

# Sobre o Conceito de "Formação" nas Ciências Humanas e sua Relevância para uma Pedagogia da Arquitetura

**Sylvio Arnoldo Dick Jantzen**

A essência da *physis* é, porém, surgir e espalhar-se simultaneamente numa abertura e clareira. *Phos*, *pháos*, luz, e *physis*, surgir, e *phaino*, brilhar e parecer, possuem raízes **na própria essência daquilo que nem os pensadores originários dos gregos e nenhum dos pensadores posteriores chegaram a pensar, na unidade de sua riqueza**. [...] No sentido de abrigar abrindo e clareando, a clareira é a essência originária que se vela na *alethéia*. Este é o nome grego para dizer verdade, mas para os gregos significa desencobrimento e des-cobrimento. **Na essência escondida da alethéia, physis (natureza) e pháos (luz) trazem o fundo da unidade velada de sua essência**. [...] a linguística moderna chegou a reconhecer que as palavras *physis* e *pháos* são a mesma palavra. Mas o conhecimento lingüístico não é prova de nada. (Martin Heidegger, 1943:31-32; grifos meus).

Nas ciências do espírito temos um modo, em geral desconhecido, ..., de exigir condições de verificabilidade dos nossos conhecimentos. Só que tem um aspecto muito diferente do usual da ciências naturais. A melhor maneira de as indicar é através da desacreditada palavra "formação" <*Bildung*>. Esta não é a sabedoria amável que se ensina nas escolas superiores; "formação" é uma palavra que designa a natureza orgânica. "Formação" significa originalmente e, sobretudo, que uma evolução conduziu a uma formação, a uma forma que agora constitui algo que é. [...] nas ciências do homem e da sociedade, o significado de "formação" corresponde ao significado do experimento nas ciências naturais. A experimentação decide, mas apenas quando responde a uma pergunta. Do mesmo modo, nas "ciências do espírito" só merece consideração aquilo que satisfaz a exigência da "formação" ... (Hans-Georg Gadamer, 1989:79).

"... distanciamento com respeito a imediatez do desejo, da necessidade pessoal e do interesse privado, e atribuição a uma generalidade [...] uma eleição profissional qualquer tem algo disto, pois cada profissão é de certo modo um destino, uma necessidade exterior e implica entregar-se a tarefas que uma pessoa não assumiria para seus fins privados. A formação prática demonstra-se então no fato de que se desempenha a profissão em todas as direções. E isso inclui que se supere aquilo que resulta estranho à

própria particularidade que alguém encarna, tornando-o completamente próprio. A entrega à generalidade da profissão é assim ao mesmo tempo um "saber limitar-se, isto é, fazer da profissão coisa própria. Então ela deixa de apresentar uma barreira". [...] Nessa descrição de formação prática em Hegel já se pode reconhecer a determinação fundamental do espírito histórico: a reconciliação consigo mesmo, o reconhecimento de si mesmo no ser outro. (Hans-Georg Gadamer, 1960:42).

Reter, esquecer e recordar pertencem à constituição histórica do homem e formam parte de sua história e de sua formação. Aquele que emprega sua memória como uma mera habilidade — e toda a técnica mnemônica é um exercício desse tipo — segue sem ter aquilo que lhe é mais próprio. A memória tem que ser formada, pois memória não é memória em geral e para tudo. (Hans-Georg Gadamer, 1960:45).

Talvez FORMAÇÃO seja um dos conceitos mais trabalhosos de reconstruir, porque é antigo e pode ser encontrado em várias fontes, cada uma delas elaborada com objetivos diversos.

Esse conceito vem da Grécia Antiga. O "pré-socrático" Heráclito já pensara nele. Na Ética à Nicômaco Aristóteles o conceito é retomado de outro modo. Kant, um "recuperador" de Aristóteles, também trabalha com esse conceito, e toda a filosofia alemã, a partir dele.

