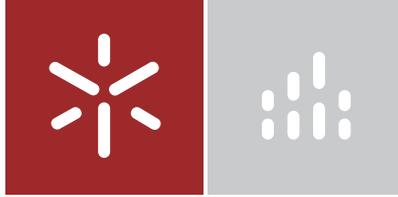




Universidade do Minho
Escola de Arquitectura

André Santos Cardoso

O ensino da arquitectura
e do projecto em particular na EAUM:
Antecedentes e uma Proposição



Universidade do Minho
Escola de Arquitectura

André Santos Cardoso

O ensino da arquitectura
e do projecto em particular na EAUM:
Antecedentes e uma Proposição

Dissertação de Mestrado
Ciclo de Estudos Integrados Conducentes ao
Grau de Mestre em Arquitectura
Cultura Arquitectónica

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor José Capela

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE/TRABALHO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, , MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Agradecimentos,

Ao José Capela,
pelas conversas sempre estimulantes sobre o ensino da arquitectura

À Escola de Arquitectura da Universidade do Minho,
na qual tive o prazer de realizar a minha formação académica.

Aos meus amigos e colegas arquitectos,
com quem partilhei tantas ideias sobre o tema desta dissertação.

À minha Família,
pelo apoio incondicional durante toda a investigação.

À Joana,
por ser a única pessoa na minha vida capaz de se sobrepor ao meu interesse pela
arquitectura.

Resumo

O ensino da arquitectura (e do projecto em particular) na EAUM : Antecedentes e uma Proposição.

Esta é uma dissertação sobre o ensino de arquitectura, feita por um aluno que está a terminar um curso de arquitectura, que procura estabelecer uma perspectiva mais fundamentada do que uma mera “opinião” sobre o ensino que teve.

Para compreender o curso na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho investiguei, numa primeira fase, os antecedentes históricos que precederam a sua criação – desde a reforma do curso nas escolas de Belas Artes em 1957 até à proliferação dos cursos de arquitectura na década de 90 – numa segunda fase analisei a actualidade do curso, nomeadamente na organização e funcionamento da estrutura curricular vigente.

A disciplina de Projecto, que hoje consideramos ser fundamental na estrutura curricular de qualquer curso de arquitectura, é resultado do estabelecimento de uma relação particular entre uma ideia de arquitectura expressamente vinculada pela prática profissional e um modelo de ensino com uma determinada pedagogia.

Defendo a ideia de projecto enquanto uma área multidisciplinar – enquanto plataforma alargada e complexa que permite a relação das diversas disciplinas que integram o saber arquitectónico – e, por esse motivo, entendo-o como estando no centro da especificidade do ensino da arquitectura.

Segundo este pressuposto, ao analisar a estrutura e a dinâmica de funcionamento do curso na EAUM, concluo que é possível uma maior articulação e integração dos programas e conteúdos das diversas unidades curriculares pela plataforma do Projecto.

Proponho uma revisão da estrutura do curso para o actual primeiro ciclo do mestrado integrado na EAUM, com base no argumento construído em torno da centralidade do projecto multidisciplinar e na identidade que caracteriza a formação do arquitecto português no domínio metodológico do seu exercício. É esta a ideia que está na base da proposição do novo currículo com o qual concluo esta dissertação.

Abstract

The teaching of architecture (and of project in particular) at EAUM: Background and one Proposition.

This is a dissertation on the teaching of architecture, made by a student who is concluding a course in architecture, which aims to establish a more grounded perspective rather than a mere “opinion” about the teaching he was subject to.

In order to comprehend the course of the Architecture School at the University of Minho I initially investigated the historical background leading up to its creation – from the ongoing reform of the course at the schools of Fine Arts in 1957 and the proliferation of architecture courses in the 90 decade – in a second phase I analysed the timeliness of the course, namely the organization and functioning of the existing curriculum structure.

The Project subject, what we now consider to be fundamental in the curriculum structure of any course in architecture, is a result of the establishment of a particular relationship between an idea of architecture specifically bound by professional practice and a teaching model with a particular pedagogy.

I support the notion of project as a multidisciplinary area - as a broad and complex platform that allows the relationship of the various subjects that comprise the architectural knowledge - and, for that reason, I see it as being at the centre of the specificity of architecture education.

According to this assumption, by analysing the structure and the functioning dynamics of the course at EAUM, I conclude that a greater coordination and integration of programs and contents of the various curriculum subjects is possible by the Project platform.

I propose a revision of the course structure for the current first cycle of integrated MSc in EAUM, based on the argument built around the centrality of the multidisciplinary project and the identity that characterizes the education of the Portuguese architect in the methodological dominium of its exercise. This is the idea that underlies the proposition of the new curriculum with which I conclude this dissertation.

Índice

Introdução	1
1. Parte I – Investigação Histórica	
1.1. Reformas, Contestações e Revoluções: O ensino do projecto em Portugal até ao 25 de Abril.	5
1.1.1. A reforma de 1957.	5
1.1.2. A disciplina de Projecto.	8
1.1.3. O final da década de 60; “regime experimental” e “recusa do desenho”.	11
1.2. O pós-Revolução e a consolidação de uma estrutura de ensino.	17
1.2.1. Os Cursos de Arquitectura após a Revolução de Abril.	17
1.2.2. Os efeitos do programa SAAL na pedagogia do projecto.	19
1.2.3. As Bases Gerais dos cursos de arquitectura.	21
1.2.4. A inclusão dos Cursos de Arquitectura na instituição da Universidade.	23
1.3. Os cursos de arquitectura na década de 90.	39
1.3.1. Proliferação das Escolas de Arquitectura.	39
1.3.2. Um curso de Arquitectura surge em Coimbra.	45
2. Parte I – O Curso de Arquitectura na EAUM.	
2.1. Da Centralidade Disciplinar à Multidisciplinaridade.	59
2.1.1. Definição de Projecto.	59
2.1.2. Projecto, uma área multidisciplinar.	63
2.2. Orgânica do curso de arquitectura na EAUM	67
2.2.1. Estrutura do 1º e 2º Ciclos do Mestrado Integrado em Arquitectura.	67
2.2.2. Estrutura Horizontal e Vertical do Mestrado Integrado.	71
2.2.3. Das “áreas científicas” aos perfis de mestrado.	79
2.2.4. Ambiguidades no Plano de Estudos.	83
2.3. Análise ao programa das unidades curriculares de Projecto do 1º ciclo do curso de arquitectura da EAUM.	89
2.3.1. Projecto I	89
2.3.2. Projecto II	90
2.3.3. Projecto III	91
2.3.4. Projecto IV	92

2.3.5. Projecto V	93
2.3.6. Projecto VI	94
2.4. Proposta de Revisão Curricular do 1º ciclo do MiArq na EAUM.	95
2.4.1. Contextualização.	95
2.4.2. Estrutura Central e Estrutura Adjacente.	97
2.4.3. Proposta de Alterações às Unidades Curriculares.	100
Conclusão	109
Bibliografia	111
Anexos	119
Entrevista a Gonçalo Canto Moniz	121

Lista de abreviaturas utilizada ao longo desta dissertação:

DAAUM – Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho

DARQ-FCTUC – Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra

EAUM – Escola de Arquitectura da Universidade do Minho

ESBAL – Escola Superior de Belas Artes de Lisboa

ESBAP – Escola Superior de Belas Artes do Porto

FAUP – Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto

SAAL – Serviço de Apoio Ambulatório Local

UC – Unidade Curricular

Esta dissertação não foi redigida segundo novo acordo ortográfico

Índice de Esquemas:

Esquema 01 – “Mestrado Integrado de Arquitectura na Universidade do Minho”	70
Esquema 02 – “Das Áreas Disciplinares aos Perfis de Mestrado”	82
Esquema 03 – “Relações entre UC's do 1ºCiclo”	87
Esquema 04 – “Proposta para a Estrutura do 1ºCiclo”	106
Esquema 05 – “Proposta para o 1ºCiclo Integrada no Curso”	107

Introdução

Esta é uma dissertação que constrói uma visão crítica, entre muitas outras possíveis, que fixa a perspectiva de um aluno, sobre o curso que se encontra a terminar, de um modo mais fundamentado do que uma mera “opinião”.

Procuro tecer uma reflexão sobre o modelo de ensino no qual concretizei a minha formação académica, num momento de transição entre o percurso académico e a prática profissional. Considero que, neste momento em que me encontro, fazer uma análise crítica deste meu percurso é, de algum modo, procurar consolidar a ideia de ensino que tenho vindo a construir devido a uma inquietação espoletada desde o meu primeiro ano no curso do DAAUM | EAUM. Se, por um lado, se trata de uma investigação muito próxima da minha experiência pessoal – e nessa medida com uma relativa falta de distanciamento – por outro lado, talvez a sua pertinência resida nessa mesma proximidade.

Objecto de Estudo

Para reflectir sobre esta matéria, tomo como objecto de estudo o Mestrado integrado em Arquitectura ministrado na EAUM, nomeadamente a sua estrutura curricular e a pedagogia do seu ensino. Faço esta opção porque se trata de um caso com o qual estou naturalmente familiarizado e, assim, sobre o qual me sinto com mais competência para me manifestar.

Tema e Problemática

No meu entendimento, não podemos reflectir sobre o ensino da arquitectura sem considerar o ensino do projecto de arquitectura – projecto que identificamos como central e basilar na estrutura curricular de qualquer curso. Partindo deste pressuposto, construo um argumento que coloca a área disciplinar de projecto no centro das relações com as restantes áreas disciplinares que a informam. Considero o projecto enquanto plataforma agregadora das disciplinas implícitas na prática da arquitectura, ou seja, o projecto enquanto uma área multidisciplinar.

A questão que a dissertação coloca é: como poderia ser organizada a estrutura curricular do MiArq – as suas diversas áreas disciplinares – especificamente, em função do projecto?

Para responder a esta questão senti necessidade de compreender a actual configuração do curso na EAUM, conhecendo primeiro os antecedentes que a consolidaram.

Metodologia e Estrutura da Dissertação

Dividi esta dissertação em duas partes distintas. A primeira parte procura conhecer a história dos cursos de arquitectura em Portugal, que antecederam o curso da EAUM, e de que forma se foi consolidando uma ideia de ensino que hoje lhe reconhecemos. As escolas que estão na origem desta consolidação foram, num primeiro momento, a “Escola do Porto” e a “Escola de Lisboa” e num segundo momento, mais próximo da origem do DAAUM, a “Escola de Coimbra”.

A segunda parte, tem início numa análise à estrutura curricular do MiArq, no que toca ao programa, conteúdos, metodologias e exercícios das suas unidades, complementada pela minha perspectiva e experiência pessoal enquanto aluno. Como conclusão desta segunda parte – e desta investigação – faço uma proposição para a revisão do currículo do curso com base no argumento construído ao longo do texto.

Apesar de o curso de arquitectura na Universidade do Minho já existir desde 1997, não existe uma quantidade considerável de publicações teóricas sobre ele que nos permita identificar um corpo de conhecimentos próprio.

Para fundamentar a minha reflexão procurei instruir-me em áreas do conhecimento próximas: da epistemologia – assimilação e o desenvolvimento do conhecimento – da pedagogia – modelos de ensino próprios da arquitectura – e da história – evolução dos cursos de arquitectura em Portugal. Como complemento entrevistei dois professores com trabalho teórico produzido sobre as escolas objecto de estudo.

1.1. Reformas, Contestações e Revoluções: O ensino do projecto em Portugal até ao 25 de Abril

1.1.1. A Reforma de 1957

A reforma de 1957 das escolas de Belas-Artes no ensino da arquitectura era aguardada pelos arquitectos com grande ansiedade e esperança de mudança devido às políticas opressoras da época que se opunham às ideologias modernistas emergentes no meio académico. Toda a estrutura curricular que permanecia num sistema tripartido; curso especial, curso superior e estágio, passou a ser integrada num único curso de arquitectura que, ao ser composto por três ciclos, ganhou uma maior unidade. Apesar das alterações a que estará sujeita no decorrer do tempo, esta estrutura persistirá até à actualidade.

Importa referir que esta reforma elevou o curso de arquitectura a curso superior, anunciando a sua futura integração na instituição universitária. Numa tentativa de modernização do ensino, em proximidade com os currículos das melhores escolas europeias¹, foram introduzidas no plano curricular as ciências sociais e humanas assim como a disciplina de projecto. Esta distanciação do curso de arquitectura da pintura e da escultura procurava uma formação mais técnica do que artística devido à incapacidade dos recém-formados em conceber arquitectura “de qualidade”. Um exemplo recorrente para ilustrar esta situação é o texto publicado por Francisco Caetano Keil do Amaral (1910-1975), dez anos antes da reforma, na sua participação no 1º Congresso Nacional de Arquitectos em 1948 quando se referiu às “maleitas da arquitectura nacional”, iniciando a discussão dos problemas pela incorrecta “formação do arquitecto”²

Contudo, a reforma de 57 não surtiu os efeitos esperados pela classe, Alexandre Alves Costa analisa-a como uma;

Tentativa de reforma tecnocrática com (...) carga de aparente neutralidade, num regime ainda fiel a esquemas tradicionais de ortodoxia retrógrada e nacionalista em que o aparelho ideológico-educacional é fortemente controlado pelo aparelho do estado³

¹ PAIS, Teresa Maria da Silva Antunes. O desenho na formação do arquitecto : Análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e Porto. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, p. 159. 2007.

² AMARAL, Francisco Caetano Keil. Maleitas da Arquitectura Nacional : A formação do Arquitecto. 1947. *Arquitectura*, n.º 17/18. p. 19. 1947. “(...) Em realidade, os arquitectos concluem os cursos insuficientemente munidos de conhecimentos técnicos, sem espírito de colaboração, sem espírito de investigação, sem o culto da Arquitectura, mas superabundantemente exercitados na arte de conseguir efeitos fáceis e sem profundidade, improvisar e apresentar projectos com muito «molho decorativo» e pouca verdade.”

³ COSTA, Alexandre Alves. Considerações sobre o Ensino da Arquitectura. *Jornal Arquitectos : O ensino da arquitectura*, n.º 55. p. 8. 1987.

São frequentes as referências à insatisfação que se fez sentir após a publicação do documento reformador que, como explica Keil do Amaral havia sido,

elaborado em segredo sem qualquer diálogo vivificador, sem se aproveitar o que há de aproveitável na experiência viva e autêntica dos que estão nas Escola de Belas-Artes e dos que por lá passaram.⁴

Apesar da reforma, a pedagogia não se alterou e manteve um declínio na mentalidade institucional da época que não se havia alterado, apesar do desejo de mudança.

No Porto, esta reforma foi importante para que se compreenda a inclusão das disciplinas de índole científica no curso, que eram leccionadas na faculdade de Ciências devido à escassez de docentes nas Belas-Artes que fossem capazes de o fazer. Estas disciplinas tinham um baixo aproveitamento e elevada taxa de reprovação. Prova disso é que, *apenas* passados nove anos, em 1966, se candidataram pela primeira vez dois alunos⁵ à obtenção do diploma de arquitecto ao abrigo da reforma de 57. O curso estava assim descentralizado da escola de Belas-Artes e funcionava alternadamente entre duas instituições que pouco partilhavam nas suas estruturas pedagógicas. É facilmente perceptível que esta relação das disciplinas científicas e artísticas é de delicada gestão no ensino da arquitectura. Se, por um lado, o ensino da arquitectura em Portugal derivou das escolas de Belas-Artes, sendo composto por uma vertente artística muito acentuada e ainda hoje reconhecível, por outro, estamos absolutamente conscientes que algumas das disciplinas técnico-científicas também são essenciais à formação do arquitecto. O problema não parece residir na dicotomia arte-ciência, mas sim no modo como estas disciplinas são integradas, leccionadas e avaliadas nas estruturas curriculares dos cursos de arquitectura⁶.

Os alunos severamente controlados pelos docentes no seu pensamento intelectual, desenvolvem a sua capacidade projectual através da experiências nos ateliês fora da escola.

Em Lisboa, o curso de arquitectura não se autonomiza integralmente dentro da escola de Belas-Artes. As disciplinas artísticas comuns aos cursos da ESBAL continuaram as ser

⁴ AMARAL, Francisco Caetano Keil. A reforma do ensino de Belas-Artes. *Arquitectura*, n.º 63. p. 43. 1958.

⁵ Os alunos candidatos à prova para a obtenção do Diploma de Arquitectura ao abrigo da nova reforma foram Alexandre Alves Costa e Beatriz Madureira em Outubro de 1966. Fonte Consultada: FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 176. 2010. Fonte Original: ESBAP, Catálogo da XV Exposição Magna. p. 12.

⁶ Relativamente à situação da ESBAP, Carlos Ramos, no discurso da XIV exposição Magna, expõe os problemas desta partição referindo a diferença de "climas" entre a escola de Belas-Artes e a faculdade de Ciências. Recorre-se de números para justificar a taxa de insucesso e avança uma possível solução ao problema: "vermos o corpo docente desta Escola acrescido de mais um professor licenciado ou doutorado em Ciências Físico-Químicas". FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 175/176. 2010.

leccionadas em conjunto, por professores de outras áreas, circunstância que aparenta ser relevante no entrosamento da vertente artística na formação dos arquitectos portugueses. Ainda hoje se verifica que o ensino de disciplinas de índole artística, como o caso do desenho, é da responsabilidade de docentes não formados em arquitectura, mas noutra área proveniente das escolas de Belas-Artes.

1.1.2. A disciplina de Projecto

Em ambas as escolas “a reivindicação pela Reforma de 57 transformou-se rapidamente na contestação da Reforma de 57”⁷, e nos dez anos que lhe prosseguem esta vai sendo subvertida

funcionando como suporte de experiências individuais perante a incapacidade de articulação e coordenação de uma grande diversidade de disciplinas. Este “somatório de cadeiras”, espalhadas por diversas instalações universitárias e com professores “emprestados”, não conseguiu apoiar uma perspectiva mais globalizante do projecto que conciliasse quer uma visão antropológica e humanista, quer uma visão mais tecnológica e científica.⁸

A Reforma de 57, apesar da inclusão das novas disciplinas no plano curricular, não alcançou a síntese desejada para a cadeira de Projecto. Contudo, ela esboçou a primeira fase de um processo de maturação⁹ para a disciplina que hoje consideramos de basilar essencialidade no currículo de qualquer escola de arquitectura. Neste momento pós-Reforma, o “ensaio projectual” situava-se num fase intermédia do curso, estando reservado para os primeiros anos um “ciclo propedêutico”¹⁰ composto por disciplinas meramente teóricas e introdutórias sem estímulo projectual. Entendemos, hoje, que este estímulo no início do curso de arquitectura é determinante para a capacidade evolutiva do processo intelectual do discente. A necessidade de educar o pensamento arquitectónico desde o primeiro contacto com o curso é um factor preponderante no futuro desenvolvimento da sua capacidade criativa e racional.

No Porto, destaco primariamente a figura de Carlos Ramos (1897-1969), enquanto director da Escola desde 1952 (professor desde 1940), como uma personagem de incontornável relevância para o projecto pedagógico do curso de arquitectura. Carlos Ramos não se destacou por impor uma orientação, segundo uma “corrente” ou um “movimento” para o curso¹¹. Foi a sua capacidade de abertura e mediação, aliada a uma vontade de modernização e elevação do curso e consequentemente da profissão, que o definiram

⁷ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. p. 62. 2010.

⁸ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. pp. 63-64. 2010.

