

Ensinar um ofício, propor uma forma

Daniele Vitale

Tradução: Nora Cappello

Arquiteta e urbanista, mestranda do programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da EESC/USP, Avenida Trabalhador Sancarlense, 400, CEP 13566590, São Carlos, SP, (16) 33739294, e-mail: noracappello@yahoo.com.br

Revisão técnica: Joubert José Lancha

Arquiteto, professor doutor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da EESC-USP, Av. Trabalhador Sancarlense, 400, Centro, CEP 13566-590, São Carlos, SP, (16) 3373-9299, lanchajl@sc.usp.br

Ofício de ensinar

Tenho dois ofícios, embora tenha a impressão de estar exercendo um deles um pouco demais. O primeiro consiste em ensinar na escola. Meu outro ofício é o de arquiteto, aquele mais abertamente amado, embora praticado dentro de limites e dificuldades. É óbvio que os dois se alimentam e se enriquecem mutuamente, mas certamente não coincidem, nem derivam um do outro de maneira linear.

Não derivam um do outro, mas mantém fortes vínculos. É habitual omitir estes vínculos, uma vez que se costuma discutir muito o problema do ensino e pouco, muito pouco, o problema da arquitetura. Na realidade, discutir o primeiro serve para eludir o segundo. Mas é evidente que o problema do ensino não pode ser colocado em termos autônomos, isto é, prescindindo de um pensamento e de uma atitude sobre o que se pensa que a arquitetura deva ser. Não se pode antepor o problema de *como* transmitir ao problema de *o que* transmitir. Mesmo porque o *como* depende em boa medida de *o que*. E, em geral, uma concepção no campo da arquitetura supõe, implicitamente, um modo de ensinar.

Ensinar por meio das técnicas, ensinar pelo caminho da cultura

Este é, portanto, o primeiro ponto sobre o qual devo me deter. O ensino não pode limitar-se a

transmitir técnicas e capacidades. Quando pretende fazê-lo, é porque as assume como neutras e lhes atribui um papel impróprio. Ou seja, separa-as das questões às quais estão ligadas para torná-las por sua vez uma questão. É um ponto de vista «neo-técnico», propagado em muitas escolas, em particular nas de engenharia e Politécnicas. E é um ponto de vista baseado no velho mito da técnica como corpo natural e como instrumento de progresso. Parte do ponto de vista que as técnicas possam ser separadas das escolhas culturais às quais estão entrelaçadas, revestindo-as de uma naturalidade e de uma certeza que em realidade não possuem, nem podem possuir. Temos que evitar esta tentação que continuamente se propõe e caminha ao nosso lado.

Mas, ao lado deste, há um outro desvio, mais difícil de ser discutido porque ligado ao prestígio de grandes mestres. Estes não se apresentavam como mestres de arquitetura, mas como mestres de inteligência e humanidade e às vezes realmente o eram. O exemplo mais simples e convincente que eu posso lembrar é o de Ernesto Nathan Rogers. Antes de Aldo Rossi, e ao lado dele, Rogers foi meu professor. Ele representava plenamente um modo de ensinar: não ensinava o ofício que se supõe que a escola deva transmitir, mas um ponto de vista e uma compreensão profunda das coisas. Era mestre de cultura e, antes disso, de crítica e de reflexão. Introduzia ao exercício laico da razão e o fazia sem cerimônia e com malícia. Não abordava



Figura 1: Rembrandt van Rijn, *A lição de anatomia do doutor Tulp*, 1632, Haia, Mauritshuis.

as questões da arquitetura de maneira direta, mas ampliando o olhar e colocando problemas. Rogers não se limitava ao que devia ensinar, mas abria um amplo arco de interesses, tanto que por meio de seu ensino os estudantes descobriam a filosofia, a literatura, a arte, o cinema, o teatro. E tornava-se uma experiência decisiva para eles.