A filosofia alemã também emprega o termo *Formation*, com o mesmo sentido de *Bildung*, só que mais recentemente. A palavra alemã é *Bildung*. Na raiz de *Bildung* está a palavra IMAGEM <*Bild*>, que designa mais um resultado de um processo de devir. Esse conceito é investido de mais alguns significados: (i) o resultado de uma formação, "que não se produz ao modo dos objetos técnicos" (Gadamer, 1960:40), refere-se a um desenvolvimento e progressão constantes; (ii) uma equiparação à *physis* grega ("igual à natureza, a formação não conhece objetivos que lhe sejam exteriores", *ibidem*); (iii) uma expansão que não constitui em si mesma um objetivo, a não ser na "temática reflexiva do educador" (*ibidem*).

Se o conhecimento lingüístico não é prova de nada, como diz Heidegger, nem por isso deixa de ser curioso que a palavra FORMAÇÃO (*morphosis*, no grego moderno) mantenha o radical *phos*, luz, e que seu sentido de PRODUÇÃO, ainda no grego moderno, seja designado por *physis*, no pequeno dicionário grego-português de Isidro Pereira (1984:881). O parentesco entre as palavras economiza as razões que demonstrariam ser possível compreender que NATUREZA É (AUTO-) PRODUÇÃO DE FORMAS, de *morpheis*. A palavra *schema*, muito usada por Piaget, por exemplo, também está incluída como um sinônimo de FORMA, no mesmo dicionário.

As palavras forma/formação, do latim *formal/formatio*, foram traduzidas para o alemão

como *Bildung/Bild*, porque querem dizer também aspecto, aparência e IMAGEM, uma das traduções "literais" de *Bild* (v. Duden "Deutsches Universalwörterbuch", 1983 e cf. em Duden "Etymologie", 1989; v. tb. o Pequeno Dicionário Latino-Português, 1952).

Continuando com esse exercício de vincular palavras a pensamentos, FORMAÇÃO, se não designa a natureza na sua totalidade, indica a possibilidade desta de PRODUZIR IMAGENS. Refiro-me agora a imagens mentais. Isso é importante ser afirmado aqui, porque mais adiante, quando se tratar de um Piaget, por exemplo, é fundamental lembrar que o PENSAMENTO É UM PROCESSO BIOLÓGICO, assim como a linguagem e outras representações humanas mais "observáveis" na sua materialidade. O pensamento, por não poder ser observado empiricamente como um objeto tridimensional, por exemplo, não deixa de ser alguma coisa viva, enquanto produto da natureza. É da natureza da formação expandir-se até seus limites, para aquilo que não está formado, do mesmo modo que é da natureza da razão (ela própria uma produção da natureza), operar uma "naturalização/naturificação" da natureza, até encontrar seu limite na natureza. É da natureza da razão avançar para esse limite, tentar ultrapassá-lo e encontrar outros limites nessa ultrapassagem.

Formar pela razão, EDUCAR, se se quiser, é seguir esse movimento de encontrar o que ainda não está formado, para abrir possibilidades para que isso se forme, isto é, se desenvolva pela sua própria natureza.

Não creio que as pedagogias de Kant, Piaget (e até mesmo Heráclito) possam ser interpretadas muito longe disso, no que diz respeito a esse assunto. Formar, modernamente educar, é adaptar o homem, que não nasce formado, à natureza, passando pela formação (expansão, desenvolvimento) da sua própria natureza.

O lado "visível" desse processo, aquilo "que aparece sob a luz", é o que se pode chamar de "cultura", um conjunto de "imagens", pelas quais o homem orienta sua vida ao humanizar-se.

É até bem evidente que aqueles conceitos da filosofia grega em torno da idéia de *physis* encontrassem tanta receptividade no Iluminismo alemão. A presença de um radical que designa "luz", na própria palavra "ILUSTRAÇÃO" e "clarear" <*klären*>, em "AUFKLÄRUNG", de onde emerge essa discussão por toda a Modernidade, designa uma idéia que expõe muito bem por que FORMAÇÃO é um dos seus conceitos fundamentais, e por que a ela foi possível agregar projetos de civilização, isto é, de humanização. Indo mais além, isso pode explicar até mesmo por que Habermas, no século XX, pode afirmar que a Modernidade é um "projeto incompleto", pois é da natureza da razão o expandir-se e não se (auto-) completar.