⁹ FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto: Um Mapa Crítico. Coimbra. e.d.arq. p. 31. 2002. “Para lá de todas as esperanças, não será no seio da Reforma que o Curso redescobre uma nova estratégia ou ambição. O processo de maturação da Escola do Porto vai desenvolver-se, pelo contrário, na obliteração das suas propostas.”

¹⁰ PAIS, Teresa Maria da Silva Antunes. 2007. O desenho na formação do arquitecto : Análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e Porto. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, p.160

¹¹ FERNANDES, Eduardo Jorge Cabral dos Santos. 2010. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 89.

enquanto figura capaz de iniciar uma ideia de escola. Posteriormente iremos compreender que o seu afastamento da escola será prova da sua capacidade de gerir o processo em que esta se encontrava, no sentido em que a sua ausência deixou um vazio difícil de preencher.

Como explica Jorge Figueira,

Para Carlos Ramos, como vimos, a Reforma de 57, traduzia uma espécie de equiparação do ensino de arquitectura a um estatuto universitário, pressupondo a integração noutras saberes e instituições que dariam à figura do arquitecto um maior consciência social¹².

A disciplina de projecto sofreu uma alteração no seu fundamento programático que foi relevante na redefinição da posição do arquitecto perante os problemas da sociedade em que se inseria. Uma alteração na qual considero que o “humanismo” de Carlos Ramos teve um papel preponderante. Para esta consciente mudança, contribuíram factores como o Inquérito à Arquitectura Popular Portuguesa (1955), assim como, o surgimento de algumas disciplinas das quais destaco a de “arquitectura analítica” leccionada por Octávio Lixa Filgueiras (1922-1996)¹³ e Arnaldo Araújo (1925-1982), que a convite de Carlos Ramos integraram um corpo docente recentemente renovado¹⁴. Esta disciplina tem como base o trabalho desenvolvido pelos arquitectos até à data, assentando pedagogicamente numa transmissão das metodologias consolidadas por ambos, através das experiências profissionais de proximidade social com o território no qual haviam levado a cabo os seus trabalhos.

A disciplina passou da reprodução de modelos clássicos para um contacto directo com a população e a suas dificuldades sociais, utilizando como modelos de conhecimento do contexto, no qual o arquitecto levará a cabo o seu projecto, o inquérito, a pesquisa e o trabalho de campo¹⁵.

Como explica Gonçalo Canto Moniz,

¹² FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto: Um Mapa Crítico. Coimbra. e.d.arq. p. 32. 2002.

¹³ Nunca é demais relembrar que Lixa Filgueiras enquanto estudante da EBAP, no ano de 1953, abriu um precedente importante na configuração das provas finais (CODA), até à data designadas por “projectos como se fossem para construir”, ao apresentar um trabalho teórico intitulado “Urbanismo – Um Tema Rural”. Ao atribuir a esta prova a classificação de 20 valores, Carlos Ramos incentivava os alunos neste tipo de incursões.

¹⁴ Em 1951, Carlos Ramos era o único docente da cadeira de Arquitectura, por forma a resolver esse problema, convidou um grupo de alunos que se tinham destacado na realização dos seus CODA, este grupo de “assistentes voluntários” era composto por Fernando Távora, Agostinho Ricca, José Carlos Loureiro e Mário Bonito.

¹⁵ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 238. 2010.

É através do projecto que a Escola se interessa pelos problemas reais da sociedade, tomando contacto com as populações e estudando o património arquitectónico das cidades. O real ganha uma nova dimensão dentro da disciplina reformulando os desafios colocados à profissão e à escola¹⁶.

Mas enquanto disciplina introdutória ao projecto, situada no primeiro ano do curso, ela prescindiu da utilização instrumental do desenho nas suas rotinas metodológicas. Esta “recusa” revelou-se fatal para a prática projectual dos discentes, limitando a sua capacidade de abordagem à resolução do problema arquitectónico. Actualmente somos conscientes que a prática do desenho no momento de processo projectual é determinante na evolução metodológica dos discentes. Ao desenho, enquanto ferramenta de pesquisa e do pensamento, é reservada a primazia na abordagem à disciplina de projecto no primeiro ano do curso.

Esta disciplina não existiu apenas no Porto. Em Lisboa, Frederico George (1915-1994), assim como Nuno Portas (1934 -), partilhavam a mesma visão para uma metodologia do projecto, em que a análise antecede a síntese que conduz à criação. Em 1962, ambos levaram a cabo uma experiência conjunta com os docentes do Porto, Lixa Figueiras e Arnaldo Araújo “na implementação de um método de projecto analítico no acto pedagógico”¹⁷, ou seja, a disciplina de arquitectura analítica.

Este acontecimento foi um dos momentos de contacto entre os dois cursos de arquitectura até à data vigentes em Portugal, um factor de proximidade que se verificava antes da revolução de 1974.

A década de 60 marcou uma mudança do paradigma no ensino e na profissão do arquitecto que se caracterizou na defesa do seu valor social e político.

¹⁶ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. p. 64. 2010.

¹⁷ SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. pp. 29-30. 2011.

1.1.3. O final da década de 60; “regime experimental” e “recusa do desenho”

Os anos de 1968 e 1969 são marcados pela contestação social e política um pouco por todo o mundo, dos quais destacamos a influência da população académica que teve como foco inicial a revolta de Maio de 68 em Paris. Em Portugal, a subida de Marcelo Caetano ao poder acarretou a esperança de uma maior abertura política no diálogo entre as universidades e o governo que não se viria a verificar posteriormente, salvo o cenário extremo de dissolução das escolas que antecede a aprovação do “regime experimental”. Esta instabilidade foi reforçada nas Escolas de Belas-Artes pela mudança dos seus directores, Carlos Ramos no Porto (1967), e Paulino Montez em Lisboa (1966), por outros que fossem mais submissos ao regime. No Porto, António Cândido de Brito assume a direcção da ESBAP, em Lisboa, o escultor Joaquim Correia ocupa o mesmo cargo na ESBAL, sendo que neste caso, o curso de arquitectura, passa a ser dirigido tacitamente por Frederico George devido à sua influência entre os docentes da escola¹⁸.

No Porto, as reacções por parte dos alunos à alteração da direcção da escola foram imediatas, pois pretendiam ser ouvidos nos momentos de debate sobre o ensino¹⁹. Exigiram uma mudança no paradigma pedagógico, em artigos publicados pela associações de estudantes. Como observa Gonçalo Canto Moniz,

Este boletim é o primeiro passo dos estudantes para uma reivindicação organizada ao sistema de ensino vigente, procurando envolver todo o corpo discente e demonstrando as potencialidades de uma gestão partilhadas por professores e alunos, com exemplos concretos. A ideia de autogestão vai ganhando consistência como a única via possível para a democratização do ensino e consequente reforma das práticas e métodos pedagógicos.²⁰

Estavam assim lançadas as primeira reivindicações que darão lugar ao “regime experimental”.

No ano lectivo de 1968-69, devido a razões de ordem contratual e pedagógica, a maioria dos docentes da ESBAP pediu a sua demissão deixando a escola em suspenso²¹. O Ministério da Educação viu-se forçado a aceitar a proposta elaborada em conjunto por uma

¹⁸ SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. p.31. 2011.

¹⁹ No Porto em Maio de 1968, ocorreu um encontro entre a ESBAP e a ESBAL para se debater conjuntamente os problemas do ensino, o diálogo entre os professores e os estudantes foi impedido. Este foi um exemplo do controlo das figuras directivas das escolas por parte do governo.

²⁰ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. p. 65. 2010.

²¹ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 247. 2010.

comissão instaladora composta por professores e alunos que rompia radicalmente com a Reforma de 57. A proposta significava a libertação da escola de qualquer lei educativa aplicada pelo estado²² e representava a vontade anteriormente manifestada pelos alunos nas publicações já referidas.

Este modelo apresentou-se inovador e fundamentado por uma reflexão crítica por parte dos elementos que compõe o corpo da escola, numa política feita pelos sujeitos objecto do ensino, muito mais próxima da democracia do que da ditadura, uma premonição da revolução que estaria para acontecer em Abril de 1974.

O regime experimental assentou pedagogicamente na existência de uma única disciplina – Arquitectura – eliminando assim um curso composto por um somatório de cadeiras que já havia sido contestado pelas vozes contra a Reforma de 57. Esta disciplina incorporava aspectos de composição, construção, estruturas e urbanismo sendo apoiada pelas matérias complementares²³. A centralidade da prática de arquitectura aqui existente parece-nos mais próxima da actual realidade da unidade curricular (UC) de Projecto no segundo ciclo dos cursos, onde os discentes devem atingir esta capacidade de síntese transdisciplinar na realização das simulações projetuais, sendo auxiliados por unidades curriculares de foro teórico orientadas para a especificidade do projecto a ser realizado. Como refere Teresa Pais,

o plano de estudos representava uma concepção clara do ensino da arquitectura, não como simples transmissão de conhecimentos sectoriais, mas imediatamente a partir de uma prática projectual de síntese que integrava a informação necessária como elemento crítico, simultaneamente dinamizador de um processo correctivo e de fundamentação, transportando-se para o ensino a própria lógica do processo de desenho²⁴.

O funcionamento lectivo na ESBAP também foi profundamente alterado. O regime convencional foi substituído por encontros periódicos entre alunos e professores nas designadas “Aulas Magnas”.²⁵ Este modelo cria a abertura ao debate inter-disciplinar entre os “grupos de trabalho” de alunos de diversos anos e professores de diversas matérias assumindo-se como um verdadeiro modelo de “escola-atelier”. Refiro-me ao modelo escola-atelier como uma simulação da orgânica de funcionamento dos ateliers dentro da própria

²² PAIS, Teresa. O desenho na formação do arquitecto : Análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e Porto. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, p. 163. 2007.

²³ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 248. 2010.

²⁴ PAIS, Teresa. O desenho na formação do arquitecto : Análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e Porto. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, p. 163. 2007.

²⁵ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. p. 66. 2010.

escola, e não, na relação directa entre a escola e os ateliers do contexto territorial em que esta sem encontra.

Quanto à avaliação, o “regime experimental” propunha um modelo contínuo no qual participavam discentes e docentes, sem registos de faltas nem trabalhos a prazo. Este factor, como espectável, irá revelar-se de especial declínio na relação professor-aluno, numa perda de poder difícil de gerir, que não se manifestará só nas relações internas da escola mas representará também uma afronta ao regime político. Na eminência de se expandir a outras áreas do ensino superior, a resposta do Estado passará por recuperar o modelo passado: a hierarquia professor-aluno, a direcção da escola, assim como, a avaliação dos discentes apenas por parte do corpo docente. Para atingir essa finalidade teve que introduzir professores mais submissos ao regime e menos revolucionários nas suas ideias e mentalidades.

Esta experiência, iniciada pela crise vivida no início da década, teve o seu termo definitivo em Abril de 74. Apesar de perder força desde o momento em que foi criada, uma vez que as falhas na sua estrutura eram evidentes e as vozes que estiveram na sua origem, passado um ano, já se mostravam descontentes, as suas premissas vão se manter até à revolução e o seu ecos vão sentir-se até à actualidade²⁶.

Este período de instabilidade política e social, vivido dentro e fora da escola, ficou marcado pela vontade dos estudantes de se aliarem ao povo na contestação contra as condições de vida das baixas classes da sociedade portuguesa, assim como, contra a guerra colonial. Toda esta consciência social do arquitecto levou, não só os estudantes, mas também os profissionais, a abandonar o desenho como instrumento privilegiado, considerando-o desadequado à resolução dos problemas da população. Acreditavam que a arquitectura poderia transformar a sociedade e, nesse sentido, o desenho não seria o melhor caminho a seguir. Este processo ficara conhecido como “recusa do desenho”.

Na ESBAL, os problemas eram de ordem diversa. Embora não tenha acontecido uma demissão em massa dos docentes, Nuno Portas, figura que cativava a massa discente com a suas experiências e críticas aos processos metodológicos de projecto, não encontrava na escola condições nem apoios para a viabilização de um trabalho pedagógico consequente, apresentando assim a sua demissão no final de 1969. Este acontecimento deixou a escola sem a regência de três disciplinas nucleares (composição de arquitectura I, II e III) afundando-a mais na sua crise.

²⁶ FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto: Um Mapa Crítico. Coimbra, e.d.arq. p. 83. 2002.

Na estrutura pedagógica da escola eram identificados problemas que se queriam ver alterados. Estes prendiam-se com uma formação tripartida entre engenheiros, historiadores e artistas, não existindo o diálogo interdisciplinar. O corpo docente obsoleto, perene aos ventos de mudança que se faziam sentir no meio académico, foi substituído, com a contratação de novos assistentes por parte do director do curso de arquitectura, Frederico George, e sobe a alçada do novo ministro da educação Veiga Simão²⁷. Esperava-se que estes novos docentes fossem capazes de realizar o projecto pedagógico que até à data não existia. Os assistente contratados para as cadeiras de “composição de arquitectura” foram: Raul Hestnes Ferreira (1931 -), Francisco Pires Keil do Amaral (1935 -), Manuel Vicente (1934-2013) e Tomás Taveira (1938 -). Em Lisboa, a experiência no campo pedagógico levada a cabo por Frederico George baseava-se numa sistematização da coordenação horizontal entre as disciplinas do mesmo ano, com base numa pluralidade do corpo docente nas suas áreas de interesse projectual. Como explica Leonor Cabral Matos Silva,

Mesmo relativo às didácticas, se outrora se destacaria “o Beaux-Arts” de Cristino da Silva, agora Frederico George dedica à Escola “a análise”, Nuno Portas “o método”, Hestnes Ferreira “o experimentalismo”, Tomás Taveira “a imaginação” – e no entanto a vantagem da pluralidade não resistirá ao embate da Revolução. Pelo contrário: aqui como nos anos que se seguem, o seu efectivo valor como base de uma estrutura pedagógica demonstrará ser relativo. E aqui, como no futuro, se verifica o seu carácter circunstancial.

Os alunos, tal como no Porto, manifestaram a sua vontade de participar nas decisões pedagógicas do curso através do associativismo, reivindicando a sua presença junto dos órgãos directivos da escola²⁸. Contudo, a dimensão das manifestações dos estudantes em Lisboa não atingiu a “magnitude” dos plenários no Porto.

Estas experiências levadas a cabo tanto no Porto como em Lisboa, embora de diferente escala e profundidade, insurgem-se contra a Reforma de 57 reivindicando a escola “como campo de experimentação e reflexão para a transformação da sociedade”²⁹. Contudo, ambas perdem força quando postas em prática.

Resumindo, em ambas as escolas,

²⁷ O novo ministro da educação Veiga Simão, substituiu José Hermano Saraiva que tinha apresentado a sua demissão por não conseguir resistir às crises de 1968/1969 no ensino universitário. Veiga Simão pressionado pelos acontecimentos precedentes à sua chegada, adoptou uma postura aberta de negociação com as escolas na reforma do ensino que permitira entre outros acontecimentos, os regimes experimentais assim como a contratação de novos discentes.

²⁸ MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. p. 69. 2010.

²⁹ Ibidem p. 73.

A formação social do arquitecto, onde o social poderia ser substituído por “político”, apoiava-se num sistema flexível de articulação entre cadeiras, no trabalho da escola sobre o meio social, e fundamentalmente na participação activa dos estudantes, assistentes e professores nos órgãos de gestão da escola. No entanto, esta formação teria de esperar por Abril de 74 para se consolidar como estrutura legal. Neste sentido, a revolução nas escolas teria de esperar pela revolução na sociedade.³⁰

Concluo que a tensão social deste período que antecedeu a revolução de 74 foi importante para a mudar a consciência da população académica, aproximando não só os alunos e os professores, através do “regime experimental”, mas também os alunos a própria sociedade, com o momento da “recusa do desenho”.

Quanto ao regime experimental considero ter sido uma experiência que, embora tenha falhado, foi importante para podermos observar os princípios que estiveram na sua origem. O facto de ter apenas uma disciplina – Arquitectura – como clara oposição crítica a um modelo cumulativo de unidades curriculares, demonstra que como o repensar do modelo pedagógico proposto pelo regime experimental partiu da centralidade e da especificidade da própria disciplina de arquitectura, ou seja, o Projecto. Esta é uma premissa com a qual o argumento desta dissertação se identifica, no sentido em que, procura conhecer a história de alguns cursos de arquitectura em Portugal na sua relação intrínseca com o projecto.

³⁰ Ibidem.

1.2. O pós-Revolução e a consolidação de uma estrutura de ensino.

1.2.1. Os Cursos de Arquitectura após a Revolução de Abril.

A “revolução” que já se fazia sentir nos cursos de arquitectura chegou à sociedade Portuguesa no dia 25 de Abril de 1974. A instabilidade que precedeu a revolução não termina após o seu acontecimento. Uma liberdade repentina pode conduzir à precipitação de decisões. Nos cursos de arquitectura isto aconteceu em Lisboa, mas não no Porto.

O clima de entusiasmo face a uma nova política democrática levava a uma vontade de participação por parte de todos os agentes da escola na redefinição do curso de arquitectura, tendo como base os regimes experimentais que decorriam desde 1969. Este foi o momento aguardado para a consolidação da formação social e política do arquitecto no seio da escola e da sociedade.

Dois importantes acontecimentos, o SAAL e as Bases-Gerais, marcaram a consolidação dos projectos pedagógicos de ambas as escolas.

Optei por abordar inicialmente o programa SAAL, nas suas repercussões pedagógicas no ensino do projecto, porque os sub-capítulos que se seguem são de maior extensão e corelacionam-se na continuidade cronológica da investigação. O programa SAAL (Serviço de Apoio Ambulatório Local) representou para os arquitectos a oportunidade desejada de aplicar na prática profissional o reformulado paradigma. Foi um “laboratório” da experiência metodológica, da redefinição disciplinar e das novas formulações teóricas – um laboratório que permitiu verificar a insuficiência de um código conector eficiente no momento da passagem da concepção para a execução do projecto. O SAAL durou dois anos, e coincidiu com o debate interno da escola na reformulação das suas Bases-Gerais. Esta circunstância revelou-se profícua nos resultados da consolidação pedagógica. A existência de um “laboratório” onde se observam em tempo real os resultados das pedagogias aplicadas no ensino, é um factor que aproxima três designios: Realidade, Ensino e Profissão. A realidade exerce uma influência na esfera do ensino e na redefinição profissional, englobando os problemas arquitectónicos da sociedade contemporânea mediante o seu posicionamento e entendimento da profissão do arquitecto. Quando o ensino se aproxima tanto da realidade³¹, como é o caso do programa SAAL, durante um momento de reformulação pedagógica, o arco

³¹ Neste caso, os estudantes da escola passavam mais tempo nas colaborações do programa SAAL, do que propriamente na escola.

temporal que medeia a formação académica da disciplina e a sua aplicação prática deixa de existir. Supostamente os arquitectos formados nesta circunstância promíscua entre ensino e prática estariam preparados para enfrentar os problemas emergentes do seu tempo, contudo, veremos que tal não se verificou. Aprofundarei posteriormente este tema entre o ensino e a profissão que vai sendo decorrente ao longo da dissertação embora abordado de prismas diferentes.

Abordaremos posteriormente as definições das novas bases gerais para os cursos de arquitectura. Estas bases gerais eram anualmente revistas em plenário para apreciação de todos os órgãos da escola, adquirindo um carácter auto-reformista, com base num modelo experimental que, como vimos, surgiu de uma reflexão crítica à reforma dos cursos de arquitectura em 57.