Esta atitude estava ligada ao modo de Rogers de ser arquiteto: e era um modo denso, mas problemático e incerto, o qual cada vez parecia ter que se reiniciar, sem o apoio de um mundo de formas compacto e definido. Nisto, Rogers era similar a outras figuras centrais da arquitetura italiana, em particular a Giuseppe Samonà e a Ludovico Quaroni. Os três, ao ensinar, preferiam não indicar de modo definitivo nem «de onde partir» nem «aonde chegar». O fato de que não se pronunciassem a respeito do terreno sobre o qual os estudantes eram chamados a operar, terminava por causar uma perda. Na realidade, procuravam fugir do problema mais difícil: a influência que o professor exerce sobre os estudantes. Esta influência era vista como «iliberal» e, portanto, exercida com embaraço. Os estudantes, eles pensavam, teriam suas próprias inclinações, nunca inteiramente

reveladas, e deviam ser livres para descobri-las, aliás, deveriam ser *conduzidos* a descobri-las, seguindo seus próprios caminhos. E, portanto, não se podia, nem se queria, conduzi-los por um caminho pré-constituído.

Vivia-se, ao contrário, dentro de uma outra e recorrente ilusão: a de que a arquitetura poderia ser ensinada através do *discurso sobre a arquitetura*. Mas nenhum discurso sobre arquitetura é auto-suficiente ou pode conduzir a um sistema de formas. Entre discurso e sistema de formas existe, no máximo, a possibilidade de determinar uma rede de correspondências, de analogias, de tensões, não um jogo de coincidências. O que acontecia, era os estudantes serem conduzidos até o limite do discurso, às vezes bem argumentado e bem construído, além do qual, cada um deveria prosseguir sozinho. Em suma, não se queria sugerir-lhes um mundo prévio de formas.

Uma cidadela de figuras

Mas como é possível formar arquitetos, se não partindo *também* de um mundo de formas? Não é verdade que se projeta tendo em conta uma



Figura 2: Sandro Botticelli, *Nossa Senhora com o menino e cinco anjos (Madonna del Magnificat)*, 1408-1480, detalhe; Florença, Galleria degli Uffizi.

«cidadela mental», de formas e figuras, que cada um possui, que se altera e enriquece com o tempo e que cada vez entra em ressonância com as ocasiões e com os temas que somos chamados a enfrentar? Não é verdade que a bagagem de imagens e de experiências de que o estudante dispõe quando entra na escola, se modifica e se reconstrói na relação estabelecida com aqueles que assume como mestres?

A verdade é que o sucesso do desejo de retrair-se e abster-se dos mestres é freqüentemente paradoxal. Roberto Gabetti, com quem muitas vezes me confrontei na faculdade de arquitetura de Turim, afirmava querer permitir o mais amplo espaço possível aos estudantes, evitando determinar o seu trabalho. Mas tendia a tratar com discrição e pudor o resultado, recusando-se a discutir a respeito: e o resultado era aquele de uma classe cheia de desenhos que reproduziam literalmente sua figura e sua obra, e não apenas na imitação e no significado, mas também em suas especificidades formais e modalidades dos croquis. A isto, portanto, temos que estar atentos: quando o problema da influência não é enfrentado, controlado e guiado, ele emerge por vias impróprias e de maneiras imprevistas.

Imitação e relação pessoal

A dificuldade da qual nossos mestres se esquivaram fica clara se invertermos o problema e, por um momento, nos perguntarmos não como se ensina, mas como se aprende. Está claro o importante fato que, por um lado parte, aprende-se *imitando*. A imitação é um dos mecanismos basilares e imprescindíveis do aprendizado. Mas, pelo menos no campo do ensino artístico, ela foi demonizada como antagonista da criatividade. A imitação reprimiria a criatividade até sufocá-la e, portanto, constituiria sua primeira e natural adversária. Não se quer admitir como, na verdade, existem modos diversos de imitar. Não se deseja encarar o fato de que a imitação não é simplesmente um ato espontâneo, mas traz implícitas técnicas que desempenham um papel de interposição e de mediação em relação à coisa imitada. Não se quer encarar o fato de que a imitação possa navegar por portos diversos e alimentar diversos imaginários. Não se quer encarar o fato, em suma, de que existem boas e más imitações, exatamente como existem bons e ruins modos de ensinar.