Para Gadamer a formação é um conceito histórico, porque envolve "a conservação daquilo que incorpora" (Gadamer, 1960:41). Ela seria um conhecimento teórico, ou um saber técnico, incluindo um processo de TOMADA DE CONSCIÊNCIA das ações que

constituíram esses saberes, bem como do alcance "civilizatório" dessa mesma consciência.

Gadamer segue expressamente a *Propedêutica Filosófica* de Hegel para discutir o conceito, uma vez que Hegel teria afirmado que a própria filosofia tem na formação sua condição de existência. O homem necessitaria formação por não ser, por natureza, o que deve ser. A ASCENSÃO À GENERALIDADE seria a essência formal da formação para Hegel, com a pretensão de reunir uma formação teórica e um comportamento prático. A formação acolheria a determinação essencial da racionalidade humana na sua totalidade, convertendo o homem num ser espiritual geral. A capacidade de abstração, portanto, não pode faltar àquele que sai da particularidade do plano "inculto". A operação com que Gadamer exemplifica isso é a seguinte: "separar a atenção de si mesmo e a dirigir a uma generalidade, desde a qual determinar sua particularidade com consideração e medida" (Gadamer, 1960:41). Daí ele deduz que a formação como acesso à generalidade implica um sacrifício da particularidade em favor da generalidade, uma inibição do desejo com respeito ao objeto, e consequentemente uma liberdade com relação ao objeto desse mesmo desejo, liberdade para sua objetividade.

Gadamer deixa claro que essência do trabalho da consciência não é "consumir a coisa", senão FORMÁ-LA.

São inevitáveis outras aproximações que se podem fazer com esses raciocínios de Gadamer. Ao colocar o problema (hegeliano) da particularidade e da generalidade, permite associações com Piaget d'A *construção do real na criança*, especialmente nas conclusões (Piaget, 1937:326-360). Aquela idéia de vincular formação e *physis* também está presente em Piaget, na sua *Adaptação vital e psicologia da inteligência*, em que uma ilustração, que mostra "a epigênese das funções cognitivas", bem que poderia remeter a esse conceito humanista-iluminista de formação (Piaget, 1974:148). Ainda n'A *construção do real na criança*, há uma outra ilustração (Piaget, 1937:330) que serviria perfeitamente para demonstrar a idéia de FORMAÇÃO PRÁTICA, de Hegel, apresentada por Gadamer (1960:42).

É perfeitamente possível, portanto, compreender que aqueles processos descritos minuciosamente por Piaget d'A *construção do real na criança*, que se referem aos processos de ASSIMILAÇÃO-ACOMODAÇÃO, além de fazerem parte da natureza (da *physis* que se desenvolve em FORMAS, pois Piaget é biólogo, antes de qualquer coisa) podem ser aplicados na análise de aprendizagens de "generalidades" da cultura, tais como os conteúdos de uma formação profissional, por exemplo.

Gadamer posiciona a aquisição de uma formação teórica dentro de um processo de formação maior. Se a formação prática, de acordo com Hegel, consiste na determinação

fundamental do espírito histórico, "a reconciliação de alguém consigo mesmo, o reconhecimento de si mesmo no ser outro" (Gadamer, 1960:42), o comportamento teórico é encarado como uma "alienação", enquanto tarefa de "ocupar-se com um não-imediato, algo estranho, que pertence às recordações, à memória e ao pensamento" (ibdem).

Embora Gadamer assuma a filosofia de Hegel como referência básica, pode-se perceber que se trata aí de um Hegel "kantiano". Essa noção de LIBERDADE DO OBJETIVO TEÓRICO COM RELAÇÃO AOS INTERESSES PRÓPRIOS não parece outra coisa que a ascensão à "filosofia prática", que Kant menciona na sua "Segunda Introdução" à *Crítica do Juízo* (Kant, 1790b:22).