Para todos os efeitos, o ensino reestruturava as suas directrizes após um conturbado período de debate sobre a pedagogia e a profissão. O momento pelo qual novamente todos aguardavam tinha surgido, e as vozes que o associativismo pré-revolucionário pluralmente reunira na defesa de uma causa, multiplicavam-se agora com os pressupostos do valorização individual que a democracia representava.

1.2.2. Os efeitos do programa SAAL na pedagogia do projecto.

Este programa, intensamente político, coincidiu com os anos lectivos de 74/75 e 75/76, uma vez que em 1976 os processos em curso são remetidos para as Câmaras Municipais antecipando o seu término eminente. O SAAL, enquanto experiência vivida pelos agentes da ESBAP, teve reflexos na identidade pedagógica da escola e no seu processo de consolidação até ao momento de transição para a Universidade.

O “Serviço de Apoio Ambulatório Local” foi experienciado por diversos elementos da ESBAP. Docentes e discentes trabalharam com a população portuense na edificação de novos complexos habitacionais pontuando a regeneração do tecido urbano da cidade do Porto. Ao programa do edifício da habitação colectiva, através dos conjuntos habitacionais, estava também inerente a sua inserção na malha urbana. Assim, o tema da cidade ganhava também ele especial relevo no contexto deste programa arquitectónico.

Uma vez terminada a participação estudantil no processo SAAL, e voltando-se novamente para o seio da escola, era necessário fazer o balanço dessa mesma experiência, na medida em que se acreditava que a escola poderia tornar-se mais eficiente na resolução dos problemas reais que haviam sido identificados fora dela. O SAAL, marcou assim, o início de auto-reflexão sobre a pedagogia utilizada pelos seus agentes. Como explica Eduardo Fernandes, foi

motivado pela consciência dramaticamente adquirida da falta de capacidade técnica que em muitos casos se verificava, a tendência para o tratamento dos problemas segundo esquemas teóricos ou pré-estabelecidos, a incapacidade, muitas vezes demonstrada, para avançar rapidamente a partir do primeiro olhar, a inércia do trabalho de muitos grupos, etc. (...) Se este foi o preço a pagar pelos anos de “recusas do desenho”, a lição parece ter sido aprendida: a identidade da *Escola* torna-se, desde esta altura, indissociável do entendimento da importância do desenho.³²

Encaro o desenho abordado nesta reflexão sobre a experiência do SAAL pelo domínio da concepção³³ enquanto capacidade operativa no processo do projecto. Esta foi a dificuldade que o programa identificou nos discentes que nele participaram. Esta observação que o

³² FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p.603–604. 2010. Fonte Original: FERNANDES, M. C., ESBAP / Arquitectura p. 52

³³ No meu entender, na arquitectura, o desenho pode ser abordado em dois domínios – conceptual e comunicativo. Este dois domínios, de modo geral, abrangem todas as capacidades associadas ao desenho e embora autónomos funcionam de modo recíproco.

“laboratório” permitiu foi profícua para reformulação pedagógica pois retomou para a centralidade do debate a disciplina de desenho.

Em Lisboa, o momento pós-revolução é diferente, como explica Leonor Matos;

Sintomáticas da forte repressão, as inconstâncias e adversidades do período que precede [o 25 de Abril], que já vimos, fazem adivinhar o desfecho: para lá de objectivos circunstanciais, não há um projecto alargado, franco e concreto para a Escola que lhe garanta a coesão de um outro tempo³⁴

Apesar de se ter verificado o mesmo processo relativo às Bases-Gerais para a reestruturação do curso, não se verificou o “problema” da aproximação entre a realidade e o ensino que o SAAL introduziu no Porto. Podemos afirmar que para a escola de Lisboa o SAAL não existiu pedagogicamente na medida em que os arquitectos que participaram nele não eram em parte provenientes da ESBAL. Este facto, aliado à inexistência de um ideia de ensino consolidada pelos órgãos da escola, deixou espaço ao destaque de figuras, individualidades, tutelando diferentes experiências pedagógicas.

³⁴ SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. p.41. 2011.

1.2.3. As Bases Gerais dos cursos de arquitectura.

A oportunidade subjacente à revolução levou a um momento de importante reestruturação dos cursos de arquitectura. Surgiram assim no Porto, duas propostas de “Bases-Gerais” que tinham a experiência anterior como referência para o seu desenvolvimento.

A primeira proposta intitulada por “lista cinzenta”, foi redigida por uma comissão pedagógica constituída por quatro docentes – Fernando Távora (1923-2005), Pedro Ramalho (1937-), Alexandre Alves Costa (1939 -), Manuela Correia Fernandes (1941 -) – e por quatro discentes, Vítor Bastos, Paula Cruz, José Gigante (1952 -) e José Manuel Soares (1953 -). Esta comissão tinha presente o falhanço do “regime experimental” e usava-o como referência para melhorar a sua proposta. Tinha presente a tradição do ensino de arquitectura na ESBAP, os princípios Vitruvianos, assim como a herança do conceito da “escola-atelier”. Era uma comissão que vivera a experiência do “Inquérito” e com ela definia a aproximação do arquitecto à realidade social da época através do empenho das suas funções, da sua capacidade de desenhar melhor essa mesma realidade³⁵.

Paralelamente surgiu uma outra comissão pedagógica com o mesmo número de elementos na sua constituição, quatro docentes – Alcino Soutinho (1930-2013), Cristiano Moreira (1931-2012), Domingos Tavares (1939 -), Joaquim Vieira (1946 -) – e por quatro discentes – Cláudio Ricca, Júlio A. de Matos, Luís Magalhães e Teresa Vaz. Esta proposta intitulada de “lista amarela” apresentava-se mais profunda na reflexão do ensino e do campo epistemológico da arquitectura e criticava abertamente os resultados da experiência anterior por considerar que ela não fora capaz de formar profissionais aptos a exercer as funções do arquitecto. Perspectivava um regime de especialização após os três primeiros anos do curso em oposição à formação generalista da proposta cinzenta. Era uma proposta que evidenciava a consciência na unidade pedagógica e intelectual necessária para a escola. Propunha também uma solução para o presente ano lectivo que praticamente não tinha existido devido à instabilidade instaurada. Esta proposta ganhou por um voto à “lista cinzenta”.

Apesar da vitória da “lista amarela”, a sua proposta para a estrutura curricular viria a ser alterada com as Bases-Gerais do curso de arquitectura definidas nos “Encontros do Curso de Arquitectura” levados a cabo no início do ano lectivo de 1974/75. Estes encontros

³⁵ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p. 624. 2010.

marcaram um ponto de viragem na evolução do processo pedagógico da ESBAP ao atingirem um consenso capaz de estabilizar as divergências e oscilações iniciadas com o desaparecimento de Carlos Ramos que poderiam ter colocado o curso à beira da sua extinção.

As Bases-Gerais do curso de arquitectura propunham uma estratégia pedagógica similar à proposta da lista cinzenta nos seus princípios fundamentais: informação e formação, responsabilidade social do arquitecto onde estava incluído o conceito de escola-atelier, possibilidade de investigação como contributo para o próprio curso. Estes princípios estão expressos respectivamente nos três ciclos propostos para o curso e encontram-se ainda hoje vigentes nas nossas universidades públicas de arquitectura.³⁶

* “Como fenómeno colectivo dinâmico, no quadro do ensino, a Escola do Porto não tem certamente a mesma vitalidade de outrora, tendo-se debilitado a força motriz das Bases Gerais, ainda agora insubstituídas, sem que se tenha gerado outro espaço revitalizador.” FIGUEIRA, Jorge. Escola do Porto: Um Mapa Crítico. Coimbra. e.d.arq. p. 118-119. 2002.
Esta debilitação da força motriz, encaro-a como a perda da capacidade autocrítica capaz de fazer com que o modelo das Bases Gerais fosse regenerativo.

1.2.4. A inclusão dos cursos de arquitectura na instituição da universidade.

A integração do curso de arquitectura na universidade marcou e continuará a marcar profundamente o seu futuro. Se, por um lado era uma situação que se vinha a delinear desde a reforma de 57, onde se esboçou uma aproximação entre um curso de uma forte índole artística e um conhecimento científico institucionalizado, por outro, já seria de esperar que a instituição da universidade respondendo a propósitos mais globais de formatação sistemática e generalizada fosse condicionar o curso de arquitectura com um património pedagógico tão particular.

No Porto, o primeiro sinal dessa tentativa de sistematização foi a nomeação de uma comissão instaladora para a criação da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto composta por alguns elementos exteriores à Escola e à própria disciplina.³⁷ A reacção a esta medida por parte dos docentes então ESBAP foi imediata, recusaram a participação nesta comissão alheamente definida conseguindo que fosse aprovada uma nova comissão constituída por professores que se interessavam pelo debate do ensino. Esta nova comissão³⁸, tomou posse em Janeiro de 1983, encabeçada pela figura do pedagogo Fernando Távora enquanto presidente e teve o seu término no momento da tomada de posse da nova estrutura directiva, no dia 28 de Outubro de 1987.

Em Lisboa, à semelhança do Porto, também se verificou o receio da perda de identidade do curso com a integração na universidade, contudo, este processo não se revelou tão dramático para os seus intervenientes. Aliás, desde a revolução de Abril que a escola de Lisboa se dedicara mais à construção da credibilidade do curso do que propriamente na sedimentação do seu projecto pedagógico.³⁹ A comissão instaladora da Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa era presidida pelo então director do curso Frederico George, que passado um ano se jubila passando a pasta para o professor Augusto Brandão (1930 -) . O período que decorre, entre o primeiro despacho para a criação das Faculdades de Arquitectura e a sua autonomização com a homologação dos seus primeiros estatutos, vai de 1979 até 1990. Os estatutos do Porto apesar de similar com os de Lisboa faziam constantemente referência à questão social do arquitecto, discurso que já caracterizava a escola desde o final da década de 60.

³⁷ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p.626. 2010.

³⁸ A comissão instaladora era composta por Fernando Távora, Joaquim Sampaio, José Pereira de Oliveira, Alexandre Alves Costa e Domingos Tavares, sendo secretariada por Maria Angelina Ramos.

³⁹ SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. p.41. 2011.

É de notar que, o facto de a escola de Lisboa se situar perto do poder político, quando comparada com a do Porto, poderá ter aligeirado a intensidade do debate dos problemas que ao longo do tempo lhe surgiram.

Seria possível abordar esta transição para a universidade em vários aspectos, contudo aquele que mais interessa ao tema da tese é a vertente pedagógica, nomeadamente nas alterações a que a disciplina de projecto/arquitectura estará sujeita.

As premissas do novo plano de estudos da FAUP foram debatidas nas quatro mesas redondas sobre o ensino da arquitectura que ocorreram em 1983, tendo como base a experiência anterior desenvolvida na ESBAP. As quatro mesas redondas correspondiam às quatro áreas disciplinares que resumiam a abrangência das unidades curriculares do curso. Estas áreas disciplinares eram: Arquitectura, Teoria e História, Análise do Território e Construção. Centrar-me-ei na mesa redonda de “Arquitectura” por ser aquela que faz referência directa à disciplina de projecto, contudo não poderei deixar de referir as outras mesas redondas nos casos que considero que têm especial interesse para o argumento desta dissertação.

Na primeira comunicação, Correia Fernandes (1941-) iniciou o seu discurso fazendo referência à relação da disciplina de Arquitectura com a estrutura global do ciclo do curso. Posteriormente abordou a articulação horizontal da UC de arquitectura do 1º ano com as restantes UCs do mesmo ano, nomeadamente, a de Desenho e a de Geometria. Apelou à autonomia da UC de Desenho mas também à criação de condições para uma maior cooperação entre as duas UCs, unificando as suas aprendizagens. Após apontar estas questões sobre a disciplina de Arquitectura, Correia Fernandes objectivou a sua proposta, que pelo seu discurso era consensual entre todos os docentes. Passava pela criação de uma UC de “Teoria da Arquitectura”, pretendendo que existisse em todos os anos do curso de forma autónoma e sistemática, e fosse leccionada por um professor da disciplina de “Arquitectura”. Este professor era alguém que acompanhava as aulas práticas e estava por dentro dos temas abordados podendo assim auxiliar teoricamente o projecto em curso. Este compromisso de interdisciplinaridade garantia que esta UC não se afastava do objectivo pelo qual tinha sido criada. Era a implementação de uma nova UC que embora autónoma, fosse auxiliar da UC de projecto. Na comunicação que se seguiu, ainda sobre a disciplina de Arquitectura, os arquitectos intervenientes iniciam-na com a seguinte afirmação:

Considera-se que a organização do curso tem em vista a formação do Arquitecto. Qualquer especialização será entendida como complementar.⁴⁰

Esta afirmação, marca a posição que resultou da reflexão destes arquitectos em relação à experiência adquirida ao longo dos diversos anos de funcionamento do curso nas Belas-Artes. Justificam assim uma divisão das disciplinas do curso em duas áreas: área de projectação⁴¹ e área complementar⁴². Este é um sinal claro de que para estes arquitectos a essência do curso reside na capacidade de projectação e é em torno dela que o plano pedagógico se deverá fixar.

No meu entendimento e tendo em conta a actualidade, este sentido de convergência para com o Projecto deveria existir na generalidade das UCs do curso. Esta convergência poderia acontecer de modo directo ou indirecto consoante as especificidades das UCs. No caso das UCs práticas complementares, a convergência poderia acontecer através de exercícios comuns em parceria com o projecto, ou com exercícios que embora autónomos na UC complementar, tivessem como fundamento o exercício levado a cabo na UC de projecto. Aponto por exemplo qualquer disciplina de Construção, Estruturas, Geometria, Urbanismo, Desenho, Tecnologias Digitais ... No caso das UCs teóricas complementares, a convergência pode ser feita no sentido de trabalhos que contribuam para um maior enriquecimento teórico do tema do projecto, expandindo as capacidades intelectuais dos discentes ao introduzirem novos dados que eles podem usar na sua “equação” projectual. Este principio de convergência não deverá por em causa a estrutura individual de cada disciplina, assim como os seus objectivos, contudo, tal não acontecerá se a estrutura curricular do curso e a sua organização vertical e horizontal estiverem pensadas no sentido de colocar a disciplina de Projecto no seu centro.

Do resto da comunicação destaco a defesa por parte destes arquitectos, na existência de um estágio opcional exterior à escola, que aproxime o aluno da realidade profissional enquanto estudante, assim como, a estrutura vertical da disciplina de “arquitectura” dividida em três ciclos. O 1º ciclo – Iniciação ao projecto – decorre no 1º e 2º ano, seguindo-se o 2º ciclo – Ensaio e Projecto – no 3º, 4º e 5º ano e terminando com o 3º ciclo – Projecto Global

⁴⁰ FERREIRA, A. Matos. FERRÃO, Bernardo. MOREIRA, Cristiano. MOURA, Eduardo Souto. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto. ESBAP. p.13. 1983.

⁴¹ Composta pelas disciplinas de “análise do território”, “arquitectura”, “construção” e “desenho”.

⁴² Composta pelas disciplinas de “matemática”, “geometria”, “estruturas”, “geografia”, “sociologia” e “economia”.

– no 6º ano. Actualmente reconhecemos estes ciclos nos cursos de arquitectura apesar da estrutura curricular ser diferente devido à compressão que o processo de Bolonha acarretou.

Ainda na primeira mesa redonda são abordadas as disciplinas de Desenho I e Desenho II. A primeira intervenção esteve a cargo do professor Joaquim Vieira (1946-), no âmbito da disciplina de Desenho I. Explicou metodicamente as especificidades da disciplina através de quatro pontos⁴³ ao longo dos quais abordou as “matérias principais”, o “método”, a “prática” e a “integração horizontal” e “vertical” desta com as restantes disciplinas do curso. No seguimento da abordagem feita nos parágrafos anteriores, destaco as observações feitas pelo professor Joaquim Vieira, nos parâmetros da integração horizontal e vertical da UC, por considerar as suas observações de certos problemas ainda actuais à generalidade dos cursos de arquitectura em Portugal.

No âmbito da “integração horizontal” da disciplina de Desenho I, embora houvesse a intenção de que esta partilhasse em certos momentos o seu campo de acção com as disciplinas de Arquitectura e Geometria, essa intenção parece nunca ter sido verdadeiramente concretizada por motivos de diversas ordens: horários, docentes, natureza metodológica e programática. Não tenho a certeza se neste caso específico de Desenho I, existe a necessidade de entrosamento directo entre as disciplinas. Primeiro, porque Desenho I é uma UC de elevada importância no primeiro ano, esperando-se que ela ensine o discente num elevado número de técnicas e ferramentas que por si só já é um objectivo bastante ambicioso para um primeiro ano, tendo em conta a escassa ou inexistente formação prévia na matéria que o discente regra geral não adquiriu no ensino secundário. Segundo, a disciplina de Arquitectura/Projecto, parece ser o espaço correcto para que o discente possa aplicar ao exercício projectual os conhecimentos que vai adquirindo ao longo do ano nas restantes disciplinas, nomeadamente na de Desenho I.

No que à “integração vertical” diz respeito, Joaquim Vieira explicou que os pressupostos das duas disciplinas de desenho são diversos.

A jusante está pressuposto que a disciplina de Desenho I introduz o estudante nas questões gerais do desenho e acima de tudo, lhe faculto o conhecimento e o “domínio” dos instrumentos. Parece pressuposto que a disciplina Desenho II promove o aprofundamento da relação do estudante com o acto do desenho; como método do projecto, como expressão gráfica, como processo de comunicação.

⁴³ I – A natureza das matérias e dos conteúdos teóricos. II – Caracterização de prática e do método. III – A integração horizontal. IV – Integração vertical.

No 1º ano a disciplina tem um objecto de trabalho e reflexão específico e exclusivo. No 2º ano o objecto de trabalho e reflexão é interdisciplinar.⁴⁴

Esta sua explicação clarifica os pressupostos de ambas as disciplinas, defendendo para Desenho I um carácter mais fechado e aprofundando nas matérias do desenho e relegando a Desenho II um carácter de maior abertura, num possível registo de interdisciplinaridade.

Terminou a sua intervenção com uma pergunta que considero importantíssima para qualquer discussão sobre o planeamento do curso de arquitectura, não podendo deixar de citar,

Se o Desenho I/II são duas disciplinas chave dos primeiros anos do curso será que o seu método e as suas matérias se chegam a incorporar no património pessoal do futuro arquitecto?⁴⁵

Ocupando o desenho um papel fulcral na definição do paradigma do ensino do projecto em Portugal, creio ser pertinente reflectir sobre os resultados que estas UCs de Desenho têm na formação académica e profissional do arquitecto. Penso que a resposta à pergunta de Joaquim Vieira é evidente, de um modo geral a ferramenta do desenho é utilizada pelo arquitecto português no seu processo projectual, bem ou mal e não sendo isso o mais importante, todos os arquitectos desenhavam porque precisam de desenhar. Contudo esta citação sugere outra reflexão. Sendo o campo disciplinar do Desenho capaz de caracterizar uma das principais qualidades dos arquitectos portugueses, Joaquim Vieira pergunta-nos se leccionar a disciplina de Desenho durante dois anos é o suficiente para um profissional que utilizará essa ferramenta em toda a sua actividade. Em parte, faz-nos uma sugestão para repensarmos se a disciplina não se devia estender no plano curricular e se essa característica dos arquitectos portugueses não poderia ser enfatizada e mais explorada pelas escolas de arquitectura, neste caso específico, a FAUP.

