

ARQUITECTURA: COMO APRENDEMOS?

Ana Sofia Pereira da Silva

Alexandre Alves Costa

Carlos Machado

Filipa Guerreiro

Gonçalo Byrne

Inês Lobo

Joaquim Moreno

Jorge Figueira

José Manuel Soares

Manuel Aires Mateus

Manuel Mendes

Maria Manuel Oliveira

Nuno Brandão Costa

Nuno Mateus

Nuno Valentim

Paulo Providência

Ricardo Bak Gordon

Ricardo Carvalho

Sérgio Fernandez

Teresa Heitor

Arquitectura: como aprendemos?	
Introdução por Ana Sofia Pereira da Silva	7
Alexandre Alves Costa	15
Carlos Machado	25
Filipa Guerreiro	35
Gonçalo Byrne	43
Inês Lobo	51
Joaquim Moreno	59
Jorge Figueira	69
José Manuel Soares	77
Manuel Aires Mateus	83
Manuel Mendes	91
Maria Manuel Oliveira	99
Nuno Brandão Costa	107
Nuno Mateus	117
Nuno Valentim	127
Paulo Providência	135
Ricardo Bak Gordon	143
Ricardo Carvalho	153
Sérgio Fernandez	161
Teresa Heitor	169

Há processos de aprendizagem que são desenvolvidos com estratégias relativamente violentas. A maior parte do meu trabalho historiográfico incide sobre esse momento, no ensino, em que o paradigma muda da transmissão para a aprendizagem, seja na realidade revolucionária portuguesa, seja na realidade menos revolucionária dos média ingleses, seja na realidade política, da partilha de matrizes de interpretação que acontecia na Catalunha, quando Moneo dizia: «Os arquitectos de Barcelona conseguiram que os políticos vissem a cidade através dos olhos deles». Esta capacidade de transmitir uma matriz do olhar, de socializar a perspectiva dos arquitectos é o que torna depois viável o desenvolvimento e a transformação urbana de Barcelona nos anos 70 e 80. A maior parte do meu trabalho foca-se na deslocação dos eixos do protagonismo, em entender como aparecem novos agentes e vozes tão diferentes. Promover este deslocamento implica uma maior atenção a objectos que a currículos.

Os currículos são relativamente fáceis de transmitir, mas não são fáceis de aprender: tudo o que não sejam exames não verifica a interiorização de um determinado currículo. Tradicionalmente a Arquitectura é a preparação para uma disciplina, mas a lógica tradicional de preparação para um ofício por imitação, por *mimesis*, desapareceu estruturalmente na Revolução Francesa. A retoma deste debate nos anos 60 e 70 é um extraordinário paradoxo teórico da geração do Aldo Rossi, que tem os seus heróis iluministas, mas cuja formulação da lenta mudança tipológica é politizada, porque evidentemente muda a um ritmo diferente do poder. Mas ele também gosta de pensar que esta transformação produz um saber quase oficinal, que produz *mimesis*. Provavelmente ele preferia a visão mais analógica, mas o que produziu em muitas aprendizagens foi um doutrinação, um processo mimético de relação com o mestre, de aquisição de uma série de matrizes que rapidamente passam da matriz de

compartimentação para uma estrutura morfológica extraordinariamente rígida. Este paradoxo ilustra estes conflitos entre a construção teórica da disciplina, a prática e a alteração da transmissão, ou da aprendizagem, que está sempre relacionada com a maneira de aprender a prática: se é abstracta, se é oficial, se é expandida, se é cultural...

Oficialmente, na historiografia do ensino da Architectura, de onde vêm estas coisas todas? A moção de Maio, que fez agora 50 anos, dizia algo parecido, que parafraseio: «Nós não queremos fazer concursos, não queremos imitação, o processo das Belas Artes não serve para a transmissão de conhecimento e a educação da Architectura em Paris, em vez de politécnica, mas centralizada, vai abrir-se em várias unidades pedagógicas.» A partir desse momento, aquela transformação tem interagido com muitas outras transformações. Torna-se uma prática expandida, porque se passa a entender a Architectura como prática cultural (não estritamente como prática oficial), o que tem consequências, como em qualquer sistema complexo, a montante e a jusante, na relação da Architectura com a sociedade e no modo de fazer dos arquitectos.