Para Kant, todas as regras técnico-práticas, e até mesmo a "prudência", considerada como "habilidade de agir sobre os homens e sua vontade", seriam ainda corolários de uma "filosofia teórica", pois se aplicam a partir de "conceitos da natureza", incluindo a vontade humana (ela mesma uma "faculdade natural", enquanto "faculdade de desejar"), na medida que esta é determinada por motivações naturais. Uma vez que a vontade não depende somente do "conceito da natureza", mas também do "conceito de liberdade", isso significa que Kant vê aí uma "abertura" na consciência, uma "disponibilidade", que constitui ela mesma a vontade. Isso torna então possível uma "filosofia prática", isto é, uma filosofia que inclui aquela liberdade de acompanhar o devir de seu próprio objeto. Os "juízos reflexionantes" de Kant serão os operadores dessa liberdade.

Daí que, ao contrário do que muita gente pensa, uma formação prática PRESSUPONHA uma formação teórica. Os saberes teóricos são o caminho para a prática, desde que se trate de uma prática refletida, ou seja de uma *práxis*.

A palavra *Praxis*, em alemão, até hoje designa "emprego de reflexões, representações ou teorias na realidade", "o campo de atividade de um médico ou advogado", ou o "espaço (escritório ou consultório) em que advogados e médicos exercem suas profissões" (Duden "Deutsches Universalwörterbuch", 1983). Esses são os chamados "profissionais liberais", entre outros. A formação teórica parece consistir um pré-requisito para o exercício de uma certa "liberdade profissional". Mas não se trata da mesma liberdade do "liberalismo econômico", da restrição de controles públicos ou corporativos sobre o exercício das profissões, mas sim de uma liberdade "mais sutil". Trata-se da aplicação de um "sentido prático" ADEQUADO, ou seja da orientação ADEQUADA às ações na situação prática, de encontrar o sentido ADEQUADO para um conhecimento teórico, independentemente da sua CORREÇÃO, isto é, com "liberdade" com relação aos constrangimentos "naturais", que precisam, em qualquer caso, estar "corretos", de acordo com a natureza.

Exemplificando melhor, no campo da arquitetura, isso se aplica à "liberdade" de decidir se um pilar ou coluna (cujos cálculos construtivos estão exatos e corretos, baseados em

conhecimentos "teóricos", físico-matemáticos) estão "bem posicionados" num projeto, do ponto de vista estético, ou se um compartimento dimensionado corretamente para o que se destina tem a configuração ADEQUADA ao estilo de arquitetura que está sendo aplicado, ou a outro aspecto estético ou mesmo ético.

Na pedagogia e na área da saúde se revela com mais força ainda o efeito dessa "liberdade", que opera no conceito de formação. Quantos "erros médicos" poderiam ser tributados ao emprego de teorias corretas em situações que elas são inadequadas para os hábitos de vida dos pacientes, ou para outras características que "não são o caso" teórico de uma especialidade médica em particular? Por sorte a pedagogia não pratica intervenções cirúrgicas e por sorte é facultado a um professor chegar numa sala de aula e dizer "aquel que ensinei ontem não tem validade com relação ao que preciso ensinar hoje". Talvez a pedagogia, nesse sentido, seja a mais "liberal" das profissões. Até mesmo por ter que lidar com "processos formativos".

Formar para uma práxis, portanto, implica formar tecnicamente, teoricamente e "deixar-aprender pratico-reflexivamente".

A formação, nesse sentido, implica um trabalho "consciencioso" com a memória, de acordo com Gadamer. Assim, é necessário usar uma certa "liberdade", naquele mesmo sentido kantiano, para operar com o que se pode recordar.

Esse assunto tem que ser destacado aqui, porque é comum entre arquiteto-urbanistas, e pedagogos, inclusive, acreditar que senso estético, principalmente, é um dom, que não se pode formá-lo. Gadamer acentua, portanto, que o senso estético (e o senso histórico) não são questões de comportamento, ou conduta, mas sim "do ser enquanto tornar-se". Ele retorna a Hegel e reafirma que a característica mais importante da formação é o "manter-se aberto com respeito ao outro até pontos de vista distintos e gerais" (Gadamer, 1960:45). Repete que a formação diz respeito à compreensão do distanciamento de si mesmo, e com essa compreensão, a um chegar à GENERALIDADE. A compreensão de princípios gerais, por exemplo, daqueles que configuram a arquitetura como disciplina (algo que pode ser ensinado PORQUE pode ser aprendido, ou seja, porque não é dote natural), pressupõe uma DESCENTRAÇÃO, no sentido kantiano ("copernicano") ou piagetiano, considerando as condições diferentes em que as estruturas da consciência foram investigadas em diferentes épocas.