Mas com este discorrer sobre a imitação, não quero fugir do ponto mais difícil e menos trabalhado.

Este é a raiz pessoal que o ensino de qualquer modo conserva e que é para nós fonte de inquietude. Ensina-se *influenciando*, de modo direto ou indireto, uma pessoa, que é diferente de nós: e é possível, de repente, não se reconhecer nesta influência. Acontece às vezes de transmitirmos na escola uma idéia que tivemos e que nos parece bela e convincente; acontece daquela idéia ser recolhida e traduzida por uma mão curiosa de estudante; acontece daquela mão ser não apenas pouco treinada e pouco afeita, mas, sobretudo, diversa da sua; acontece desta fazer por si aquilo que *you* queria ter feito, mas em termos no final deslocados e que não consegue compartilhar.

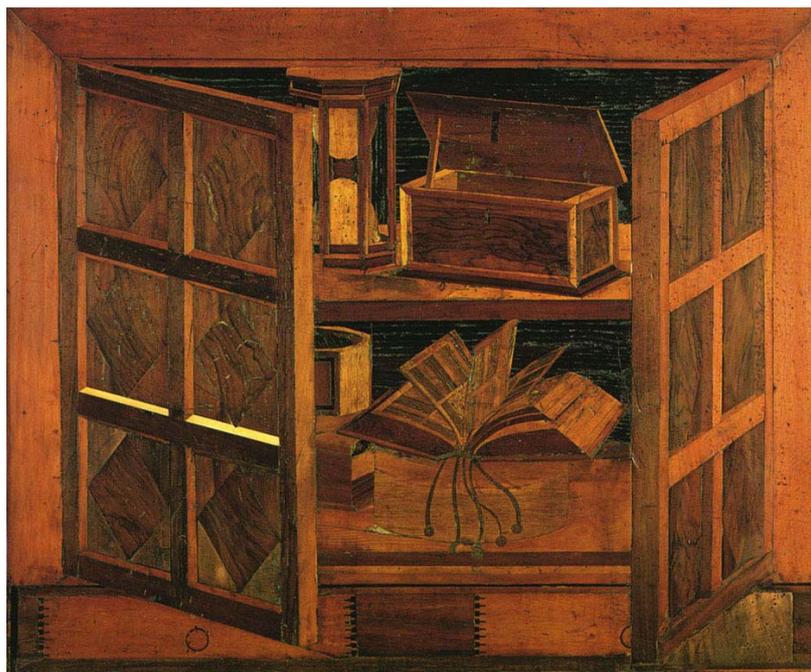
Observei este embaraço também em Aldo Rossi e na sua atitude ambivalente em relação ao ensino. Rossi afirmava justamente que uma escola *deve* ensinar e que isto comporta um certo grau de esquematização e de repetição. Melhor uma escola que saiba ensinar mesmo ao preço de simplificações que uma escola agnóstica que não saiba indicar uma direção. Rossi sempre foi combatido tanto pelos êxitos, às vezes esquemáticos e imitativos de seu ensinamento -os estudantes que refaziam o Gallaratese ou que repetiam as suas casas de Berlim- e, portanto, por aquilo que lhe parecia a formação

embrionária de uma escola, quanto pelo incômodo que aqueles mesmos resultados ao final lhe traziam.

Ensinar por meio de um sistema

Rossi, quando jovem, tinha na realidade acreditado em um caminho diferente. Este está em grande parte representado em seu primeiro livro, *A arquitetura da cidade*, onde, mesmo que de uma maneira rica e ambígua, a arquitetura é entendida como uma realidade positiva e natural e como uma herança humana. E era uma realidade passível de ser conhecida com o rigor que a ciência costuma proceder. Não se deveria, portanto, partir das condições do ofício, nem de um debate interno a este, mas daquele mundo nobre e petrificado que é a arquitetura e que desde sempre vive fora de nós, indiferente ao desenvolvimento das ações humanas. Deste modo, ao método e maiêutica de Rogers, Rossi contrapunha a ambição de se estabelecer um sistema na escola: um sistema ordenado de conhecimentos que se tornasse também um sistema de enunciados e de princípios. Como se a arquitetura pudesse ser reconfigurada como um castelo vasto e ordenado. E como se do castelo interessassem menos suas imagens que suas estrutura e lei. Estrutura e lei das quais a escola

Figura 3: Antonio e Paolo Mola (atribuição), *Armário com objetos* (relógio de água, um pequeno cofre, um breviário, uma caixa) sacristia da Basilica de São Marcos em Veneza, final do século XV.