A segunda comunicação no âmbito da área pedagógica do Desenho foi da autoria do professor escultor Alberto Carneiro (1937-) na sequência da disciplina de Desenho II. Iniciou o a sua comunicação pela “integração vertical na área e na estrutura global do curso”, ou seja,

⁴⁴ VIEIRA, Joaquim. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto : ESBAP. p.16. 1983.

⁴⁵ Ibidem.

quis expressar a sua opinião quanto ao lugar do desenho na formação do arquitecto. Das suas “considerações genéricas” destaco o seguinte parágrafo,

O ensino e a aprendizagem da projectação terão que ser entendidos na incidência de dois grandes conjuntos de factores complementares (aqui separados por razões operatórias): o das transmissões e aquisições instrumentais (a capacidade de agir e de optar pelo uso manual e mental dos utensílios, dos códigos, dos sistemas, dos modelos), o da criação e intervenção (a capacidade de transformar e renovar pela descoberta do que é próprio e único na utilização crítica das aquisições instrumentais).⁴⁶

Alberto Carneiro explicou-nos da aprendizagem do Desenho falando-nos sobre projectação. O desenho insere-se nos dois conjuntos de factores que o autor refere. Nas aquisições instrumentais por ser considerado uma das primordiais ferramentas do arquitecto no processo de projecto, o arquitecto procura sempre a melhor técnica de desenho para representar o espaço de acordo com o que pretende comunicar, mas também é através do desenho que os sistemas teóricos do seu modo de pensar a arquitectura se traduzem em imagens. No conjunto de factores da criação e intervenção, o desenho é a pesquisa crítica do que se pretende ver alterado. Desenhar com o sentido interventivo é construir uma nova proposta com base crítica num número de factores que o arquitecto definiu abordar. O tamanho desse número de factores é que pode definir a complexidade da proposta e o desenho estará lá para testar todas as possibilidades que o novo espaço possa assumir.

Continuou a sua comunicação com as “considerações específicas” sobre a disciplina onde destacou que a identidade da escola se revê no paradigma do “desenho como instrumento essencial da projectação”.

Convém recordar que esta é uma posição que é assumida nas “quatro mesas redondas” sobre a experiência pedagógica decorrente da ESBAP e a fixação de um novo plano de estudos do curso de arquitectura com a entrada na Universidade, pela nova FAUP. Isto demonstra que o novo plano de estudos já estaria a ser pensado e analisado tendo em conta o paradigma do desenho na formação do arquitecto formado na escola do Porto.

Citando Alberto Carneiro,

⁴⁶ CARNEIRO, Alberto. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto. ESBAP. p.17. 1983.

Se buscássemos a identidade da escola teríamos que a procurar ainda no percurso do que têm sido as interpretações sobre o desenho e as correspondentes noções teóricas, tecidas em torno dele como método e processo da projectação.⁴⁷

Continuou a sua comunicação colocando questões ao significado epistemológico do desenho e ao seu papel na formação do arquitecto do Porto. Destaco a sua defesa do desenho enquanto síntese do pensamento numa breve dicotomia entre riscar e desenhar.

Riscar [...] não é desenhar se a esse acto não corresponder a articulação mental como vontade de representação, como síntese dum momento de aprendizagem projectual, que comporte o pensamento e a crítica daquilo que se quer apreendido e optado.⁴⁸

Com esta afirmação, Alberto Carneiro coloca a síntese mental através do desenho durante o processo de projectação como tema central do seu argumento. É esta relação entre a mente e o instrumento que explora, levando-o a concluir que a qualidade do trabalho apresentado pelo discente ao longo do percurso académico é influenciado pela sua capacidade de usar o desenho de modo instrumental.

Alberto Carneiro reforçou a ideia de que o primeiro ano do curso deve ser pedagogicamente orientado de modo a que as disciplinas práticas sejam horizontalmente pensadas sobre as questões do método e do instrumento. Quando à disciplina de Desenho II, à semelhança do que havia dito Joaquim Vieira na primeira comunicação sobre a coordenação vertical das duas disciplinas de Desenho, Alberto Carneiro questionou também o futuro da disciplina quando termina o segundo ano do curso, uma vez que, de um modo específico, ela não volta a existir no plano curricular, embora a sua complexidade continue a aumentar no percurso académico e profissional. Observa que a partir do terceiro ano a qualidade gráfica dos alunos regride, assim como, a sua capacidade de crítica aos modelos pelo desenho. Neste sentido, defende a continuidade da disciplina no 3º ano do curso mas num registo diferente. A sua proposta passaria pelo acompanhamento de um docente de Desenho nos trabalhos das outras UCs práticas onde comentasse a produção gráfica e plástica dos alunos. Também para o quinto ano sugere “um tempo interdisciplinar onde o comentário do desenho seja retomado como fundamento para o pensamento e a crítica da formação global”.

⁴⁷ CARNEIRO, Alberto. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto. ESBAP. p.17. 1983.

⁴⁸ Ibidem.

Após ter comunicado as suas apreciações sobre a integração vertical da disciplina de desenho na experiência pedagógica da ESBA, Alberto Carneiro afirmou que no parâmetro da integração horizontal, a actividade com outras disciplinas práticas (Arquitectura, Análise do Território e Construção) decorreu segundo a metodologia adequada e por esse motivo deveria manter-se como estava.

Continuou a participação na mesa redonda de Desenho II, explicando a natureza das matérias e dos conteúdos teóricos da UC, onde expôs os seus objectivos no curso de arquitectura.

A última comunicação da primeira mesa redonda esteve a cargo da arquitecta Maria Fernanda Alcântara Santos, professora da UC de Geometria.

Após uma introdução à geometria euclidiana, não-euclidiana e à geometria topológica na citação de um artigo escrito por Olivier Sera-Guillaume, na revista “Niveau 16” publicada pela escola de arquitectura de Nancy em 1983, no qual se explica porque predomina a geometria euclidiana face às outras existentes. Este tema embora pareça teoricamente abstracto para os efeitos deste trabalho é bastante actual na produção de elementos arquitectónicos por virtude da evolução tecnológica dos novos sistemas informáticos. Existem vários arquitectos que projectam com estas geometrias não-euclidianas, sendo Zaha Hadid a arquitecta mais paradigmática desta abordagem. Contudo, este não é um exemplo português e apenas serve como oposição para demonstrar que a geometria ensinada ao estudante de arquitectura em Portugal continua a ser de índole euclidiana num sistema cartesiano. Olivier Sera-Guillaume explica que esta é uma geometria que perdura por ser,

acessível a todos através da figura. (...) esta figura dá possibilidade de manipular o directamente (experimentalmente) os objectos (assim definidos) da realidade: em suma, ela permite manipular directamente o espaço.⁴⁹

O autor defende a geometria euclidiana pela figura no espaço, por sua vez, Fernanda Alcântara após citar este autor, interrogou-se se seria possível substituir a “geometria descritiva” pela “geometria projectiva” e “geometria topológica” uma vez que considera inútil a disciplina de geometria descritiva num plano de estudos de estrutura cartesiana que sugere um ensino analítico e métrico. A comunicação de Fernanda Alcântara termina com uma

⁴⁹ SERO-GUILLAUME, Olivier. Niveau, 16. Nancy : Escola de Arquitectura. 1983.

questão pertinente que revela algum do clima de insegurança com o património do curso após a entrada na instituição da universidade.

Como continuar, sem ser marginal nem desobediente, quando tudo caminha assustadoramente para um ensino normativo, unívoco e redutor?⁵⁰

No final da primeira mesa redonda e após um debate sobre as questões levantadas pelos docentes da cadeiras nas suas intervenções, uma síntese de cinco pontos foi elaborada. Passo a referir respectivamente e sucintamente as conclusões desta mesa redonda.

No primeiro parâmetro foi consensual a inconsistência da “teoria do projecto” na UC prática de arquitectura, assim como a sua relação vertical programática. Identificaram que a responsabilidade desta inconsistência era dos docentes, e para tal, foi sugerida a existência de um coordenador de ano que tivesse a responsabilidade de articular as diversas UCs práticas em torno do projecto.

O segundo parâmetro veio no seguimento da inconsistência teórica do primeiro parâmetro associada à indefinição metodológica no ensino do projecto. Este foi um tema bastante debatido pelos docentes oradores destas mesas redondas demonstrando a sua preocupação transversal para com o assunto. A sucessão dos programas da UC de arquitectura fora também criticada pela redundância dos exercícios, sendo por vezes repetidos sem diversidade temática.

O terceiro parâmetro não se apresentou clarificado pela insuficiente discussão sobre a “prática autónoma das disciplinas afectar ao tempo do projecto”, embora fosse unânime uma prática projectual única, onde as disciplinas convergem, sendo apoiada por um suporte teórico.

Os últimos dois pontos, quarto e quinto estão mutuamente dependentes e por isso podem ser abordados como um só. Nestes pontos, o foco vai para o tempo do curricular do curso e para a sua carga horária. Foi debatida a hipótese de aumentar o curso para seis anos, contudo um consenso não foi alcançado. Por um lado o argumentou-se a favor do tempo de aprendizagem longo do curso de arquitectura numa maturação necessária ao discente para sintetizar as matérias e os processos da projectação, isto associado a uma observação que considerava excessiva a carga horária e exagerado o tempo de permanência na escola não

⁵⁰ ALCÂNTARA, Fernanda. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto : ESBAP. p.24. 1983.

possibilitando aos alunos outras actividades extracurriculares. A estes argumento a favor do aumento do tempo curricular, opôs-se outro que defendia a optimização da estrutura existente assim como o aumento do nível de aproveitamento e sucesso académico sem alterar a duração do curso.

A segunda mesa redonda, sobre a área de “Teoria e História”, foi breve e conclusiva. Fora novamente abordada e defendida a separação entre o corpo da Teoria e o da História por diversas razões a seu favor. A comunicação de história defendeu que a ambiguidade entre as duas áreas estaria a prejudicar ambas as partes. Propôs-se a alteração na estrutura do curso com a criação de uma área autónoma para a Teoria, que tivesse como base da sua actividade o acompanhamento à prática projectual. Deste modo, a autonomia da disciplina de História era maior e a sua carga horária optimizada em função do seu programa. No seguimento deste ajuste de carga horária fora também reorganizado o programa vertical da cadeira ao longo dos cinco anos do curso.

Seguiu-se a mesa sobre a área de “Análise do Território” onde foram abordadas disciplinas como Urbanismo, Economia e Sociologia. Das comunicações destas disciplinas a que teve maior interesse para o argumento desta investigação foi a de Urbanismo por ser uma disciplina onde ocorre a prática projectual embora numa maior escala de intervenção. A primeira comunicação esteve a cargo dos arquitectos Manuel Fernandes de Sá (1943-), Francisco Barata (1950-) e Carlos Prata (1950-). Este arquitectos mostram-se conscientes do carácter “pluridisciplinar” da prática da arquitectura e partilham das ideias de Fernando Távora quanto ao arquitecto especialista em generalidades. Constroem um paralelismo interessante entre Arquitectura e Urbanismo através da metodologia do projecto que passo a citar;

Se se defende que a metodologia do projecto consiste na relação dialéctica entre informação/investigação e capacidade criativa de intervenção, não conseguimos estabelecer fronteiras definidas entre Urbanismo e Arquitectura, dado que a intervenção disciplinar tem sempre como objectivo último o controle de uma imagem (objecto, envolvente próxima, contexto da cidade), inserida num processo de desenho⁵¹.

⁵¹ Sá, Manuel Fernandes de. BARATA, Francisco. PRATA, Carlos. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto. ESBAP. p.39. 1983.

Podemos encarar o exercício do Urbanismo como um projecto de grande escala que servirá de suporte para as intervenções arquitectónicas e simultaneamente pensarmos no projecto arquitectónico como um elemento de pequena escala com influência urbana. Arquitectura e Urbanismo são tão paralelos como coincidentes, e penso que só se apresentam como campos diferenciados por necessidade de abordagem académica e diferenciação metodológica ao operarem a escalas diferentes. Ao longo da comunicação foi referida a situação do mercado de trabalho para o aluno recém licenciado em arquitectura, acreditava-se que o futuro profissional estaria nas Câmaras e em organismos públicos através de trabalhos de gestão urbana, fiscalização de obra, planeamento de infra-estruturas, onde o projecto de arquitectura convencional raramente acontecesse. O que procuro com esta referência não é exemplificar este trabalho não projectual que o arquitecto pode levar a cabo na sua profissão, mas sim, a introdução da realidade profissional da época na comunicação destes arquitectos. Se actualmente essa realidade não é a mesma, devemos reflectir então em que nível de complexificação a profissão do arquitecto se encontra. No plano pedagógico defendiam que a UC do Urbanismo devia surgir inicialmente articulada com a de Arquitectura, autonomizando-se nas temáticas próprias da sua área posteriormente à consolidação da metodologia projectual. Terminaram a sua intervenção abordando os aspectos da coordenação vertical das UCs da área do Urbanismo, onde surgiu novamente a referência a um tempo teórico autónomo em função da UC prática. Uma possível experimentação de um tempo “pluridisciplinar” comum a todas as UCs práticas da área do Urbanismo.

A comunicação da disciplina de Economia, não trouxe a meu ver nenhum contributo profícuo para o debate do ensino da arquitectura.

O final desta terceira mesa redonda ficou marcado pela intervenção da disciplina de Sociologia. Considero que o maior contributo fora o assumir de que a Sociologia já se encontrava na escola antes da disciplina existir. Todo o resto do comunicado, à semelhança do de Economia, como disciplinas auxiliares que eram, foi uma reivindicação de mais horas semanais e mais peso pedagógico que, a meu ver, não se justifica. Tomando por exemplo, que os arquitectos não precisam de uma disciplina específica de Economia ou Sociologia para saberem aplicar essas matérias no processo do projecto arquitectónico.

Os encontros para estabelecer as premissas do plano de estudos para o curso com a integração na universidade terminaram com uma quarta mesa redonda sobre a área de construção.

A primeira comunicação, introdutória e generalizada, foi da autoria de Camilo Cortesão (1949-) onde destaco apenas as intervenções que ao ensino do projecto directamente dizem respeito. Camilo Cortesão considerou que as disciplinas da área de Construção não estavam bem definidas nos seus objectivos e metodologias. A relação horizontal entre a Construção e o Projecto acontecia, quando possível, em algumas aulas práticas onde procurava resolver os detalhes construtivos quando os projectos chegavam à fase final. Estas incursões no Projecto limitavam-se a uma repetida resposta pragmática a questões construtivas elementares, numa acção meramente informativa devido à necessidade imediata de realizar os detalhes construtivos para o projecto.

Ora acontece que sem qualquer alternativa à aula – teórica, prática ou entre as duas – a informação é a resposta única. Porque faz falta substituir a teoria. Que falta.⁵²

O autor considera que, devido à inexistência de uma metodologia coerente, não se consegue gerar um conhecimento aprofundado sobre as matérias da construção. Dá a entender que a metodologia que falhou neste caso se deveu a questões de coordenação vertical e horizontal da própria área de Construção. Na estrutura vertical da área de Construção, o que observo é que não existe uma acumulação de conhecimento ano após ano pela repetida necessidade de informação elementar anualmente repetida em cada disciplina da área.

A área de Construção poderia ser completamente autónoma responsabilizando-se exclusivamente pelo sucesso ou pelo fracasso da sua pedagogia, mas se assim fosse perderia o seu propósito, que penso residir na transmissão de conhecimentos e metodologias que permitam ao discente dominar as suas opções projetuais – quebrando ou impondo limitações tectónicas – desmistificando o processo construtivo.

Camilo Cortesão termina a suas considerações gerais sobre as UCs de Construção defendendo que perante “uma estrutura inadequada” se deva reforçar esta área pedagógica ou dissolvê-la na área mais próxima (assumo que seja a área de Arquitectura/Projecto).

O resto das comunicações sobre a área de Construção estiveram a cargo dos arquitectos Alcino Soutinho, José Pulido Valente (1936 -), Augusto Amaral e do engenheiro Rui

⁵² CORTESÃO, Camilo. Quatro Mesas Redondas sobre o Ensino da Arquitectura : Escola Superior de Belas Artes do Porto. Porto. ESBAP. p.60. 1983.

Póvoas. Embora tenham feito alguns contributos pertinentes para a discussão da área específica, nada de relevante foi acrescentado na relação com a UC de projecto.

Destas mesas redondas, destaco alguns pontos que foram constantemente referidos pelos oradores como preocupações para o plano de estudos da futura Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. A autonomização da componente teórica da prática deu-se em dois planos. No plano mais alargado, a separação entre a Teoria e a História, permitindo assim que ambas sejam mais pragmáticas e coerentes nos seus programas e objectivos. Num plano mais próximo, a divisão horária do tempo teórico e do tempo prático da UC, como foram os exemplos das disciplinas de Arquitectura, Urbanismo e Construção. Outro ponto recorrente nas comunicações da diversas mesas foi a coordenação horizontal e vertical das respectivas disciplinas. Aqui ficou expressa a vontade de maior relação interdisciplinar entre as áreas pedagógicas do curso, assim como, a estruturação de um percurso académico progressivamente evolutivo e complexo em vez de redundante e repetitivo.

O plano de estudos para o primeiro ano do curso da FAUP foi resultado de toda a reflexão da prática pedagógica do ensino na ESBAP e das quatro mesas redondas previamente descritas. O plano curricular e conseqüente carga horária pareceu ajustado às reivindicações de cada área disciplinar, embora algumas das UCs secundárias tenham continuado remetidas a uma carga de 2 horas semanais. Neste âmbito, a UC que se destacou das outras foi o Projecto, com uma carga horária que variava entre as 10 horas e as 12 horas semanais teórico-práticas não especificando quantas horas eram dedicadas à componente teórica ou à componente prática, ao contrário das outras disciplinas do plano de estudos que distinguiam a respectiva carga horárias dessas componentes. No primeiro ano a carga horária do projecto representava 1/3 (10 em 30 horas) do horário semanal, nos restantes anos a clivagem era ainda mais evidente, sendo reservado ao projecto quase metade do horário semanal (12 horas em 26). Esta era uma clara evidência de que a área disciplinar central do curso de arquitectura era o Projecto. O novo plano de estudos propõe estruturar o ensino em 3º ciclos, designando o 1º ciclo de “formação básica”, o 2º de “desenvolvimento” e o 3º de “especialização”. Como refere Eduardo Fernandes,

este aspecto distanciava esta proposta das ideias de Távora e, simultaneamente, mostrava alguma coincidência com as ideias pedagógicas que Nuno Portas tinha divulgado no início dos anos 70. Como

Portas integra o corpo docente da Escola desde 1983, não será improvável que a sua presença tenha contribuído para reavivar essa vontade de oferecer aos Arquitectos opções de “Especialização”.⁵³

Este regime de especialização estrutura-se de forma semelhante ao actual mestrado-integrado que Bolonha veio aplicar nos cursos de arquitectura obrigando o discente a optar por uma das três áreas de “especialização”. Esta condição imposta do mestrado integrado na licenciatura é resultado da supremacia da Universidade enquanto instituição política que governa todos os cursos nela incorporados. Se como já referido, no momento da integração dos cursos de arquitectura na Universidade houve quem temesse pela perda da herança pedagógica e consequente descaracterização do curso, o que hoje verificamos, é uma standardização das estruturas curriculares através de um processo de especialização muito mais próximo do domínio científico do que artístico. Sendo o curso de arquitectura em Portugal de raízes artísticas, e existindo exemplos passados de situações em que as estruturas científicas não souberam conviver com a sua promiscuidade disciplinar, cabe aos responsáveis dos cursos terem a capacidade de se adaptar às estruturas curriculares impostas pela Universidade de modo a garantir a sua continuidade identitária.