O desenvolvimento do conceito de formação em Gadamer acaba por aproximar-se da TEORIA DA ASSIMILAÇÃO, de Piaget. O "movimento fundamental do espírito", descrito por Gadamer, pode ser aplicado com relação ao comportamento (modo de adaptação) de qualquer ser vivo: "o retorno a si mesmo desde o outro" (Gadamer, 1960:43). A inteligência que assimila, que é o próprio assimilar no início do processo do desenvolvimento, não faz

outra coisa.

A ilusão "técnico-prática" de que a inteligência humana não pertence à natureza pode ser tributada a uma "assimilação deformante" do espírito de seu próprio comportamento, usando uma expressão de Piaget. O sentimento de triunfo com relação à natureza experimentado por uma inteligência que aparentemente "domina" essa natureza funciona como uma embriaguez, pois as tensões internas à inteligência, mobilizadas pelo desafiar a natureza, encontram uma espécie de relaxamento com êxitos técnico-práticos.

A formação até o nível técnico-prático é "centrada". Não deixa de ser isso que Heidegger quer dizer quando critica o "logos calculador", a racionalidade do "*Vorhanden*", que encara o mundo à sua volta como "disponível" <*vorhanden*> para seus objetivos. Pois bem, mas a assimilação centrada, lembrando Piaget, é sempre "deformante".

A arquitetura é uma área privilegiada para demonstrar isso. O êxito de Brunelleschi em executar uma abóboda de mais de trinta metros na catedral de Florença pode ser considerado, em certo sentido, "maior" do que aquele de Eiffel com sua torre metálica, pois na época de Brunelleschi era impossível pensar em algo como "cálculo estrutural", por exemplo.

Contudo, a centração da racionalidade instrumental deixa-se embriagar pela "aparência sensível" da torre de Eiffel e pela exibição monumental da performance de um material recente (o ferro). Assim, foi fácil promover a identificação dessa obra com um dos emblemas mais consagrados da indústria, do "progresso" e do triunfo humano sobre a natureza, através da técnica moderna. Só que essa identificação simplesmente "esquecia" a quantidade e a complexidade dos saberes ("pequenos êxitos", então) que precediam aquela realização, alguns bastante antigos, assim como a dependência de certas condições sociais GERAIS que tornaram a obra possível. Modernamente, no século XIX, ficara mais difícil vincular as condições desumanas do trabalho da mineração de ferro, ou de carvão, por exemplo, com aquela obra.

A compreensão desse vínculo também pressuporia ela própria uma formação, teórica, no caso, que foi, por exemplo, empreendida por um Marx interessado em abordar a GENERALIDADE da sociedade capitalista.

A greve de artesãos enfrentada por Brunelleschi no século XV, assume um outro caráter do que as lutas operárias nas regiões européias da produção do ferro e do carvão do século XIX. Aquele "pequeno episódio" do século XV, na sua PARTICULARIDADE, inaugura uma tradição irreversível na história da arquitetura GERAL. A agitação operária GERAL do século XIX pouco interfere no andamento das obras de Eiffel, em função complexidade das intermediações entre sociedade e tecnologia modernas.

Interpretado assim, o êxito "técnico" de Brunelleschi foi sem dúvida maior do que o de Eiffel, levando em conta suas respectivas formações.

Os êxitos técnico-práticos de Eiffel, contudo, são encarados como novidades porque muito mais distanciados do seu processo de produção, de seu processo de formação. E são tão mais aplaudidos, quanto mais "deformada" (incompleta) sua compreensão, no sentido do "esquecimento" dos processos de trabalho que os engendram. A "formação" de uma torre de ferro tem mais etapas "invisíveis" do que a de uma cúpula, e a isso se deve a sua receptividade "deformada", pois ela tem um acesso à generalidade "atalhado", aparece rápida e esplendorosamente "sob a luz", ao passo que cúpulas de alvenaria (resultado de um paciente trabalho artesanal), à época de Eiffel são consideradas banais, produtos de um trabalho "que todo mundo conhece". A rapidez relativa com que se vence a natureza (a gravidade, por exemplo) e o occultamento de certas etapas-chave da produção geral que concorrem na produção particular da torre metálica "embriagam" a compreensão dessas obras, ficando Eiffel com mais "créditos" do que Brunelleschi.