A minha formação foi muito oficial. Cresci rodeado de arquitectos na Escola Secundária, no ambiente da opção de Artes de uma escola de cidade pequena, onde era tudo pequeno, apesar de, para mim, ser também muito simpático e acessível. Este contexto permitiu-me trabalhar no Verão num *atelier* de Architectura, onde fui atirado para o meio das silvas para fazer levantamentos, e fazer cópias heliográficas e quase ser envenenado com o amoníaco das cópias... O encontro formal com a escola de Architectura não foi por isso o encontro com o ofício, foi o encontro com a disciplina. A escola de Architectura tinha este duplo horizonte: de transmitir um conhecimento técnico, mas permitir sobretudo uma construção disciplinar, ainda ao lado das Belas Artes. Na época existia uma separação entre a Escola de Belas Artes, que era a 1ª secção, e a Escola de Architectura, que era a 2ª secção, mas nada nos impedia de ir a uma aula de pintura, de História de Arte, ou de Estética. Assim como nada impedia os pintores ou os escultores de irem a uma aula de História da Architectura. Este espaço maior das Belas Artes era muito nutritivo, com Álvaro Lapa ou Eduardo Bataarda. Do lado da Architectura, com Alberto Carneiro ou António Quadros, existia uma grande ênfase didáctica na interiorização do Desenho enquanto instrumento de descoberta.

O 1.º ano era sempre feito numa estrutura didáctica a meio caminho entre a inovação pedagógica da Bauhaus e os ambientes mais formalistas da Cooper Union. Tudo se caldeava numa espécie de matriz: colocava-se um determinado campo, com regras, e havia o divertimento e o lúdico... Fazia-se o exercício dos cubinhos, o exercício da casa... um bocadinho à imagem da grande revolução pedagógica da Cooper Union, com Hejduk a incorporar a versão tardia da Gestalt enquanto manipulação de uma matriz fixa, sobretudo com o problema dos nove quadrados. Não é que o problema da cidade e dos cubinhos seja o problema dos nove quadrados porque não tem a mesma evidência. Acho que vem quase directamente daquele círculo didáctico que tem ditado a maneira como a Arquitectura se ensina, a pedagogia concêntrica da *Bauhaus*, de começar nos materiais e acabar na Arquitectura. Continuamos, há quase cem anos, entretidos a perceber como aprendemos a relação com a matéria e com a técnica para, depois, de alguma maneira, a abstrairmos para dentro da Arquitectura. O cruzamento destas duas coisas, em versão limitada, fazia esse exercício, mas não fazia o outro exercício do Desenho: o exercício da invenção e de se ser confrontado com a descoberta, com a síntese, com a análise, com esta concomitância, como dizia Alberto Carneiro. O 1.º ano de Desenho era estruturado à volta de uma certa instrumentalidade directa. O que Alberto Carneiro fazia no 2.º ano era instrumentalizar a prática, e dizia: «Se o lápis é o instrumento no 1.º ano, no 2.º ano o instrumento é o desenho». O que interessava era o que se fazia com os instrumentos, não como se operavam os instrumentos. O salto extraordinário de abstracção era este, de um ano para o outro.

O ambiente na ESBAP era interessante e estimulante porque todos os alunos estavam a fazer a mesma coisa, na oficina de Escultura ou no *atelier* de Pintura, e era fácil organizar o transvase. Era fácil comparar e ganhar distância porque os desenhos que os arquitectos faziam, e que antes achávamos muito bonitos, depois considerávamos menos bonitos ao compará-los com os desenhos dos artistas. E ficávamos um pouco mais tranquilos. Este encontro era muito produtivo. Tínhamos um campo de comparação mais vasto. A coisa maravilhosa da Arquitectura enquanto campo expandido foi o encontro com estas e com as outras disciplinas todas. E ainda havia uma estrutura de curso sem aulas à quarta-feira à tarde, para ir ao cinema ou para ir namorar, e não havia aulas à sexta-feira

à tarde, para conseguir um autocarro que ainda chegasse de dia a casa. Tenho a memória de que à sexta-feira de manhã só havia as aulas do Fernando Távora, que eram as peregrinações clássicas. Era um exercício de enamoramento, era uma espécie de aula prática de sedução da disciplina: termos de conseguir contar histórias, de ser capazes de seduzir, de olhar para as coisas de outra maneira. Ele dava aulas ao primeiro ano, o que não queria dizer que só assistíssemos uma vez. Aproveitávamos e íamos todos os anos. Do primeiro ano em diante era um exercício de grande prazer. Já conhecíamos as aulas, mas ver de novo o Távora a desenhar a acrópole, a desenhar o perfil da coluna, a contar a história de Lúcio Costa e de Brasília, a seguir o pensamento com o gesto, era sempre uma renovada aprendizagem de uma instrumentalidade fantástica. A uma certa altura já conhecíamos a pauta. A repetição das aulas tinha uma coisa extraordinária que eu só percebi depois como professor nos Estados Unidos, quando os alunos liam a matéria antes da aula, que era aquele gostinho maravilhoso de ir à ópera. Ninguém vai à ópera para conhecer a história, vai-se à ópera para apreciar a *performance*. Esta camada da *performance* era também uma aprendizagem. Era uma lógica importante de estudo, embora não fosse pública nem evidente. A música não se ouve só uma vez e ninguém se lembra de pensar: «Já li este poema, não o vou ler outra vez». Nas universidades americanas dei-me conta de que isso era absolutamente extraordinário porque a aquisição de conhecimento era privada. Havia uma bibliografia e estava acessível; era preciso sentar na cadeira e queimar a pestana. O que era público era o debate, era no colectivo que a interpretação e a troca tinham lugar. A função do aluno não era apenas absorver conhecimento, era claramente debatê-lo, socializá-lo. Na minha prática docente tento fazer isso: os alunos sabem sempre, logo desde o início do ano, quais são os conteúdos. Tento trabalhar com lições de coisas: uma cidade num determinado período de tempo, uma combinação de manifestos, um livro...