A “especialização” para o curso que surge no primeiro plano de estudos de 1984-85 terminara no ano lectivo de 1988/89 com o pretexto de que o título atribuído no final do curso não era diferenciado, sendo que, a escola deveria garantir a todos os discente um equilíbrio formativo nas diversas áreas do saber arquitectónico.

Uma constatação interessante na sua tese de doutoramento de Eduardo Fernandes é o significativo aumento do número de disciplinas entre o ano lectivo de 1975-76 e 1984-85, ou seja, desde os últimos anos de funcionamento do curso na ESBAP até ao primeiro ano na FAUP. No ano lectivo de 1975-76, o curso era composto na totalidade por 10 disciplinas ao longo do 6 anos, no ano lectivo de 1958-86 observa-se um aumento de 20 UCs, sendo este currículo composto por 30 UCs ao longo dos mesmos 6 anos lectivos. Os problemas derivados desta segregação de UCs parecem estar presentes nas mesas redondas de 1983 quando as comunicações se referem aos problemas da sua coordenação vertical e horizontal.

Em Lisboa, não existiu um debate alargado como nos encontros do Porto em 1983. Leonor Silva, identifica neste momento da história uma “divergência nos princípios de reestruturação” das duas escolas. Em 1987, numa entrevista no Jornal dos Arquitectos,

⁵³ FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p.248. 2010.

Augusto Pereira Brandão, ainda presidente do conselho directivo da FAUTL, responde à pergunta sobre a existência de órgãos de relacionamento e coordenação entre as duas faculdades com a seguinte afirmação:

O relacionamento real entre as das faculdades não existe. Um passado histórico e pedagógico extremamente diferenciado das duas instituições, aliado a processos pedagógicos existentes e, para não dizer igualmente políticos, e um número completamente diferente de alunos e docentes com pesos na atitude pedagógica, fazem com que a aproximação entre as duas instituições se deva efectuar com o cuidado e com a preocupação em não intervir nas idiossincrasias próprias que formam o caso histórico das duas entidades.⁵⁴

Como já vimos a Norte os responsáveis pelas mudanças que ocorreram com a transição para a Universidade estavam empenhados na defesa das suas convicções para o futuro do curso de arquitectura, assegurando uma qualidade de ensino pela continuada maturação pedagógica das experiências anteriores. Também no Porto é perceptível uma pouca abertura da escola ao exterior e uma maior ligação com a realidade regional. A Sul, as intenções para o futuro da escola eram bastante diferentes e esta citação de Augusto Brandão exemplifica isso. A escola de Lisboa pretendia abrir-se à sociedade global e para tal estaria mais próxima de um ensino de massas, protagonizado por uma crescente popularidade do curso decorrente da democratização do ensino pós-revolução. Na sua entrevista ao *Jornal dos Arquitectos*, Augusto Brandão justifica esta opção pelo ensino de quantidade devido à carência de arquitectos no País que sejam capazes de criar um “grupo de pressão” não apenas político ao nível da construção, do urbanismo e do planeamento, mas também técnico, na medida em que, só com um elevado número de profissionais será possível “especializar” a formação em arquitectura. Complementa a fundamentação da opção do ensino de massas tomada pela faculdade de Lisboa, dizendo que, “Portugal terá que se tornar um País produtor de «serviços» para o Mundo inteiro”. Esta última justificação parece-me muito mais próxima da realidade actual do País do que dos finais dos anos 80. Augusto Brandão afirmou inicialmente que existia uma carência nos quadros nacionais da profissão do arquitecto, então não é compreensível apoiar simultaneamente uma política de exportação profissional. Quando há carência interna de um determinado elemento, a política não pode ser de exportação mas sim de retenção.

⁵⁴ BRANDÃO, Augusto Pereira. A Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa. *Jornal dos Arquitectos* : O ensino da arquitectura. 1987. n.º55. pp.10-11.

1.3. Os cursos de arquitectura na década de 90.

1.3.1. Proliferação das Escolas de Arquitectura.

No final dos anos 80 e decorrer dos anos 90 assistiu-se a um aumento exponencial dos cursos de arquitectura em Portugal. Uma crescente popularidade⁵⁵ e mediatização da arquitectura que começou a surgir no seio da sociedade portuguesa, motivada por uma democratização do ensino, para o qual a entrada de Portugal na CEE em 1986 teve uma grande importância. As transformações que se viveram na sociedade e economia portuguesa fizeram-se sentir em todos os sectores e o ensino não foi excepção.

Manuel Graça Dias (1953 -) não acreditava que a arquitectura estivesse na moda, mas sim que a popularidade do curso de arquitectura e consequente aumento exponencial dos seus estudantes foi resultado de uma diversidade de factores. O ensino secundário, tornou-se mais aberto a experiências artísticas através das disciplinas de educação visual e passou a ser um grau de ensino possível de concluir à maioria dos estudantes de todos os extractos sociais. Este factor permitiu que mais estudantes pudessem aceder ao ensino superior o que levou ao consequente aumento dos cursos, públicos e privados. Os números de alunos inscritos nos cursos de arquitectura quase triplicaram entre o ano de 1990 e 2000 – verificando-se que no ano de 1990 haviam 3369 alunos inscritos e no ano de 2000 esse número era de 9007 alunos.

Até ao 25 de Abril, as Escolas de Belas-Artes seriavam “discretamente” os alunos que recebiam, através das provas de aptidão – geralmente provas relacionadas com um conjunto de capacidades artísticas que o aluno deveria possuir. Esta seriação funcionava como controlo do *numerus clausus* de cada instituição, que seria importante, não só para o seu funcionamento, mas também para o controlo do número de profissionais formados em arquitectura. Com o aumento da procura e consequentemente da oferta dos cursos de arquitectura, era de prever que a curto prazo este “controlo” deixaria de existir, pelo menos por parte das instituições, mas esta não foi a principal preocupação dos arquitectos e professores neste momento de proliferação das escolas. As suas preocupações não recaíram

⁵⁵ Considero que tenha sido um aumento de “popularidade” porque o curso deixou de estar restrito a uma classe social elitista que, por motivos económicos, sociais e culturais, predominava nos cursos artísticos. Até à data, só as famílias com mais recursos financeiros poderiam fazer face ao encargo financeiro que a escolha de uma carreira artística poderia implicar. Segundo Manuel Graça Dias, o facto de um curso superior já não ser uma garantia de empregabilidade, colocou todos os cursos em pé de igualdade, o que levou a uma maior procura pelos cursos artísticos. DIAS, Manuel Graça. A moda e as impossibilidades. *Jornal dos Arquitectos : Faire École* 2. 2001. n° 202. p. 3.

no futuro da profissão mas sim na qualidade do ensino que se via agora proliferado. Indagavam que garantias de qualidade teria o ensino da arquitectura a partir do momento que este deixava de ser restrito às duas escolas, Porto e Lisboa, que devido à sua tradição haviam garantido uma identidade pedagógica à formação do arquitecto em Portugal.

A discussão centrou-se no confronto de dois modelos distintos para o ensino. Por um lado, o *modelo exclusivo* que se mantinha em vigor ao longo dos tempos, por outro, o *modelo inclusivo* que a nova sociedade solicitava pela via da massificação do ensino.

O modelo exclusivo, era o que se encontrava vigente desde que o ensino da arquitectura foi institucionalizado. Um modelo elitista e fechado que formava um reduzido número de profissionais mas dotados de elevadas capacidades e competências técnicas, nivelando a qualidade do seu ensino por elevados padrões de excelência.

O modelo inclusivo, próprio da massificação, era aberto e popular. Um modelo que pretendia formar um grande número de profissionais com capacidades medianas, baixando desta forma o seu nível de qualidade.

A mudança para o modelo inclusivo que a massificação do ensino acarretava era inevitável, mas houve sempre uma certa resistência que procurou garantir uma selecção meritocrática⁵⁶ que respeitasse o perfil do arquitecto traçado pelas primeiras escolas. Esta massificação do ensino criou uma situação antagónica entre o que a sociedade dos anos 90 impôs e o que a sociedade contemporânea exige. A sociedade foi a causa da massificação que consequentemente levou a um decréscimo da qualidade do ensino para um nivelamento mediano, é aqui que reside o antagonismo deste anel relacional. Actualmente, a sociedade promove o individualismo procurando destacar o sujeito que extrapola a condição de medianidade generalizada pelo ensino das massas.

⁵⁶ Quanto a esta pretendida selecção meritocrática, tenho dúvidas que ela tenha sido conservada de forma a manter os padrões de seriação. Considerando o actual modelo de acesso aos cursos superiores de arquitectura, as únicas "provas de ingresso" vigentes não passam de um artifício burocrático. Quando estas provas eram realizadas nas instituições, elas respondiam aos seus critérios de qualidade e exigência. Uma vez que agora são realizadas nas escolas secundárias e concebidas pelo sistema de ensino estatal, o seu nível de exigência é menor. Por um lado, há uma acção democrática pelo facto dos exames serem iguais para todos os estudantes do ensino secundário, por outro, são as escolas de arquitectura que definem quais as "provas de ingresso" necessárias à candidatura dos seus futuros estudantes. O facto de estas provas não serem iguais em todas as escolas pode levantar algumas questões paradoxais nos critérios de selecção. Por exemplo, se uma escola necessitar de baixar a sua média de ingresso para atrair mais estudantes, basta escolher provas de ingresso pressuponham uma maior taxa de sucesso. Outra das contradições é o facto das provas de ingresso poderem ser elegidas fora do tronco disciplinar do curso de arquitectura, exemplo disso são as provas de português. A prova de matemática também gera controvérsia uma vez que actualmente a disciplina raramente tem seguimento directo nos cursos de arquitectura.

Marco Guinoulhiac considera que o núcleo da população estudantil “obriga o ensino a uma atitude de modéstia” que mesmo sem perder a excelência de vista, deve encarar a “medianidade como sua condição existencial”⁵⁷.

Desafio cada vez mais complexo quando inserido na sociedade contemporânea que pouco tolera o conceito de medianidade ou de massificação e onde o crescente espírito individualista não permite ao sujeito considerar-se um elemento integrante de um grupo mais alargado e homogêneo, levando-o, sempre, a considerar-se como único e, em muitos casos, acima dos outros.⁵⁸

Esta condição existencial de medianidade estende-se aos objectivos pedagógicos de cada curso. Os objectivos pedagógicos definidos pelo organismo da escola são executados através de um programa⁵⁹ levado a cabo pela estrutura do plano curricular e o seu corpo docente. Os objectivos pedagógicos inicialmente estabelecidos são alvo de reforma, compressões e ajustes com o decorrer das pressões externas a que estão sujeitos. O resultado destas reformas é a perda de alguns objectivos em detrimento da optimização na formação de novos profissionais.

As novas escolas que nasceram em processos de continuidade com as do Porto e Lisboa, como foi o caso do Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra e o Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho, questionavam o caminho que poderiam seguir e de que forma se poderiam legitimar e autonomizar na procura do projecto pedagógico identitário que as distinguisse das demais – um projecto pedagógico levado a cabo por um corpo docente constituído por profissionais oriundos das primeiras escolas: Porto e Lisboa. Os corpos docentes das novas escolas, enquanto jovens profissionais, aproveitaram a oportunidade para repensar os modelos originais em que se haviam formado. Contudo, as comissões instaladoras de ambos os novos casos de estudo são formadas pelo mesmo grupo de arquitectos: Fernando Távora, Alexandre Alves Costa e Domingos Tavares.

⁵⁷ GINOULHIAC, Marco. O ensino do projecto de Arquitectura : Contribuições para um debate crítico em torno da prática contemporânea. Tese de Doutoramento, Faculdade de Arquitectura, Universidade do Porto. 2009. p. 197.

⁵⁸ Ibidem

⁵⁹ Edgar Morin, no livro “Repensar a Reforma : Reformar o Pensamento”, estabelece uma oposição pertinente entre programa e estratégia, ainda que a estratégia possa contar nela “elementos programados”. Para Morin, o programa determina “à priori uma sequência de acções com vista um objectivo”, que só é “eficaz em condições exteriores estáveis que se podem determinar com certeza”. O programa é uma concepção frágil por depender das condições externas que nem sempre são possíveis de prever. A estratégia também visa um objectivo, tal como o programa, mas define “cenários de acção” escolhendo o que considera melhor para o alcançar. Ao longo da sua execução, a estratégia recolhe e valida a informação que ao ser anexada vai mudando o seu cenário de acção. Edgar Morin considera que “todo o nosso ensino tende para o programa, logo que a vida nos pede estratégia e, se possível, serendipidade e arte. É pois uma inversão de concepção que seria necessário operar para preparar para o tempo de incerteza.” O significado da palavra serendipidade é desenvolvido por Steve Johnson, no livro “As Ideias Que Mudaram o Mundo – A História Natural da Inovação”, não só como a felicidade dos encontros que ao acaso podemos ter, mas também pela importância do significado que essas descobertas têm para nós. Considera ainda que “essas descobertas ao acaso implicam, muitas vezes, trocas entre disciplinas tradicionais”.

No que ao argumento desta dissertação diz respeito, podemos constatar que embora exista a vontade ideológica de criar novas escolas, há sempre uma estrutura base adjacente que é encarada como garantia de continuidade dos processos pedagógicos consolidados pela experiência. Continuidade, Memória e Tradição, eram sempre princípios inquestionáveis quando se tratava o ensino da arquitectura.

Os jovens corpos docentes tiveram a responsabilidade de trabalhar a identidade dos cursos desde o momento da sua formação. Um processo de maturação que, além da natural reflexão gerada com a criação de um novo curso, teve a oportunidade recente de repensar a sua estrutura curricular segundo o processo de Bolonha. Embora cada escola tenha encontrado o seu território de intervenção, a metodologia para o adquirir teve a mesma base. Ambas as escolas, casos de estudo desta dissertação, apresentam os mesmos princípios pedagógicos no ensino da arquitectura. Importa referir que a regeneração do corpo docente é uma condição que devia garantir uma constante revisão e reavaliação do paradigma⁶⁰.

O aumento do número de escolas a leccionar o curso superior de arquitectura em 20 anos é o dado estatístico deste momento de proliferação. Passou-se de 2 escolas em 1985 para 21 escolas em 2005.

Contudo, muitos cursos de arquitectura parecem ter surgido de uma “liberalização do mercado”⁶¹, que surgira com a recente democratização do ensino, e não tanto da necessidade pedagógica.

Enquanto oportunidade de negócio, o curso de arquitectura era fácil e rápido de montar devido ao escasso investimento financeiro que necessitava. Do ponto de vista das instalações físicas, apenas eram necessários os espaços para a leccionar as aulas das diversas disciplinas composto por cadeiras, estiradores e sem investimento em equipamento laboratorial ou técnico. No quadro dos recursos humanos, a quantidade de docentes necessários também era relativamente reduzida porque o mesmo docente podia leccionar mais que uma UC do plano curricular.

O aumento dos curso de arquitectura, que surgiram mais como oportunidade de negócio do que como necessidade (de responder ao já referido aumento na procura), pareceu não querer considerar as consequências que poderiam incorrer a longo prazo e que

⁶⁰ Encaro a regeneração do corpo docente como garantia de que o paradigma do ensino de arquitectura, na escola em questão, é continuamente alvo de reflexão. Podemos argumentar que os novos docentes que pontualmente vão entrando para os quadros da escola, não reflectem apenas a sua área disciplinar mas sim todas as relações que esta possa ter com as restantes áreas. Os novos docentes representam uma crítica contemporânea à orgânica do curso. Estes novos docentes já não são todos formados nas escolas do Porto ou de Lisboa, como é o caso dos seus docentes e fundadores. São parte importante do processo evolutivo da identidade de cada escola.

⁶¹ SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. p.178. 2011.

actualmente são uma realidade. O aumento desmesurado do número de profissionais, que o mercado nacional não tem capacidade de absorver, levou um decréscimo na procura dos cursos de arquitectura, por este representar um elevado investimento com fraca probabilidade de retorno enquanto garantia de empregabilidade. Esta mudança de paradigma profissional que actualmente enfrentamos poderá ter, não só implicações na continuidade em alguns cursos ainda em vigor, como também, no futuro da profissão que pensamos conhecer.

1.3.2. Um curso de arquitectura surge em Coimbra.

No ano de 1988, Coimbra viu surgir na sua Universidade o curso de arquitectura. Esta licenciatura foi criada pela Portaria nº 448/88 de 8 de Julho. Este curso foi o primeiro fundado de raiz por iniciativa de uma Universidade. Os restantes, do Porto e de Lisboa, transitaram das Escolas de Belas-Artes para a Universidade, implicando um processo de integração que, como se viu, nem sempre foi de fácil gestão. O novo curso, que implicou um processo de implementação diferente, foi favoravelmente acolhido pelo então reitor da Universidade de Coimbra o Professor Rui Alarcão e pelo presidente do conselho científico da Faculdade de Ciências e Tecnologia, o Professor Ribeiro Gomes. Esta Faculdade foi a que acolheu a nova licenciatura, acrescentando mais uma às dezasseis já ali ministradas. Este facto levantou algumas dúvidas quanto às intenções paralelas que poderiam existir na criação de um novo curso, que poderiam eventualmente extrapolar os interesses disciplinares da arquitectura. Alexandre Alves Costa comenta que os mais cépticos sugeriam que o novo curso era uma tentativa de ajudar os engenheiros civis a dominar segmentos de mercado que poderiam perder para os arquitectos. Assim, com uma formação em desenho e projecto, os engenheiros seriam também arquitectos.

Ainda no ano de 1988, o núcleo de arquitectos de Coimbra organizou um encontro para discutir o perfil que se pretendia para o arquitecto formado na nova escola no qual Fernando Távora participou. A proposta revelada pelo Professor Ribeiro Gomes fora genérica: um curso com duração de cinco anos, tendo um tronco comum e três ramos de especialização.

Em 1989, a Associação dos Arquitectos Portugueses organizou um congresso em Coimbra, provavelmente pelo surgimento do novo curso na cidade, incidindo parte substancial do debate no problema do ensino. Neste congresso, Alves Costa participou e procurou formular algumas propostas, estruturando a sua comunicação em cinco pontos, para o ensino da arquitectura tanto em Coimbra como em Portugal. Alves Costa identificou aquele momento como gerado de “condições estáveis proporcionadoras da livre experimentação pedagógica e didáctica”.

No primeiro ponto, defendeu uma participação no reforço institucional de cada escola, exaltando o papel da instituição universitária de forma elogiosa pela sua estabilidade e ordem na transmissibilidade de conhecimento, assim como, a salvaguarda da memória que

considera necessária para o avanço inovador do pensamento. Este carácter conservador atribuído à instituição é também defendido por Edgar Morin, antropólogo, sociólogo e filósofo francês que desenvolveu o seu pensamento nos mais diversos campos do conhecimento. Edgar Morin aponta dois efeitos que esta conjuntura pode surtir no papel da instituição. Pode ser vital, se à semelhança do que pensava Alves Costa, este papel conservador, regenerador e gerador do saber, das ideias e dos valores proceder pela salvaguarda da memória e a preservação do conhecimento. Por outro lado, esse papel institucional corre o risco de se tornar estéril se for dogmático, congelado e rígido, ou seja, se não for capaz de ser questionado e não se adaptasse às necessárias mudanças que o tempo lhe iria exigir⁶².