¹ LOUIS KAHN, *Forma e progettazione* (de «The voice of America», 1960), in CHRISTIAN NORBERG SCHULZ, *Louis Kahn. Idea e immagine*, com a colaboração de Jan Georg Digerud, Officina edições, Roma, 1980, p. 71.

² *Ibidem*.

deveria apoderar-se, estabelecendo-as como base de um novo desenho.

Assim Rossi, promovendo a difusão dos estudos urbanos e tipológicos, deu fôlego a uma atitude antiga: a do positivismo e do naturalismo. Mas, mesmo assim, atrás do castelo que imaginou construir, já aparecia um outro sistema de elementos, de figuras, de obsessões pessoais. E era a sua arquitetura que vinha se constituindo e que se formava por vias desconhecidas e alheias àquele conhecimento sistematizado. E era constituída por objetos nus e descarnados, como aqueles de uma cidade pintada por Sironi. Era a esta cidade diversa e surreal que os estudantes tendiam a olhar, embora algumas vezes confundindo-a com a primeira.

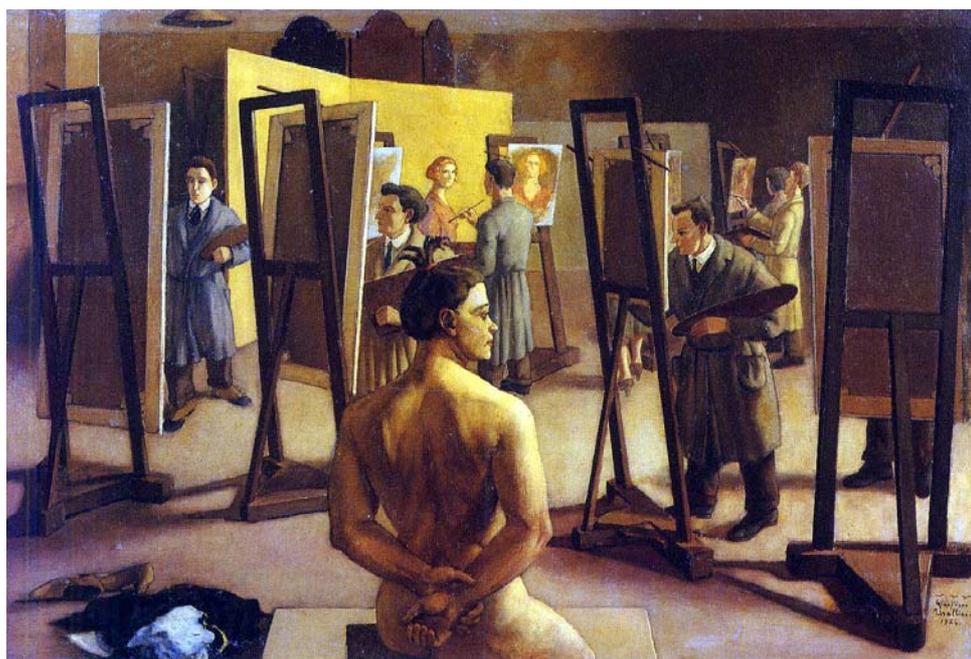
Partir do início

Mas quero tentar escapar destas dificuldades e destes incômodos propondo duas considerações, que me parecem, ao menos parcialmente, indicar uma saída. A primeira consideração é a de que há diversos modos de propor mundos formais. Louis Kahn freqüentemente repetia «amar os incícios». «É bom que a mente volte ao início: porque, em qualquer atividade humana constituída, o início é o momento mais maravilhoso»¹. Expressia com isso

sua aspiração ao essencial. O essencial estava no significado originário de uma atividade e na suposição de sua relação com os lugares e com os espaços. Mas estava também em remontar aos princípios construtivos da forma. «A forma não tem relação com condições contingentes. Em arquitetura, significa uma harmonia de espaços adequada a uma certa atividade do homem»².