Este caldo, voltando à questão da minha aprendizagem, foi entusiasmante naquele início dos anos 90 e ao longo de todo o curso. A partir do 3.º ano produz-se alguma autonomia e já se começam a construir as cumplicidades, o conforto e as vizinhanças, ou as inquietações, quando se começa a vislumbrar a viagem para o local onde se gostaria de trabalhar ou fazer Erasmus. Naquela altura, fazer Erasmus ainda era relativamente

recente. Como qualquer estudante pomposo e presumido, concorri para Veneza para ficar estupefacto com os delírios de Manfredo Tafuri, mas ele morreu praticamente na altura em que fiz a candidatura de Erasmus. Quando cheguei a Veneza, em 1996, encontrei uma Veneza diferente do que eu imaginava, o que foi absolutamente extraordinário. Era uma escola que estava a atravessar também grandes mudanças, era muito evidente que o eixo do urbanismo e do planeamento passava de facto por Bernardo Secchi, e eram fantásticas as suas aulas, apesar de absolutamente desumanas: 400 jovens metidos durante três ou quatro horas numa sala, à tarde, num clima húmido, produzia grandes embaraços olfactivos.

A escola era um universo de 11000 almas, onde eu presumo que fosse demasiado fácil desaparecer. Havia uma vantagem relativa: os alunos Erasmus tinham alguma atenção. Com 11000 alunos confronta-se a educação de massas ao nível da trituradora. Os professores famosos tinham sido colocados no 1.º ano, os Gregotti estavam no primeiro ano – como diziam em italiano, para «desnatar» –, e não estavam acessíveis aos alunos Erasmus. Mas por outro lado as aulas de Howard Burns eram uma viagem a uma historiografia que eu nem sabia que existia. Eram de facto centradas na densificação da capacidade de olhar para as coisas.

Howard Burns dava aulas com os objectos mais bizarros: falava de *Vicenza del cinquecento* com uma folha de *Excel* com os factores de cálculo de impostos para explicar quem era rico e quem era cliente de Palladio. A mudança da burguesia de Veneza para a terra firme explicada com dados económicos. Já não era a matriz da História da Arte: da identificação, da escolha, do estilo; era de facto uma historiografia muito diferente: das condições, dos instrumentos, dos debates, das incongruências. Era uma viagem fundadora de outra maneira de fazer História, com um senhor simpático, com sotaque, que tinha vindo substituir Manfredo Tafuri. Originalmente de Cambridge, Burns tinha deixado a direcção do doutoramento em Harvard para ser professor de licenciatura em Veneza, no Departamento de História. Lembro-me a propósito da experiência das aulas de Burns das discussões que tinha com Alberto Carneiro sobre se a educação devia ser pensada para os melhores alunos, para os médios ou para os maus. Creio ter, mais ou menos, a mesma opinião arrogante que tinha na altura: tem de ser o melhor possível. A instituição da escola não tem de se moldar à imagem que tem de mim se, como aluno, sou ten-

dencialmente estúpido. A escola não serve para me dizer isso, serve para diminuir a minha estupidez. Por definição, se estás na escola é porque és relativamente ignorante. Mas o que recorro de mais extraordinário de Howard Burns era esvaziar este debate através da clareza dentro de uma complexidade extraordinária. Outro problema essencial da diferença entre a aprendizagem e o ensino é que a escola tem de dar mais do que tu aprendes, provavelmente mais camadas. É fundamental a autoconsciência da aprendizagem, e é fundamental que te aconteçam mais coisas para além daquelas de que te apercebes; senão fazia-se por correspondência. Nunca me queixo da minha sorte enquanto estudante, tive encontros extraordinários e grande espaço para a reinvenção.