No segundo ponto, apelou à concordância entre as escolas na definição comum de “arquitecto”, tendo-a como base para o pensamento do ensino. Este apelo sugere a definição de um paradigma para o ensino da arquitectura em Portugal, paradigma que esta dissertação tenta identificar. Enfatizou novamente o valor da instituição enquanto organismo que garante estabilidade, sempre numa perspectiva de continuidade evolutiva do conhecimento académico.

A instituição funciona aqui como reprodutora de códigos estáveis, garantia de continuidade, talvez até de uma certa opressão positiva.

No terceiro ponto, Alves Costa propõe uma reavaliação do território da arquitectura através da actualização contemporânea dos seus problemas. Traça duas perspectivas, ainda que genéricas, para esta reflexão. Por um lado, o “processo de relação com o real construído”

⁶² É curioso constatar uma mudança na crença na Instituição Universitária por parte de Alves Costa, se confrontarmos esta comunicação em 1989 com outra proferida em 1983, num colóquio organizado pela Associação de Estudantes da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, realizado na ESBAP e intitulado “A Juventude Universitária e o Futuro”.

Neste colóquio, Alves Costa afirma não ter qualquer esperança na juventude universitária porque esta pertence à instituição mais por privilégio do que por merecimento. Considera que a instituição universitária é um dos aparelhos ideológicos que veiculam a ideologia dominante e, enquanto os alunos forem objecto do ensino, estarão a cumprir os objectivos daquela instituição, reproduzindo as condições que estão na base do nosso sistema social.

Esta intervenção de Alves Costa, que ele próprio afirma ser interessante pelo “tom provocatório e, talvez, politicamente incorrecto, para os dias de hoje”, suscita uma vontade reformista com ecos do 25 de Abril. Para Alves Costa o espoletar de uma reforma da instituição enquanto aparelho ideológico está nas mãos, ou melhor, nas cabeças dos seus alunos. Uma reforma que surge de dentro para fora, como se de uma disseminação se tratasse – uma disseminação também ela defendida por Edgar Morin, embora de uma perspectiva um pouco diferente. Citando Edgar Morin: “É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal”. Pare ele, uma reforma da instituição pressupõe uma reforma do espírito. A relação entre instituição e sociedade é holográfica e recursiva. Holográfica porque a singularidade da escola contém nela a projecção da sociedade inteira e recursiva porque a sociedade produz a escola que produz a sociedade. Como se reforma um sistema fechado em si próprio? Edgar Morin encontra a resposta numa minoria incompreendida, numa primeira instancia perseguida, até o tempo disseminar uma ideia que se torne uma força activa.

Se, no texto de Alves Costa, a provocação é feita aos alunos no sentido que reformem a sua posição com base na crítica ao aparelho ideológico que os visou, na perspectiva de Edgar Morin, essa reforma pode surgir nos mesmo modelos que a Universidade Moderna, quando esta restituiu a Universidade Medieval em Berlim no séc. XIX, e uma minoria marginalizada se separou para criar a sua própria escola.

e, por outro, o “reencontro da prática artística com o colectivo”, com o objectivo de construir um argumento comum que sirva de fundamento aos planos de estudos.

No quarto e último ponto, após ter abordado problemas comuns a todos os cursos de arquitectura, considera que as escolas devem procurar os seus caminhos dentro deste argumento comum. Refere-se à identidade de cada escola, e defende que cada uma a deve encontrar através da sua história e das relações que pretende estabelecer com o meio, no sentido lato da palavra, em que se insere. Este meio, que define as

variantes experimentais ou de convicção particular que abram caminho à criação de novos e distintos valores, mesmo que no mesmo terreno do que se considera invariante: do desenho à construção, da teoria à história.⁶³

O congresso termina com uma proposta ao reitor da Universidade de Coimbra que defende a autonomia disciplinar da arquitectura, tendo como centro da sua aprendizagem o projecto. O reitor Rui Alarcão, sensível à proposta, pediu ao então Reitor da Universidade do Porto que nomeasse uma pessoa para integrar a comissão instaladora do novo curso. Sem grande surpresa, essa nomeação recaiu no professor Fernando Távora, que convidou dois colegas com quem já tinha partilhado a mesma experiência na integração do curso de arquitectura da ESBAP na Universidade do Porto. Os colegas e amigos escolhidos foram Alves Costa e Domingos Tavares. Juntos, formaram a comissão instaladora que foi presidida pela Professora Margarida Ramalho do Departamento de Física da Universidade de Coimbra. Tratando-se de um curso criado de raiz, a comissão instaladora decidiu que se devia apropriar da tradição e da história da cidade, da qual a Universidade era parte integrante.

Nesta fase de implementação do curso, como seria espectável devido à localização geográfica e à circunstância de só existirem dois cursos de arquitectura nas universidades públicas portuguesas, a discussão sobre o rumo do curso de Coimbra prendia-se com a herança das escolas do Porto e de Lisboa – Uma herança que se vislumbrava em diversos sentidos: na composição do corpo docente da nova escola, no modo diferenciado de encarar a problematização da arquitectura e na convicção das perspectivas pedagógicas para a definição do plano de estudos. Coimbra situava-se num cruzamento que o Porto abordou com prioridade, embora as palavras de Alexandre Alves Costa apontem noutro sentido: o sentido de

⁶³ COSTA, Alexandre Alves. Primeira anotação do Curso de Arquitectura de Coimbra. Joelho #03. 2012. pp. 24.

destacar uma nova identidade de uma nova escola, num território heterogéneo mas fronteiriço;

O curso de arquitectura de Coimbra deverá seguir a cidade nos seus paradoxos constitutivos, não ser de Lisboa nem do Porto, sendo ambas as coisas. Ao contrário, será precário, periférico, provinciano.⁶⁴

Alexandre Alves Costa admitiu que, estando o novo curso inscrito numa Faculdade de Ciências e Tecnologia, a comissão instaladora “desperdiçou” a oportunidade de criar um curso com uma vertente tecnológica mais acentuada.

Esta comissão instaladora criou um documento, do tipo manifesto, com um conjunto de oito pontos estruturais para a construção de um projecto pedagógico, fazendo apelo à autonomia disciplinar da arquitectura, intitulado “Learning from Coimbra”⁶⁵

Deixarei uma breve interpretação do documento.

1. O Arquitecto é um profissional de Arquitectura. A comissão instaladora renunciava aos desvios que diluíam a profissão na política ou nas ciências sociais.

2. O devir na Arquitectura. Assumem que, partindo do real, a arquitectura pressupõe uma condição especulativa do futuro antecipado pelo projecto. É a condição de devir na arquitectura.

3. “Artisticidade da Arquitectura”. Defenderam-na em dois planos: o plano objectivo do conhecimento do real pelo homem através da percepção e o plano da “pura intuição subjectiva”. Era nestes dois planos que os autores defendiam residir “a síntese que constitui o projecto”.

4. “A Arquitectura não se inventa”, o quarto ponto deste documento. Neste ponto renunciaram a uma ideia de arquitectura sem vínculos, arbitrária e puramente criativa. Defendem novamente uma continuidade, que metodicamente avança sobre o real reavaliando a memória. A criatividade e a intuição só são válidas na arquitectura quando balizadas nas condicionantes reais do exercício da disciplina.

5. Uma identidade para Coimbra. Defendem que a atribuição de uma identidade à escola não parte de uma ideia programática pré-estabelecida que se deseja construir. A

⁶⁴ COSTA, Alexandre Alves. Primeira anotação do Curso de Arquitectura de Coimbra. Joelho #03. 2012. pp. 25.

⁶⁵ COSTA, Alexandre Alves. Learning from Coimbra : Oito pontos estruturais para a construção de uma didáctica activa. *Textos Dados*. Coimbra. e|d|arq. 2007.

identidade está sempre dependente da capacidade de “entendimento do território” onde a escola se inscreve (entendo território enquanto posição física e teórica da escola no Mundo).

6. “A Arquitectura não se ensina, aprende-se projectando”, célebre frase tanta vezes proferidas por Alves Costa no início dos discursos sobre o ensino. A ideia defendida pela comissão instaladora para esta frase assenta nas características da (in)transmissibilidade do conhecimento da arquitectura. É uma pedagogia que permite e premeia o exercício da dúvida. Trata-se do “pôr em causa” que precede a validação e assimilação do conhecimento. A renúncia à “sobrecarga permanente de informação sistematizada e rigorosa que transforma o estudante em objecto e não em sujeito do ensino.” Reafirma-se uma visão Vitruviana do ensino da arquitectura apesar dos avanços tecnológicos, numa atitude de “actualização permanente”, considerando que a escola ensina aos discentes os instrumentos para o exercício projectual. Destes instrumentos, destacaram o desenho como sendo essencial para a “descrição, interpretação e construção da proposta transformadora”.

7. A transformação da natureza pela arquitectura para servir o homem. Para sobreviver, o homem tem que saber construir respeitando a natureza. Uma breve anotação de uma ideia de sustentabilidade transversal a toda a vivência humana.

8. A renúncia ao autoritarismo latente nas utopias universais, associando-as às mega-estruturas que consideram impraticáveis. Apontaram uma deslocação para a “interpretação micro-estrutural” do espaço urbano e territorial. Defendem uma atitude democrática no desenho da cidade por parte dos seus cidadãos como renúncia à cidade genérica.

Este documento foi importante porque fixou um conjunto de princípios para o projecto pedagógico que se pretendia, não só para curso Coimbra, mas também para o restantes cursos de arquitectura. Exemplo disto é o facto de conseguirmos associar alguns destes a princípios já defendidos previamente por membros da comissão instaladora, assim como o facto de nem todos serem específicos à própria identidade do novo curso em Coimbra.

A comissão instaladora definiu o corpo docente da área de projecto como o mais importante da estrutura do curso, convidando outros docentes para além dos que já constituíam a comissão. De Lisboa vieram: Raúl Hestnes Ferreira, Manuel Tainha (1922-2012), Vitor Figueiredo (1929-2004), Gonçalo Byrne (1941-), Manuel Graça Dias e Mário Kruger (1945 -). Do Porto, para além dos que já estavam na comissão, veio o José Gigante.

José António Bandeirinha (1958 -) e Paulo Varela Gomes (1954 -)⁶⁶ já se encontravam em Coimbra. Citando Alexandre Alves Costa:

O corpo docente foi crescendo, conforme as necessidade de desenvolvimento do curso, aproveitando os melhores que, por diferentes razões, não tinham entrado no Porto ou em Lisboa.⁶⁷

No ano de 1995 foi lançado o 1º concurso de ideias para o plano de reconversão dos espaços do Colégio de S. Jerónimo e das Artes, do laboratório químico e área envolvente, que foi ganho pelo arquitecto Gonçalo Byrne. Após esta iniciativa, decorreu o primeiro encontro do Departamento de Arquitectura da FCTUC em Tomar, no ano de 1990, que abordarei com maior pormenor neste capítulo por ser aquele que diz respeito ao debate do ensino na escola de Coimbra. Tomei como referência as intervenções de algumas figuras de destaque no ensino de arquitectura em Portugal, que tive acesso através da edição ECDJ #2 (Em Cima Do Joelho) “10 Anos de Arquitectura no Colégio das Artes” , no ano 2000, que considero importantes para a o entendimento da pedagogia aplicada ao ensino do projecto de arquitectura em Coimbra.

Alguns dessas figuras foram: Jorge Figueira, Mário Krüger, Paulo Varela Gomes, António Reis Cabrita (1942-), Alexandre Alves Costa, Raúl Hestnes Ferreira e Gonçalo Canto Moniz (1971 -). Todos eles procuraram fazer uma reflexão pessoal sobre o passado, pelo presente, para delinear um futuro para a escola de Coimbra.

Jorge Figueira, com o texto “Algumas premissas para um dia de debate”, propôs o mote para os restantes participantes no encontro. Evitou os planos de debate habituais que colocavam em relação uns com os outros os campos complementares do saber arquitectónico, (o desenho-projecto, construção-projecto, teoria-projecto) por considerar que, ao serem sempre os mesmos, já estariam resolvidos ou são irresolúveis⁶⁸. Para Jorge Figueira, o desafio da escola é:

⁶⁶ Paulo Varela Gomes, não fez a sua formação em arquitectura mas sim em história de arte. Contudo é tornou-se uma referência incontornável nas escolas de arquitectura em Portugal.

⁶⁷ COSTA, Alexandre Alves. Primeira anotação do Curso de Arquitectura de Coimbra. Joelho #03. 2012. p. 28

⁶⁸ Se pensarmos nos planos de debate frequentemente abordados nas discussões sobre o ensino de arquitectura, estas relações bilaterais que Jorge Figueira enumera estão sempre presentes. Nem sempre evidentes mas presentes e apesar da reflexão crítica em torno delas, as respostas no campo disciplinar da arquitectura não se fazem sentir. Contudo, só é possível considerá-las irresolúveis se considerarmos que estamos a fazer as abordagens erradas a essas relações. Seja por estarmos a generalizar a teia entre as duas áreas disciplinares, não sendo capaz de visualizar a sua complexidade, ou porque as interrogações colocadas já não são actuais aos problemas contemporâneos.

A construção de um modelo de ensino que compatibilize aquilo que são as metodologias perenes do saber arquitectónico, e os desafios que se colocam já como presenças do futuro.⁶⁹

Dos planos de trabalho propostos por Figueira destaco, no primeiro, a preocupação com a “massificação e banalização” do ensino de arquitectura, interrogando o papel de uma escola pequena e o que poderia esta fazer para se “distinguir e legitimar”. Perguntou, relacionando desenho com projecto, qual seria a adaptabilidade da “estrutura e funcionamento” de Projecto face à exposição mediática da arquitectura que a revolução nos meios informáticos alimentou. No tempo em que o texto foi redigido, o discurso em torno das tecnologias digitais no processo de projecto estava na ordem do dia, e é possível entender que o previsível já era visível.

Mário Krüger, com o texto “Uma autobiografia prospectiva do departamento de arquitectura de FCTUC”, procurou fazer uma revisão crítica completa da breve história do curso. Começou por centrar o seu discurso nas questões levantadas pela implementação do curso e consequente definição do plano de estudos, enfatizando uma alteração criada pelo Despacho nº 20 197/98 de 18 de Novembro que permitiu um conjunto de ajustes necessários para a adequação do curso aos objectivos, conteúdos e didácticas na formação do arquitecto. Mário Krüger estabeleceu uma comparação entre a “Portaria” e o “Despacho”, considerando as áreas científicas das suas estruturas curriculares. A Portaria estabelecia as áreas de Arquitectura, Teoria e História da Arquitectura, Construção, Urbanismo, Matemática e Física, que resultavam em 26 disciplinas sendo que 9 destas eram “exteriores” sendo leccionadas por docentes de outras licenciaturas da Universidade de Coimbra. O “Despacho” estabelecia as áreas científicas de: Arquitectura, Desenho, Construção, Urbanismo, Matemática e Antropologia, que resultavam em 25 disciplinas mas contendo uma alteração significativa porque apenas 4 destas eram “exteriores” ao Departamento de Arquitectura da FCTUC. Isto resultou num maior controlo do curso por parte do DARQ no seu curso pelo aumento dos créditos nas disciplinas que leccionavam. No decorrer do texto, Mário Krüger referiu a Directiva 85/384/CEE por esta enfatizar a formação de troncos verticais nas áreas disciplinares, excluindo a possível inter-relação entre as mesmas. Analisou exhaustivamente através de gráficos as possibilidades de relação entre as áreas científicas. Concluiu que o curso só tira proveito de “20% da capacidade de inter-relacionar conhecimentos, práticas e

⁶⁹ FIGUEIRA, Jorge. Algumas premissas para um dia de debate. ECDJ, nº 2. Coimbra : e|d|arq. 2000. p. 26.

saberes” no decorrer do ano lectivo, isto se as relações entre as áreas disciplinares forem duas a duas. Se o cruzamento entre as áreas científicas permitisse um maior agrupamento das mesmas, a percentagem de inter-relações seria de 4,68%. Mário Krüger parece sugerir uma convergência disciplinar nas áreas científicas do plano de estudos apontando um caminho que, embora difícil, é possível de ser implementado se forem atentamente explorados os “cruzamentos e as fertilizações recíprocas passíveis de potenciar e enriquecer a respectiva organização curricular”. Para ele, esta possibilidade só poderia ocorrer se as áreas procurassem partilhar objectivos com propósitos bem definidos. Propôs que isso poderia ocorrer no âmbito dos trabalhos que viriam a ser desenvolvidos para o Centro de Estudos (que à data ainda estava em fase de implementação).

No âmbito do Centro de Estudos, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, abordou a investigação em Arquitectura⁷⁰ e a disparidade face à investigação em outras áreas de conhecimento. O resto da sua intervenção foi interessante do ponto de vista estrutural do curso, mas pouco revelante para o argumento desta dissertação.

Para este argumento, a comunicação mais importante dos Encontros de Tomar, foi a do Paulo Varela Gomes, intitulada “Entre Coimbra e o Mundo” por melhor abordar o tema do desenho no projecto.

Iniciou o texto com uma séria de chamadas de atenção para temas que não iria abordar, pelo menos directamente. Destas chamadas de atenção destaco a o anuncio do fim do projectista-artista da herança romântica que iria dar lugar ao projectista de equipa. Segundo Paulo Varela Gomes, este projectista de equipa tem duas vertentes, a anónima e a do estrelato, sendo que a do estrelato implica uma equipa anónima que confere esse estatuto ao projectista em questão⁷¹.

A questão que Varela Gomes pretendeu discutir, por achar que era a menos discutida na cultura arquitectónica portuguesa, era “a do desenho, do primado do desenho, da ética do desenho, do desenho do puxador de porta à cidade”.

⁷⁰ A Fundação para a Ciência e Tecnologia recomendou a investigação como o principal aspecto a ser contemplado pelo Centro de Estudos.

⁷¹ Se na altura em que o texto foi redigido, esta mudança na figura do projectista/arquitecto ainda estava em transição, actualmente encontra-se consumada. Esta nova condição da figura do arquitecto perante a sociedade levanta algumas questões quanto ao seu ensino e formação. Não nos devemos esquecer que os nossos estudantes, por muito acesso facilitado que tenham a inúmeros exemplos de arquitectura contemporânea, mesmo que sejam os piores, propagam a figura do “arquitecto-autor” no seu imaginário. São recorrentes os nomes que surgem nos livros, nas revistas, nos sites, nos blogs, nos prémios, nos concursos... mas felizmente, aos nossos alunos também são formados nas referências “históricas” dos arquitectos-artistas. No que eles não são formados, é na figura que provavelmente todos terão, pelos menos no início das suas carreiras. O arquitecto anónimo. O arquitecto que trabalha para o a autoria de outro, podendo, ou não, ser reconhecido pelo seu trabalho. É necessário que esta figura do arquitecto anónimo seja promovida entre os estudantes de arquitectura. Uma boa obra de arquitectura não necessita de autor, necessita sim de um reconhecimento consensual da sua qualidade arquitectónica por parte da sociedade.

