha que marca o trabalho final de graduação – faria com que o estudante ultrapassasse a mera definição de tema e terrena, exigindo que ele definisse para si uma espécie de projetual própria. Contudo, o apelo insistente ao longo de todo o texto para o reconhecimento dos "procedimentos típicos do ensino em ateliê de projeto" aponta para a provável existência de uma 'agenda oculta' no âmbito dos procedimentos de projeto – notável no emprego da noção de partido como procedimento universal de projeto – que não é discutida e portanto invisível para o estudante.

Esse problema da autonomia conferida aos trabalhos finais de graduação tem relação direta com a evolução de sua definição no contexto internacional, seja em direção a um maior

[4] Uma política hoje presente em muitas escolas estrangeiras, instigada pelo exemplo do sistema das *units* que fora institucionalizado na Escola de Arquitetura da Architectural Association em Londres por Alvin Boyarsky na década de 1970, a partir de alguns primeiros ateliês insurgentes.

‘realismo’ e aproximação dos trabalhos com o universo do exercício profissional, seja na maior integração com o mundo da pesquisa científica e integração universitária. Num recente artigo publicado no Journal of Architectural Education, David Salomon (2011) observa que na grande maioria das escolas norte-americanas, o tradicional ritual da ‘tese final’ (*final thesis*) vem sendo abandonado e substituído por ateliês de pesquisa (*research studios*). Neles, busca-se desenvolver uma pesquisa de caráter sistemático capaz de produzir conhecimento que seja capaz de ultrapassar os limites restritos à investigação puramente pessoal e adquira assim um sentido coletivo maior (Varnelis, 2007). O problema da construção do problema sublinhado por Sérgio Marques encontraria então um ambiente mais favorável ao seu enfrentamento, graças a uma relação mais estreita com as agendas associadas à pesquisa desenvolvida nesses mesmos ateliês. Corroborando ainda com essa tendência, que busca uma maior articulação e reconhecimento acadêmico das agendas praticadas pelo ensino de projeto, lembremos também aqui de um outro movimento que vem ganhando corpo, mas desta vez em direção à pós-graduação, que é a chamada ‘pesquisa pelo projeto’ (*research by design*).[5]

Todo esse novo entrosamento entre ensino de projeto e pesquisa poderia nos levar a crer numa natural e direta transposição para o contexto brasileiro onde, a atividade de pós-graduação vem crescendo e se consolidando. Entretanto, em sua breve mas perspicaz análise sobre as origens e o caráter dos *research studios*, Stanley Tigerman (1992) já chamava atenção para o que ele à época chamou de ‘teorização da história’ pelos arquitetos. Por ‘história’, leia-se aqui a produção científica própria ao campo disciplinar da História que foi, segundo ele, ‘raptada’ pelos responsáveis desses ateliês de pesquisa com o intuito “de perpetuar a postura que consiste na dissimulação de sua autodeterminação”.[6] Lembrando que essa apropriação de conceitos oriundos de outros campos disciplinares é bastante comum no meio da arquitetura, Tigerman apela para a necessidade de se buscar as respostas às perguntas que levantamos *dentro* e não fora do nosso próprio campo disciplinar. Um apelo que faz aqui ressoar as primeiras linhas do texto de Sérgio Marques, onde lamenta-se da falta de reconhecimento da produção projetual investigativa “como instrumento de pesquisa, análise e como meio de reflexão do saber arquitetônico.” Ressalvas que consideramos serem importantes para a construção de agendas relevantes para o ensino de projeto em nosso país.

BIBLIOGRAFIA

[5] Exemplo disso são os programas de *PhD by Design* criados pelas escolas de arquitetura da Bartlett e, mais recentemente, da Architectural Association em Londres.
[6] Tigerman, 1992, p. 49.

Denès, Michel. *Le fantôme des Beaux-Arts. L'enseignement de l'architecture depuis 1968*. Paris: Editions de La Villette, 1999.

Engel, Pedro. *Projeto por Efeito: Fotografia de Modelos Físicos e a Construção da Imagem como Concepção do Projeto*. Rio de Janeiro: Proarq, FAU-UFRJ (tese de dourado), 2015.

Lassance, Guilherme, Varella, Pedro e Capillé, Cauê. *Rio Metropolitano: guia para uma arquitetura*. Rio de Janeiro: Rio Books, 2012.

Salomon, David. "Experimental Cultures: On the 'End' of the Design Thesis and the Rise of the Research Studio", *Journal of Architectural Education*, Vol. 65, No.1, 2011, pp. 33-44.

Tigerman, Stanley. "Has Theory Displaced History as a Generator of Ideas for Use in the Architectural Studio,or (More Importantly), Why Do Studio Critics Continuously Displace Service CourseSpecialists?", *Journal of Architectural Education,* Vol. 46, No.1, 1992, pp. 48-50.

Varnelis, Kazys. "Is There Research in the Studio?", *Journal of Architectural Education*, Vol. 61, No. 1, 'Architectural Design as Research, Scholarship, and Inquiry', 2007, pp. 11-14.