A equação hegeliana da particularidade e da generalidade, portanto, é fundamental para a formação, pois com ela se pode discutir aspectos "esquecidos" da história da arquitetura, por exemplo.

Os saberes que criticam a Modernidade, a tecnologia centrada nos seus próprios objetivos e êxitos, "pós-modernamente", apelam para discussões éticas e procuram uma reintegração e acolhida em saberes totalizantes, "holísticos". Daí terem aparecido com mais evidência uma certa "consciência ecológica" (ética ambiental), por exemplo, e outros destaques para implicações ético-políticas dos saberes instrumentais.

Com esses exemplos pode-se compreender por que Gadamer dá tanta ênfase a essa relação entre MEMÓRIA e FORMAÇÃO.

É na tríade reter-esquecer-recordar, que se refere claramente a um processo orgânico, onde se instalam aqueles processos "mecânicos" e deformadores, porque redutores, da compreensão do mundo, que Marx vai chamar de "ideologia". A "falsa consciência" (ou a "fetichização da mercadoria") parece ser um passo "necessário" à formação no seu devir, na ascensão do particular ao geral. Ela só é superada pelo "recordar".

A consciência já formada, que se "recorda" de sua formação, opera como um SENTIDO geral, não vendo a si nem seus próprios objetivos sem distanciamento, mas sim com uma abertura geral. Por isso, a formação é uma ressonância de um contexto histórico, como diz Gadamer.

Para a arquitetura, no entanto, há ainda um aspecto dessa discussão da formação que é fundamental. Ela se refere ao que pode ser apreendido pelos sentidos, sua matéria

estética, portanto.

Da estética kantiana, que está, como já mostrei, ligada ao conceito de formação, também sai a idéia de que um êxito em arquitetura não é apenas a satisfação das necessidades funcionais, da estabilidade e do atendimento às finalidades que a cultura atribui e espera dos edifícios.

Na produção de um edifício por meio de um projeto, ou na sua apreciação, considerando este como um artefato, há ainda a participação daquele conceito de "liberdade", na medida em que a apreensão da edificação se dá sob as regras de um gosto (para Kant, uma generalidade, ou um sentido geral).

A estética kantiana é ela própria uma espécie de retorno da consciência a si mesma. A apreensão estética, uma espécie de "caminho de volta" dos juízos reflexionantes, um retorno à sensibilidade, num desinteresse de si do próprio sujeito, com relação ao objeto que é apreendido. A faculdade de desejar é cancelada e a consciência entra no registro da liberdade, assegurado pelo cancelamento do desejo. O exercício dessa liberdade, na natureza, é a faculdade de julgar. O sentimento de agradável não é a mesma coisa do que o do belo, para Kant. Enquanto aquele se refere a um prazer determinado pela faculdade de desejar, este último se refere a um prazer de jogo pelo deciframento SEM CONCEITOS da aproximação do objeto a princípios de gosto (de liberdade) gerais. Sem conceitos, porque, para Kant, os conceitos ainda implicam uma atividade "desejante" da consciência ao compreender um objeto. No retorno da consciência ao nível da sensibilidade trata-se de captar os objetos intuitivamente, "esquecendo" os conceitos, mas "retendo" a abertura que eles produziram no "caminho de ida" até a racionalidade. Trata-se de uma espécie de "prazer reflexivo", forçando um pouco a expressão. Um PRAZER DE PARTICIPAÇÃO num jogo (a "arte da convivência", v. Kant), cujos regramentos conformam um SENTIDO GERAL. Assim, no sentido kantiano, o prazer de estar abrigado por um edifício é diferente daquele de poder CONTEMPLAR o edifício "desinteressadamente", e por meio dessa contemplação experimentar o sentimento de participar de uma cultura que se representa nesse edifício. Repito que, em Kant, isso não tem o sentido de que todos os participantes gostem da mesma coisa, porque o objeto possa ser em si mesmo belo, mas sim porque são COMPARTILHADOS PRINCIPIOS NO CONVÍVIO HUMANO QUE PERMITEM ATRIBUIR A CERTOS OBJETOS O SIGNIFICADO DE BELOS, dentro daquele gosto, o qual foi, naquele mesmo convívio, FORMADO, isto é, desenvolveu-se e se manifestou.