Fiz estágio no 5.º ano do curso e voltei para a escola no 6.º ano. Honestamente nunca dei conta do fim do curso, acho que nunca o acabei. Ou melhor, acabei-o várias vezes: em Veneza; depois, quando fui monitor na Escola; a seguir, quando fui para Barcelona e fiz o Mestrado, ou quando fazíamos revistas. Entretanto fui trabalhando em gabinetes e depois fui fazer o doutoramento. Aqueles anos que passaram entre acabar o curso e começar o doutoramento foram uma deriva entre coisas. Como não tive um choque de entrada, acho que também não tive um choque de saída.

Estive um ano como monitor na Escola, em 1998, em Projecto. Depois diverti-me a trabalhar e em seguida fui para Barcelona fazer o Mestrado. Era um Mestrado em Cultura Urbana organizado por Ignasi de Solà-Morales, o que foi uma sorte extraordinária. Como é que o Metròpolis era viável enquanto mestrado? Eram dois meses no Verão (Maio, Junho e Julho) durante dois anos, com um intervalo para fazer a tese. Era muito intenso, não era aquela coisa de baixa intensidade de «ir às sextas» e também permitia trabalhar profissionalmente. Era muito bem estruturado institucionalmente: começava no fim de Maio, o tempo era bom, a vida era ótima, e além disso a grande Academia Internacional acabava o semestre da Primavera e passava toda por Barcelona. O corpo docente do Metròpolis era o gangue mais sofisticado da costa Leste Americana. De repente parecia que o debate contemporâneo passava por ali, e o Solà-Morales tinha a generosidade maravilhosa de usar a sua agenda para pôr estas duas coisas em contacto. Foi a primeira vez que percebi como é que uma montagem institucional podia, de facto, fazer sentido dentro da vida profissional, dentro da cultura. Era maravilhoso,

tinhas ali toda a gente com uma disponibilidade inaudita; estavam todos uma semana, era muito intenso, mas não tinham mais nada para fazer. Como era concentrado, e a propina era relativamente baixa, era algo que podias tentar fazer sem deixar de trabalhar e usando o teu dinheiro, o que também era emancipador. O que tirei dali foi a vontade de fazer doutoramento, de continuar a estudar.

Quando tive a bolsa de Mestrado fui para Nova Iorque e descobri a Avery, a biblioteca de Columbia, que era, e continua a ser, a grande biblioteca de Arquitectura, onde passa toda a gente e onde se pode fazer este exercício bulímico, maravilhoso, de consumir um livro e todos os outros que vêm nas suas notas de rodapé. No rescaldo desta experiência em Barcelona tinha combinado ir para Paris fazer um doutoramento organizado entre universidades em que estava envolvido, na altura, Jean-Louis Cohen. Tinha tudo tratado: bolsa, aceitação... Mas cruzei-me, por causa da revista *In Si(s)tu*, com Georges Teyssot e acabei por concorrer a Princeton. Foi uma altura muito conturbada, Ignasi de Solà-Morales tinha falecido, e quem me aceitou em Princeton foi uma sua antiga orientanda, Beatriz Colomina... Regressando ao Metrópolis, o que me parece ser uma visão partilhada entre os muitos antigos alunos é que aquilo era de facto uma abertura de horizontes.

A Teoria e a História podiam ser coisas divertidas, extraordinárias, densas. Podiam densificar a relação com o presente – mas não fazes melhores nem piores projectos por causa disso – e a relação com as coisas. Permitiu ainda a várias pessoas perceber que podiam contribuir de forma diferente para uma disciplina que existia além da prática e que se nutria com reflexão, com Teoria, com História. Isto, claro, é sempre tirar sentido de uma coisa que na altura não percebemos desta maneira; é fiar um colar de pérolas meio inventadas. Mas uma anedota recente transportou-me para o Ensino Secundário. Contava muito entusiasmado ao meu mentor dos 15 anos – o arquitecto com quem tinha trabalhado na adolescência –, que andava entretido a estudar um curso da Universidade Aberta Inglesa sobre História da Arquitectura Moderna e estava feliz porque tinha descoberto o catálogo de uma exposição sobre esse curso na Bienal de Veneza, quando andava a estudar outras coisas, feliz com as coincidências e os encontros inesperados, quando ele interrompeu o meu entusiasmo. Disse: «O quê? Aqueles livrinhos ingleses vermelhos e roxos, formato A4? Pois, quando

eras miúdo estavas sempre a ver essas coisas lá no escritório!» Descobri que afinal tinha sido um ávido estudante da Universidade Aberta, ainda que por interposta pessoa; que as viagens das coisas e das ideias e os meios ou média que as fazem circular são sempre surpreendentes e que aprender é também estar sempre aberto a surpresas e transformações.