Crê que o projecto e a construção não se deviam sujeitar à resolução de problemas exclusivamente pelo desenho. Pelo seguinte motivo:

Especialmente porque o desenho (...) já não é (hoje) desenho: é maneira de fazer imagens e pensar em imagens⁷². O desenho não é investigação ou reflexão no momento histórico em que estamos. Desenha-se sobre traços já desenhados, virtuais decalques de fotografias, inevitáveis maneirismos e tiques.⁷³

Afirmou que o desenho já não colocava problemas nem descobria soluções novas, recorrendo constantemente às “soluções dominantes” nas escolas e no mercado e que havia banalizado a ideia de que:

a arquitectura tinha sido transformada num aparelho mediático produtor de imagens e o arquitecto era cada vez menos um operador de conhecimento e cada vez é mais um operador de câmara, um projector e não um projectista⁷⁴

Para Paulo Varela Gomes o desenho é o “grande normalizador” por excluir outras hipóteses de pensamento⁷⁵, excluindo assim outras arquitecturas, outras formas de desenhar e tudo o que nunca foi desenhado. Exclui ainda a reflexão sobre a vida imperfeita do homem, ou seja, a imperfeição da própria arquitectura.

Fez referência a uma tentativa de suspensão do desenho, aludindo à já mencionada “recusa do desenho” na ESBAP antes do 25 de Abril, que considerou ter ocorrido “por desconfiança em relação à cumplicidade da arquitectura com o poder”, uma circunstância diferente da que tinha acabado de nomear.

Para ele, a questão estava na atenção à realidade da qual o arquitecto não se poderia demitir, mesmo perante uma realidade dominante à qual o desenho se havia subjugado.

Especulou uma ética para a arquitectura do séc. XXI⁷⁶ que contrariasse a ética do “Star System” e da encomenda.

⁷² Esta consideração de Paulo Varela Gomes em relação ao desenho vem reforçar o tema sobre a imagem na relação entre desenho e o projecto de arquitectura. Um tema ao qual esta dissertação não pode nem pretende deixar de abordar no capítulo seguinte com uma perspectiva contemporânea e globalizante.

⁷³ GOMES, Paulo Varela. Entre Coimbra e o Mundo. ECDJ n° 11. Coimbra : e|d|arq. 1995. p.48.

⁷⁴ Ibidem

⁷⁵ Penso que ao afirmar que o desenho é o “grande normalizador”, Paulo Varela Gomes refere-se ao desenho enquanto “maneira de fazer e pensar imagens”. Encaro que o problema é a caixa circunstante, que, por fraco entendimento da sua importância, confina o desenho a essa condição regularizadora. Esta condição é exactamente a posição antagónica àquela que esta dissertação pretende comprovar. O projectar com o desenho, e não, projectar o desenho.

⁷⁶ “Uma ética (...) que seja elitista às vezes, distante quanto baste, comprometida sempre, e engajada, mas também profissional e perfeccionista, sabedora tecnicamente, culta de muitos saberes (...). Uma arquitectura dura, sem dúvida, mas aberta a ouvir, pronta a ser táctil e corporal, disponível para a multiplicidade urbana, inteligente sem arrogância – ou seja, crítica.”

Justificou esta mudança ética com a alteração do papel do arquitecto no Mundo pela sua constante experimentação do futuro (pelo projecto).

Questionou-se sobre que escola seria necessária para efectuar esta alteração e esboçou uma resposta:

Precisamos de uma escola onde haja efectiva inter-relação de saberes e capacidades, uma escola na qual deixe de haver “disciplinas auxiliares do projecto”, tais como o planeamento, o desenho, a história, a antropologia, a teoria, e passe a haver projecto interactivo, projecto que se faz não apenas no estirador mas também na sala de conferências, na visita de estudo, na palestra, no debate.⁷⁷

Este modelo de escola baseado no projecto integrativo que Paulo Varela Gomes nos sugere como resposta à mudança ética para a arquitectura do séc XXI, já nos foi colocado por outros docentes/arquitectos ao longo deste capítulo. O mais recente exemplo foi a abordagem de Mário Krüger às relações estabelecidas entre as áreas científicas do plano de estudos.

Um projecto integrativo implica uma escola integrativa, uma escola que não fecha o mundo da arquitectura aos arquitectos, ou vice-versa, mas abre-o ao diálogo e ao debate dos arquitectos com os “filósofos, sociólogos, músicos, jornalistas, políticos” e tantos outros profissionais que influenciam a arquitectura.

A propósito dos encontros em Tomar, António Reis Cabrita fez uma “2ª Reflexão sobre o perfil do curso e o papel da Teoria da Arquitectura”. Colocou a reflexão em diversos patamares⁷⁸, das quais destaco a relação da teoria com projecto de arquitectura. Observou uma intenção, nos debates anteriores, de que o Projecto era a disciplina central do curso enquanto “papel de coluna vertebral ou tronco alimentado pelas outras disciplinas”. Argumentou a favor da teoria, para além da leccionação das suas matérias específicas, utilizando como referência a sequência de conteúdos no tronco vertical de projecto. Uma sequência sem repetição programática, mais experiencial do que exercitável. Defende um

⁷⁷ GOMES, Paulo Varela. Entre Coimbra e o Mundo. ECDJ n° 11. Coimbra : e|d|arq. 1995. p.50.

⁷⁸ Os patamares de reflexão foram: o nível geral da formação dos arquitectos, o tipo de licenciados, o amplo leque temático e disciplinar da produção arquitectónica e sua linha resultante, o papel da teoria da arquitectura. Quanto à formação e ao tipo de licenciados, António Reis Cabrita prevê uma formação que prepare os alunos com uma “postura crítica, interventiva e responsável”, uma postura reflexiva e reactiva que contrarie uma outra submissa e comodista. Esta outra postura seria sustentada pela especulação do número de arquitectos inscritos na Ordem no ano 2010, tendo como base a elevada afluência ao curso. Previa que estes números levariam aos arquitectos [uma maior intervenção em outras áreas afins ou compatíveis com a sua profissão (e mesmo em outras nada afins)]. É neste parêntese que reside uma das actuais preocupações dos recentes profissionais, com o grau de mestre e sem qualquer experiência laboral. Actualmente vemos arquitectos a enveredarem por áreas que nada partilham com as habilidades desenvolvidas na sua formação, mas isso pode não significar necessariamente um problema, porque a formação do arquitecto implica a cima de tudo, uma formação ética na maneira de pensar o mundo.

possível paralelismo entre as estruturas verticais de ambas as disciplinas, pelo acompanhamento horizontal permanente da teoria ao âmbito do projecto.

Por último, destaco a “comunicação” de Raúl Hestnes Ferreira, no Encontro de Tomar, onde compara o desenvolvimento do curso de Coimbra com uma família⁷⁹ – uma família formada pelas relações entre as diversas pessoas, que podem evoluir de maneira positiva ou não. Esperava que Coimbra fosse uma das escolas que soubesse evoluir bem, apoiada pelo seu fluxo de saber.

É nessa perspectiva que se deve pensar o futuro da Escola. O corpo de conhecimento duma Escola e a sua pedagogia levam anos a sedimentar e é através da experiência e interacção com o exterior, incluindo a prática profissional, que se vai definindo o seu, digamos, espírito.⁸⁰

Continuou a sua comunicação, observando o curso por dentro, na procura de uma identidade que definisse Coimbra. Referiu que grande parte dos professores assistentes eram provenientes do Porto, comportando outros contributos próprios e externos das suas experiências passadas. A diversidade poderia ser encarada como uma base sólida para escola se desenvolver. À semelhança de outros arquitectos citados neste capítulo da Escola de Coimbra, Raúl Hestnes Ferreira ressaltou a importância da cidade de Coimbra, não só na arquitectura portuguesa, mas também na cultura do seu país.

Aprofundou a reflexão sobre o curso para outros patamares: os mecanismos da criação arquitectónica, a expressividade do desenho na criação projectual, as metodologias pessoais adequadas à concepção e realização arquitectónica.

Eu perguntaria, por exemplo, que coisas extraordinárias é que Piranesi faria com o computador?...

Do ponto de vista da composição da Arquitectura, a necessidade que temos de desenhar ou fazer maquetes, ou adoptar outro meio para criar, é essencial que corresponda a uma evocação interior, a um processo mental.⁸¹

⁷⁹ Para mim, esta é uma característica que marca os casos de estudo desta dissertação. O carácter familiar das escolas de arquitectura, muito influenciada pelo modelo de ensino e o número de alunos por escola, é um factor físico bastante importante para a pedagogia do projecto em Portugal.

⁸⁰ FERREIRA, Raúl Hestnes. Comunicação. ECDJ n° 11. Coimbra : e|d|arq. 1995. p.69.

⁸¹ FERREIRA, Raúl Hestnes. Comunicação. ECDJ n° 11. Coimbra : e|d|arq. 1995. p.71.

Comparou o processo de concepção musical com o arquitectónico, questionando os escassos meios de representação dos músicos clássicos das suas composições, e concluiu que:

o fundamental em qualquer trabalho criativo, independentemente dos meios de representação próprios de cada forma artística, é a capacidade mental de conceber, antecedendo a sua representação no papel.⁸²

Terminou a comunicação com uma consideração sobre a prática do ensino, nomeadamente no primeiro ano do curso. Destacou a importância do primeiro ano, como uma espécie de microcosmos do curso, que se debate com a percepção do significado de “arquitectura”, as suas temáticas e os seus campos de intervenção. Contudo, considera que, por falta de tempo para o diálogo, não era possível criar pontes para os anos seguintes do curso, isolando o primeiro ano dos restantes.

O curso de Arquitectura em Coimbra, como podemos constatar, gerou dúvidas na sua implementação, motivou debates, e apontou direcções ao seu percurso. Numa primeira fase, a estrutura do curso reuniu consenso em seu redor ao dar continuidade aos modelos que os novos docentes partilhavam de experiências anteriores nas escolas do Porto e Lisboa. Reflectindo sobre a experiência dos 10 anos que se seguiram, e reavaliando os pressupostos inicialmente estabelecidos. Questionou-se o futuro do ensino da arquitectura, que se havia banalizado em tão pouco tempo e o que poderiam as pequenas escolas fazer para contrariar essa tendência. Questionou-se o papel do desenho, enquanto “maneira de fazer e pensar imagens”, que tanto mediatismo trouxe à arquitectura – um mediatismo possível pela evolução dos meios tecnológicos e pela propaganda à figura do Arquitecto-Autor. Apontou o dedo ao desenho por ser o grande normalizador e discutiu-se uma nova ética que contrariasse essa condição, sem renunciar ao desenho. Defendeu-se um projecto integrativo numa escola integrativa.

Discutiram-se as áreas disciplinares, as orgânicas do plano de estudos e as possíveis inter-relações que se pudessem estabelecer entre elas.

Coimbra demonstrou-se uma escola em debate contínuo, aberta a experiências exteriores, que constrói o seu percurso à medida que descobre o seu território. Não é do Porto, nem de Lisboa, mas partilha das suas experiências e, com elas, reinventa-se.

⁸² Idibem

Considero Coimbra um caso de estudo importante para a dissertação porque, partilhando o paradigma do ensino do projecto das escolas precedentes, soube questioná-lo correctamente, procurando nas diferenças entre elas a sua característica identitária.

2.1. Da Centralidade Disciplinar à Multidisciplinaridade.

2.1.1. Definição de Projecto

Abordar o tema da centralidade da disciplina de projecto no curso de arquitectura, seja na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho (EAUM), ou em qualquer outra escola, não é possível sem primeiro esboçar uma definição do que se entende por “projecto”.

No domínio ontológico da Arquitectura, existem diversas abordagens que não permitem um consenso na sua definição. Estas abordagens ao conhecimento da Arquitectura variam conforme o contexto cultural em que são colocadas, sendo este o factor que lhes confere legitimidade. Não pretendo aqui estabelecer uma definição de “arquitectura” para todos os contextos, mas apenas entender qual o elemento que permite identificar a especificidade ontológica do contexto português, ou do contexto em que se insere Portugal.

O projecto é o vínculo entre o saber e a prática da Arquitectura, estabelecido através dessa mesma prática. A prática da arquitectura necessita do projecto para ser exercida, é nessa prática que o projecto encontra o seu fundamento. Sem o vínculo do projecto o saber arquitectónico dificilmente é posto em prática.

Só observando o ensino do projecto de arquitectura se pode compreender qual o conhecimento arquitectónico que pretende ensinar-se. Observar apenas as disciplinas ditas teóricas seria insuficiente para essa conclusão, uma vez que a prática projectual não se encontra presente nelas de forma sistemática. Por sua vez, um olhar atento sobre o projecto pode identificar que tipo conhecimento é vinculado pela prática, que quadro epistemológico é delimitado e transposto para a disciplina de arquitectura. Cada escola de arquitectura, no seu respectivo contexto cultural, sintetiza na sua forma de ensinar projecto a sua abordagem ontológica ao conhecimento arquitectónico. Por exemplo, ao reflectirmos sobre a pedagogia aplicada no ensino do projecto na EAUM, estamos também a reflectir sobre a respectiva delimitação de um campo epistemológico para a disciplina da arquitectura. O ensino do projecto pode variar consoante o seu contexto, mas existe um conjunto de relações transversais à sua definição nas diversas culturas.

- As relações entre conhecimentos isolados que, pelo estímulo criativo, encontram uma nova organização ou, no limite, geram um novo conhecimento – uma nova abordagem do que é a prática da arquitectura.

Esta característica intrínseca do Projecto confere-lhe uma natureza epistemológica enquanto criador de quadros de conhecimento ou, no limite, de novos conhecimentos arquitectónicos.

- A relação com o tempo: passado, presente e futuro.

O projecto pressupõe sempre uma condição de devir que está presente na formulação da sua proposta. Uma proposta formulada pela figura do arquitecto, individual ou colectivo, que, tendo por base o conhecimento do passado e a experiência do presente, concebe uma visão especulativa do futuro. A especulação presente na proposta é sempre acompanhada por uma noção de “aposta”, e pelos riscos que podem incorrer dessa aposta. Nesta situação, a dimensão pessoal da experiência do sujeito é um factor preponderante na sua capacidade especulativa sobre o futuro para o qual projecta. Um entendimento da realidade o mais consolidado possível nas diversas temáticas que informam⁸³ o projecto constitui a melhor alavanca para a inquietação e, nessa medida, para a incursão pelo “risco”.

- A relação interdependente entre os diversos factores que constituem o projecto, assim como o valor do seu conjunto, é também transversal à própria definição de projecto.

Recordo Fernando Távora, a propósito da casa de Ofir, quando compara esta relação entre as partes e o todo com uma noção elementar da disciplina de química.

Uma das mais elementares noções de Química ensina-nos qual a diferença entre um composto e uma mistura e tal noção parece-nos perfeitamente aplicável, na sua essência, ao caso particular de um edifício. Em verdade, há edifícios que são compostos e edifícios que são misturas (para não falar já nos edifícios que são mixórdias...) e no caso presente desta habitação construída no pinhal do Ofir, procurámos, exactamente, que dela resultasse um verdadeiro composto e, mais do que isso, um composto no qual entrasse em jogo uma infinidade de factores, de valor variável, é certo, mas todos, todos de considerar. Isto é, contra o caso infelizmente normal entre nós de realizar misturas de apenas

⁸³ A “informação”, segundo Edgar Morin, “é uma matéria-prima que o conhecimento deve dominar e integrar”. MORIN, Edgar. Repensar a Reforma – Reformar o Pensamento : A Cabeça Bem Feita. Lisboa : Instituto Piaget. 1999.

alguns factores, tentou-se aqui um composto de muitos factores. Não é fácil, por certo, enumerá-los a todos, dada a sua variedade e o seu número, nem é fácil enunciá-los por ordem de importância.⁸⁴

A complexidade do projecto de arquitectura prende-se nas relações entre conhecimento das diversas áreas disciplinares que o informam, segundo uma nova organização em que o valor do todo é superior ao somatório das partes que o constituem. José António Bandeirinha, afirma que se tratar de conceber em cada projecto “um sistema que conduza a complexidade de articulação entre diversas escalas, de um mecanismo que facilite e, simultaneamente, garanta a unidade do processo e a coerência entre as suas diversas partes⁸⁵”. Este mecanismo assume um papel de importância na gestão do processo de projecto, e está intimamente ligado à capacidade de síntese que o projecto de arquitectura implica. A complexidade e o valor do projecto não consiste em encontrar uma espécie de algoritmo que articule e hierarquize esses dados de modo universal, independentemente do seu contexto e circunstância. O projecto, enquanto conjunto que religa uma série de dados segundo uma determinada organização, tem sempre um carácter único que só é legítimo face às problemáticas que lhe são especificamente inerentes.

- O projecto tem um contexto de conhecimento que é disciplinarmente instável.

O projecto é o processo de desenvolvimento e realização de ideias. Este processo só avança à medida em que o projecto define os campos disciplinares que constituem o seu cenário de acção⁸⁶. O mapeamento deste cenário não deve ser rígido e fechado no estabelecimento de fronteiras; deve ser aberto ao inesperado, à inclusão na reflexão projectual de novas circunstâncias que possam incorrer no seu desenvolvimento. Como já foi referido, se é verdade que não existe uma abordagem consensual relativamente ao domínio ontológico da arquitectura, não pode existir um modelo de “projecto perfeito” que responda de igual forma a todos os campos disciplinares implicados na arquitectura. O campo disciplinar da arquitectura não é um quadro de conhecimentos estático e imutável que possa ser fixado devido à permanente relação de interdependência entre ele e os campos disciplinares que implica. Qualquer alteração de fundo num destes campos poderá ter consequências nos outros com os quais se relaciona, directa ou indirectamente no âmbito do projecto.

⁸⁴ TÁVORA, Fernando. Ofir, 5 Maio 1957. [citação consultada em <http://home.fa.ulisboa.pt/~al004865/arquitecto.htm>] 15-09-14.

⁸⁵ BANDEIRINHA, José António – Pedagogia do Projecto. Joelho: Viagens-Memórias: aprendizagens de arquitectura. n.º 3. p. 106.

⁸⁶ Por “cenário de acção” entende-se o território disciplinar onde acção projectual incidirá. Este território é definido pelas suas disciplinas e pelas temáticas que elas abrangem.

2.1.2 – Projecto, uma área multidisciplinar

Quando pensamos no conceito de “projecto”, somos imediatamente levados a relacioná-lo com outras áreas disciplinares. Os conhecimentos que estão presentes nos momentos desde a concepção à execução do projecto de arquitectura são de diversas ordens e disciplinas. Podem variar designadamente desde a abstracção de um conhecimento mais teórico até ao empirismo de um conhecimento mais prático. Na abrangência desse leque de opções reside o valor do projecto de arquitectura, assim como da figura do arquitecto, de quem se diz ser:

um especialista generalista, um técnico que sabe relacionar-se com os outros técnicos, mas não é um especialista em nada, excepto no exercício do projecto⁸⁷.

Do ponto de vista puramente pedagógico, o projecto não é uma área disciplinar⁸⁸ autónoma quando comparada com as áreas cujo âmbito de conhecimento é mais estrito. A abrangência do seu território disciplinar é mais alargada.

Os conhecimentos incorporados pelo campo de acção do projecto não são todos exclusivos do seu campo disciplinar, e por este motivo, designadamente o projecto, não pode ser classificado como uma disciplina de índole puramente científica, humanística ou artística.