Mesmo mantendo diversidades profundas, existe um parentesco entre esta concepção do início de Kahn e o procedimento de Rossi. Rossi retoma em seus projetos elementos que adquiriram um caráter estável e constante, e os re-elabora purística e geometricamente em uma espécie de ábaco ideal. O seu procedimento é, portanto, «icástico», tendendo a determinar um repertório elementar de figuras. Mas é também uma pesquisa sobre o momento germinal da forma e de seu primitivo constituir-se; uma investigação sobre uma espécie de memória remota e inconsciente. «Talvez a observação das coisas tenha sido a minha mais importante educação formal; depois a observação transformou-se em uma memória destas coisas. (...) Mas esta relação entre imaginação e memória não é neutra: volta sempre a alguns objetos... (...) Poderia perguntar a mim mesmo o que significa o real em arquitetura. Por exemplo, um fato

Figura 4: Gianfilippo Usellini, *A Academia*, 1926, Milão, coleção particular.



dimensional, funcional, estilístico, tecnológico: poderia escrever um tratado. Mas penso mais nesta *light house*, numa lembrança, num verão»³

³ ALDO ROSSI, *Autobiografia scientifica*, Pratiche Editrice, Parma, 1990¹, 1993², pp. 32-33.

⁴ BERTOLT BRECHT, *Me-Ti. Libro delle svolte*, introdução e tradução de Cesare Cases, Giulio Einaudi editor, Torino, 1970³, p. 66.

Não prossigo neste terreno, porque leva a questões difíceis. Mas poderíamos dizer que como o arquiteto, também quem ensina tem a necessidade de «partir dos inícios», isto é, de colocar o problema da forma em seus termos fundamentais, remontando à raiz. É verdade que a forma é sempre mais forte que os mecanismos que a geram ou que os procedimentos que a acompanham: contudo é bom remetê-la a seus fundamentos, ligando-a, portanto, a uma busca de ascendências e de sentido.

Remeter à realidade

A segunda consideração relaciona-se com o modo como a realidade pode e deve voltar a ser um terreno de ensino. Por isso, encerro este texto da maneira como encerrei um outro, muitos anos atrás. Muitos anos atrás, eu lia e amava Bertolt Brecht. Em um escrito seu, no qual, para poder exprimir verdades difíceis, ele fora obrigado a vesti-las com roupas «chinesas», Brecht colocava nos lábios do sábio Me-ti a seguinte consideração: «Todo mestre deve aprender a parar, quando chega o momento. Esta é uma arte difícil. Pouquíssimos estão em condições

de se fazer substituir, no devido tempo, pela realidade. Pouquíssimos sabem quando terminaram de ensinar »⁴.

Portanto o bom mestre é aquele que não foge da responsabilidade de ensinar, mas intui quando se retirar. O bom mestre é aquele que não ensina apenas através da própria visão, mas mostra um modo de percorrer a realidade e apropriar-se dela. Sabe, em um certo ponto, remeter à realidade, isto é, faz com que os estudantes não procedam apenas *imitando os mestres*, mas que, lentamente, aprendam *a imitar a realidade*.

A realidade é para um arquiteto compósita. A realidade é o mundo das arquiteturas. A realidade é a experiência plena de tensão das cidades. A realidade é o saber transmitido que se fixou na disciplina e nos livros. É um corpo mudo e imenso que compreende em si alternativas e possibilidades. Apenas um olho desequilibrado e amoroso pode reconhecer nela parentescos e fios. Apenas este pode retirar dela alimento para construir aquele Museu de arquitetura ideal que está na base de todo projeto. Isto deveria fazer uma boa escola: construir um Museu compósito que conserve unanimidade, mesmo hospedando propensões e paixões diferentes.

Figura 5: Felice Casorati, Os escolares, 1927-1928, Palermo, Cívica Galleria d'Arte Moderna Empedocle Restivo.