O prazer estético é, portanto, "um prazer que sabe de si", uma volta pelo avesso daquele conceito de formação, que agora é aplicado interpretando objetos. A apreensão estética, assemelhada ao tato, distingue o que é geral do particular.

O êxito no desafio das forças da natureza e nas funções sociais da arquitetura não são

suficientes para caracterizá-la como arte (Lukács, 1965, *passim*). O êxito na expressão é o êxito arquitetônico por excelência. Mas para isso é necessário compreender que expressar significa encontrar uma forma para representar uma IDÉIA, sendo essa idéia um princípio regulador de alguma "razão arquitetônica", portanto possível de ser compartilhada socialmente no convívio humano, na humanização do ambiente, também de acordo com princípios gerados pelo prazer da arte da convivência.

Converter esse sentimento gerado a partir da captação dos edifícios a partir do princípio de liberdade, em formas, figuras inteligíveis, nesses mesmos termos, é produzir a arquitetura enquanto arte.

Ensinar isso é ensinar a expressar-se. O saber requerido para esse ensino não é apenas "plural" (porque envolve técnica e teoria), mas também um saber de si. É um deixar-aprender uma DISCIPLINA ARQUITETÔNICA GERAL, que dê conta das particularidades, sem perder de vista as distâncias entre o particular e o geral. Do conceito de formação, essa é a intermediação "aristotélica" que mais pode interessar a uma pedagogia da arquitetura. ■

**Sylvio Arnoldo Dick Jantzen** é Arquiteto e Urbanista (UFRGS), professor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas (FAUrb/UFPel) e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## Bibliografia

- ARISTÓTELES. "Etica Nocomaquea". In: **Obras**. Madrid: Aguilar, 1982.
- DUDEN "DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH". Manheim; Wien; Zürich: Bibliographisches Institut, 1983.
- DUDEN "ETYMOLOGIE". Manheim; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1989.
- GADAMER, Hans-Georg. 1960. **Verdad y Método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. Barcelona: Ediciones Sigueme, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. **Arazão na época da ciência**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.
- GADAMER, Hans-Georg. 1989. **Herança e futuro da Europa**. Lisboa: Edições 70, 1998.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. 1810. **Doutrina das Cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 1993.
- HEIDEGGER, Martin. 1943. **Heráclito: a origem do pensamento ocidental: lógica: a doutrina herclítica do lógos**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1998.
- ISIDRO PEREIRA, S. J. **Dicionário grego-português e português-grego**. 6. ed. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa, 1984.
- KANT, Immanuel. 1790a. "Kritik der Urteilskraft". Herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: Inselverlag, 1957. In: **KANT, Werke in zwölf Bänden**, Bd. x. Frankfurt: Suhrkamp, 1968.
- KANT, Immanuel. 1790b. **Duas introduções à Crítica do Juízo**. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- LUKÁCS, György. 1965. "Arquitectura". In: **Estética 1: La peculiaridad de lo estético. 4. Cuestiones liminares de lo estético**. Barcelona: Grijalbo, 1965, p. 82-141.
- MARX, Karl. 1867. **O Capital. Livro I**. São Paulo: DIFEL, 1982.
- PEQUENO DICIONÁRIO LATINO-PORTUGUÊS. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- PETERS, F. E. **Termos filosóficos gregos. Um léxico histórico**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.
- PIAGET, Jean. 1937. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- PIAGET, Jean. 1946. **A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A., 1990.
- PIAGET, Jean. 1974. **Adaptación vital y psicología de la inteligencia**. Madrid: Siglo Veintiuno de España S. A., 1978.