O projecto de arquitectura com um pressuposto construtivo serve-se do quadro de conhecimentos de carácter científico presentes nas áreas das engenharias e das tecnologias por forma a materializar-se com eficácia estrutural e infra-estrutural. Designo esta relação estabelecida entre arquitectura e ciência de *técnico-prática*.

O conhecimento humanístico situa-se no mesmo patamar de relação com o projecto de arquitectura em que se encontra o conhecimento científico. Ambos informam o campo de acção do projecto através das suas áreas disciplinares e respectivas unidades curriculares. O conhecimento humanístico é difundo pelas áreas sociais, filosóficas e, no limite, políticas. Considerando o plano curricular da EAUM, que não é muito diferente das suas homólogas, esta vertente do conhecimento está por definição associada às disciplinas dita teóricas. No

⁸⁷ FERNANDES, Eduardo Jorge Cabral dos Santos. A Escolha do Porto: contributos para a actualização de uma ideia de Escola. p.119

⁸⁸ O projecto não é uma área disciplinar na definição tradicional da palavra. Por definição de disciplina, segundo o sentido do texto e o dicionário on-line da Porto Editora, entende-se: conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar.

meu entendimento o conhecimento humanístico estabelece uma relação teórico-reflexiva com o campo de acção do projecto.

Por outro lado, no domínio artístico o projecto de arquitectura, se motivado por uma inquietação pessoal ou colectiva, pode, no limite da sua formalização, ascender à condição de arte. Desta modo, a relação entre arquitectura e o conhecimento científico e humanístico não é simétrica à relação entre arquitectura e arte porque ambas não se encontram no mesmo patamar. Um projecto de arquitectura resolvido da perspectiva científica é comparado a um desenho eximamente executado numa perspectiva técnica. O facto de o seu autor dominar todas as técnicas necessárias à sua realização, não garante a sua condição de artefacto artístico⁹⁹. As ciências e as tecnologias colocam o seu conhecimento ao serviço da arquitectura e, deste modo, podem ter a pretensão de configurar e materializar um artefacto que, dependendo de um conjunto de factores, pode alcançar um valor artístico. É no meio deste processo que se encontra o projecto de arquitectura que, sendo proveniente de ambas as áreas do conhecimento, pressupõe a combinação das especificidades de cada uma delas.

Algumas destas áreas disciplinares estão ligadas a processos específicos de desenvolvimento e validação do conhecimento. O desenvolvimento de um certo conhecimento científico está tradicionalmente associado a um raciocínio lógico, de abordagem analítica e de reflexão dedutiva, que tem como princípio de validação um carácter empírico (excluindo talvez a matemática). Já o desenvolvimento do conhecimento humanístico, pressupõe um raciocínio filosófico ligado à experiência do ser humano e ao seu entendimento do Mundo, que encontra na fundamentação crítica a sua validação.

⁹⁹ Vejamos um exemplo histórico recorrente, onde é possível situar a arquitectura face às suas relações com arte e ciência. A inovação científica do betão-armado, que surgiu no século XIX, possibilitou uma liberdade de expressão plástica à arquitectura que até à data não era possível atingir, o que permitiu novas idealizações arquitectónicas das quais resultaram novos artefactos artísticos. Veja-se a opinião do arquitecto e engenheiro italiano, Pier Luigi Nervi (1891-1979) que se destacou e acompanhou o período em que o betão-armado se começou a assumir como o principal matéria da formalização arquitectónica: “O meu interesse no betão-armado depende sobretudo do facto ser o material mais fecundo, mais rico e mais adaptável a qualquer uso, entre todos aqueles de que a humanidade dispõe. Nunca houve nada similar. A característica fundamental desta sua adaptabilidade é que ao início não tem nenhuma forma. Nasce informe, nasce do nada. É isto que o distingue das estruturas em ferro, que são obrigadas aos travamentos e revestimentos; daquelas em madeira, que são obrigadas aos traveamentos; daquelas em alvenaria que são obrigadas aos blocos de pedra ou de tijolo. O betão-armado não é obrigado a nada. Pode fazer-se o que se quiser. Basta que se consiga construir uma caixa-forma onde o despejar. Por isto tem uma riqueza única. A sua qualidade fundamental é a de unir a característica da pedra à característica do metal. É uma pedra artificial que tem a capacidade de resistir à tracção como as estruturas metálicas.”

Na minha perspectiva, esta opinião de Pier Luigi Nervi pode ser interpretada como mais do que uma consideração sobre a inovação técnica e material do betão-armado. Quando Nervi afirma que o betão-armado é o material mais adaptável, e que a característica fundamental da sua adaptabilidade é a sua nascedoura “informe”, depreendo que só pela *formalização*, ou seja, pelo projecto da “caixa-forma”, é possível utilizar este material arquitectonicamente. Quando afirma que o betão-armado “não tem forma” nem “obrigações” construtivas, Nervi sugere que esta técnica é vazia de forma. Segundo este pressuposto, no caso específico da arquitectura, a inovação técnico-construtiva do betão-armado não constitui valor artístico em si mesmo a menos que a sua formalização arquitectónica seja resultado de um processo artístico.

Tradução livre do depoimento de Pier Luigi Nervi no vídeo “La Poetica della Struttura”, 1969, minuto 12:10 - 13:33.

O Projecto é a plataforma de relação entre diversas áreas disciplinares. O Projecto é uma área multidisciplinar⁹⁰. É esta a característica que confere especificidade à (multi)disciplina de arquitectura integrada num plano curricular. O seu posicionamento na estrutura curricular do curso é central porque é nele que se sintetizam – e tornam “úteis” – as várias disciplinas implicadas na arquitectura.

Vejamos brevemente o exemplo do plano curricular do curso na EAUM. A quantidade de créditos que são atribuídos à “área científica do projecto” no plano curricular comprovam a sua centralidade. Num curso que contempla 300 créditos (ECTS) para a obtenção do grau de mestre em arquitectura, 110 são garantidamente remetidos para a área científica do projecto. Enquanto as restantes áreas científicas são compostas por diversas disciplinas, a área científica do projecto é composta apenas pelas disciplinas de projecto ao longo dos anos curriculares. No primeiro ciclo de licenciatura a unidade curricular é designada de “Projecto” e no segundo ciclo de mestrado é designada de “Atelier”.⁹¹ Como iremos ver a seguir, a indubitável importância da área científica do projecto não resulta num perfil específico de mestrado, como se verifica nas restantes áreas científicas de maior relevância curricular.

De um ponto de vista pedagógico, não existe nenhuma disciplina do curso de arquitectura que não se relacione, directa ou indirectamente, com o projecto. Contudo, esta relação raramente encontra um reflexo directo na estrutura pedagógica dos cursos de arquitectura. São poucas as pontes de diálogo entre as diversas disciplinas e o projecto, embora seja possível desvendar esporadicamente uma estrutura transversal no conteúdo dos seus programas.

Retomando o argumento deste subcapítulo, como foi referido, o projecto é transversal a toda a prática de arquitectura e, nessa medida, tende a não ser encarado como uma área de especialização, antes como uma especificidade, da arquitectura. O projecto é uma práxis que caracteriza o modo de fazer e ensinar arquitectura e só assumindo o seu potencial pedagógico será possível repensar o seu ensino e a sua profissão.

⁹⁰ Edgar Morin, afirma que os termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, são difíceis de definir devido à sua polissemia. Quanto ao conceito de multidisciplinaridade explica que: “constitui uma associação de disciplinas por causa de um projecto ou de um objecto que lhes é comum; Ora as disciplinas são aí chamadas como técnicas especialistas para resolver este ou aquele problema, ora, pelo contrário, estão em profunda acção para tentar conceber este objecto e este projecto”.

⁹¹ Suponho que uma mudança na nomenclatura de “Projecto” para “Atelier” esteja ligada ao facto de o atelier estar inserido num grupo de três unidades curriculares articuladas (Atelier, Seminário e Obrigatória), contudo, o Atelier conta com 10 ECTS face aos 5 ECTS de Seminário e Obrigatória respectivamente.

Evoluir em torno do uso pedagógico das potencialidade dessa prática (projectual) significa também considera-la como uma das condicionantes essenciais da especificidade que caracteriza a formação em arquitectura⁹²

O arquitecto José António Bandeirinha considera que a prática projectual é uma condicionante e uma especificidade essencial do ensino da arquitectura e só através da aquisição dessa consciência é possível assumir o seu potencial pedagógico.

Para a construção do argumento desta dissertação considera-se que o potencial pedagógico do projecto está no seu enquadramento multidisciplinar. Uma vez que a centralidade do projecto é assumida como uma característica específica do ensino da arquitectura, questiona-se qual a evolução que poderá ter no currículo das escolas, e designadamente no MiArq da EAUM. Da perspectiva de um projecto multidisciplinar, a meta do argumento seria proposta seria próxima de um modelo com o máximo número possível das actuais áreas disciplinares integradas no projecto: uma plataforma convergente, onde os exercícios projetuais das disciplinas com componente prática pudessem ser reorganizados num exercício multidisciplinar de arquitectura.

⁹² BANDEIRINHA, José António – Pedagogia do Projecto. Joelho: Viagens-Memórias: aprendizagens de arquitectura. n.º 3. p. 105. Destaco a importância da empregabilidade do termo “especificidade”, que considero correcto para designar a característica da prática projectual, por oposição ao termo “especialidade”, que é refutado pelo paradigma de ensino na EAUM.

2.2. Orgânica do curso de arquitectura na EAUM

2.2.1. Estrutura do 1º e 2º Ciclos do Mestrado Integrado em Arquitectura.

O curso de arquitectura da EAUM foi um dos primeiros cursos em Portugal a responder aos princípios do processo de Bolonha.⁹³ Alguns dos princípios da declaração de Bolonha (1999) determinavam uma estrutura europeia para todos os cursos universitários, baseada num sistema de créditos (ECTS) e em três ciclos de estudo (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento). Este processo de adaptação implicou repensar a estrutura do curso de arquitectura no sentido em que foi necessário encurtar a duração do ciclo de licenciatura, de cinco para três anos lectivos, e nesta compressão ganhar espaço para integrar o ciclo de mestrado e assim formar o que hoje designamos de Mestrado Integrado em Arquitectura (MiArq).

A integração do mestrado na estrutura curricular acarretou algumas mudanças importantes no paradigma do curso. O curso assume que é composto por dois ciclos que correspondem a dois graus distintos de formação académica, a licenciatura e o mestrado. Contudo, o grau académico da licenciatura atribui o diploma de formação em “Cultura e Ciências Arquitectónicas” que, não sendo suficiente para o exercício da arquitectura, não parece ter qualquer fundamento. O curso vê-se assim na condição de incorporar duas estruturas diferentes numa unidade integrada.

O modelo pedagógico do ciclo de mestrado não é igual ao do ciclo da licenciatura.

O modelo da licenciatura é composto por diversas UCs e as suas especificidades derivam de dois tipos de factores. Uns factores quantificáveis, se os dados observados disserem respeito ao regime de semestralização, horas contacto, créditos, etc., outros podem ser de qualificáveis, se reflectirmos sobre as suas áreas científicas, os seus conteúdos e conhecimentos, as suas inter-relações disciplinares, os seus exercícios, etc. Segundo estes factores, podemos dizer que o actual primeiro ciclo é composto por três tipos de unidades curriculares.

⁹³ O parecer de Gonçalo Canto Moniz, na entrevista realizada no âmbito da presente dissertação, quanto à abordagem do processo de Bolonha por parte dos arquitectos e das escolas portuguesas: “(...) de algum modo nós arquitectos recusamos um pouco pensar o processo de Bolonha porque achamos que ele vinha de algum modo destruir alguns daqueles fortes alicerces que nós tínhamos como assentes. Na verdade eu acho que nós devíamos repensar Bolonha como uma oportunidade de repensar a nossa forma de ensinar. Talvez o Minho tenha sido das escolas que mais avançou nesse sentido, que mais arriscou um outro paradigma.”

As unidades curriculares centrais de Projecto são as principais de cada ano lectivo e assim compõem o eixo principal da sua estrutura. Os conteúdos destas UCs estão directamente ligados ao exercício projectual de arquitectura.

As unidades curriculares laboratoriais, que são unidades curriculares que constituem um corpo de conhecimentos específico que se supõe ser integrado, em diferentes momentos do curso, nas UCs centrais de Projecto. Estas unidades laboratoriais têm, não só correspondência com algumas unidades do 1º ciclo, como com alguns dos perfis de mestrado do 2º ciclo. Uma particularidade destas UCs laboratoriais é caracterizarem-se por um corpo de conhecimentos vasto que necessita de um grande número de horas de contacto práticas para atingir os seus objectivos pedagógicos.

As unidades curriculares complementares são unidades de menor dimensão que, como o nome indica, complementam o saber o quadro de conhecimentos do curso. Estas UCs podem ter algumas oscilações quer da perspectiva quantitativa (porque ao variar o número de créditos variam as horas de contacto)⁹⁴ quer da perspectiva qualitativa (porque os conteúdos são de áreas científicas distintas). Segundo a perspectiva qualitativa umas UCs aproximam-se de um carácter mais teórico, outras mais prático, ou ainda, mais instrumental.

A estrutura do ciclo de mestrado é bastante diferente. Uma proposta imediata para a integração do mestrado no curso de arquitectura teria sido a abertura de um número fixo de mestrados que os discentes pudessem optar na transição do primeiro para o segundo ciclo. Contudo, a opção da EAUM foi inteligentemente diferente da observada na generalidade dos outros cursos universitários. Como já pudemos observar na primeira parte da dissertação, mas também no início desta segunda parte, a definição do arquitecto “especialista generalista” está sempre presente na visão da escola e, sem dúvida, que esta definição ontológica está presente na solução encontrada para o segundo ciclo do curso.

A solução da EAUM para o 2º ciclo foi a criação de três perfis de mestrado, sendo que o aluno nunca poderia repetir o mesmo perfil mais do que duas vezes. Uma vez que o mestrado tem a duração de quatro semestres (que na prática se traduzem em três semestres com a mesma estrutura e um último semestre exclusivamente dedicado à realização da Prova Final da UC de Laboratório de Investigação) o discente poderá realizar um percurso entre dois ou até mesmo os três dos perfis de mestrado possíveis.

⁹⁴ 1 ECTS = 28 horas de trabalho.

Informação recolhida no inquérito da A3ES ao Mestrado Integrado em Arquitectura, na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho (EAUM), em 2013.

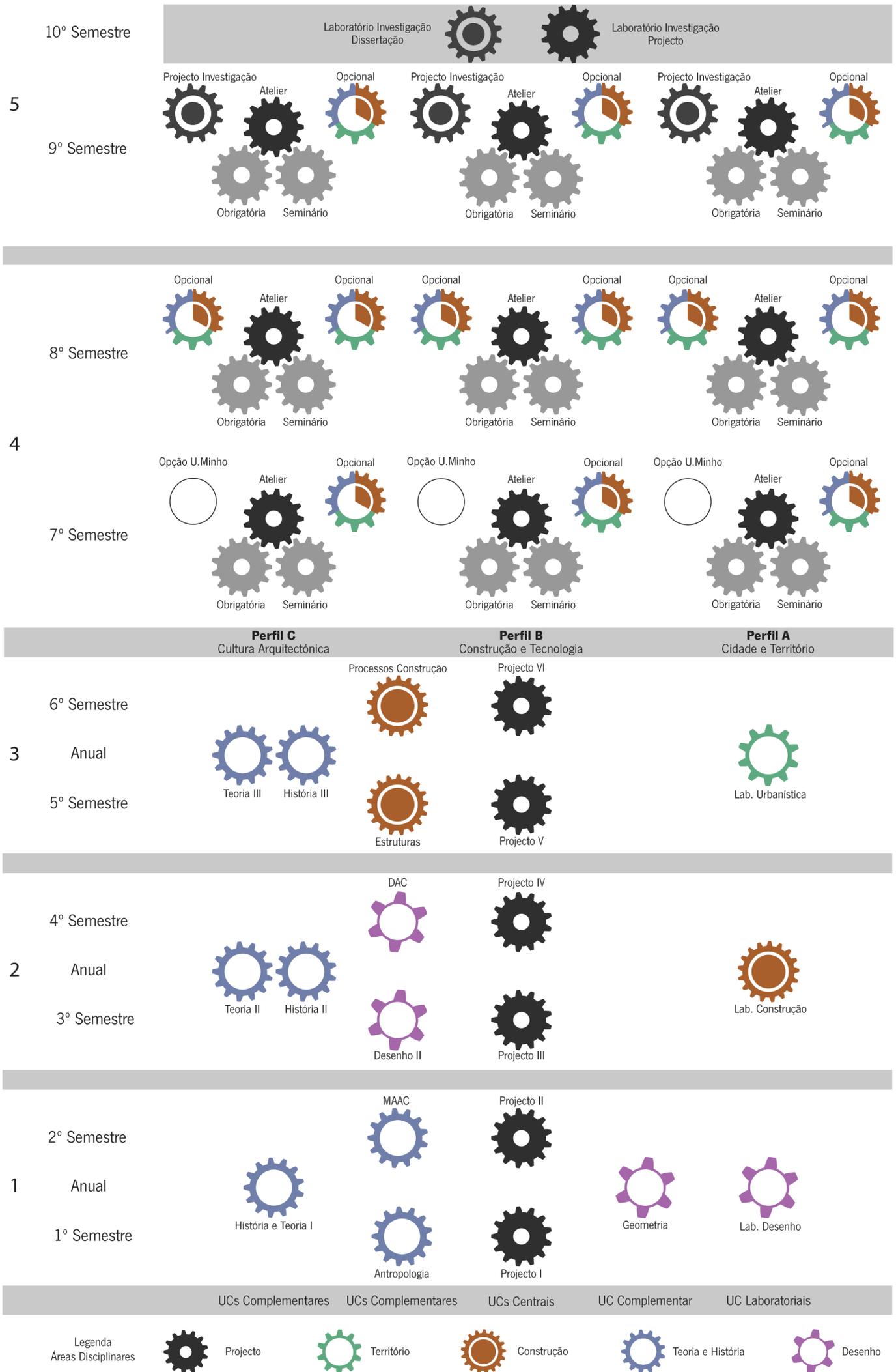
O ciclo de mestrado assenta numa noção de especialização face ao ciclo da licenciatura. Contudo, essa especialização é diluída pela solução encontrada pela EAUM, uma vez que, se o aluno pode frequentar os três perfis de mestrado, ele não será propriamente um especialista em nenhum deles. Isso só se verificava se a estrutura fosse rígida e o aluno tivesse que se comprometer apenas com um perfil de mestrado.

Essa especialização tem na prova final do último semestre do mestrado o seu expoente máximo enquanto investigação científica nas matérias da arquitectura. Contudo, está vinculada às opções do discentes entre os perfis de mestrado, ou seja, essa prova final tem que ser relativa a uma das matérias dos três perfis frequentados previamente.

Em cada semestre, as UCs que compõem os perfis de mestrado estão organizadas entre um grupo articulado de três UCs centrais, um grupo de UCs opcionais e uma UC obrigatória exterior às matérias dos perfis. A estrutura das três UCs articuladas nos perfis de mestrado são o melhor exemplo deste currículo para o argumento desta dissertação, que pressupõe o projecto enquanto área multidisciplinar.

Embora se apresentem como dois ciclos distintos, eles não são encarados como tal, exemplo disso são algumas correspondências e precedências entre ambos, assim como, a própria designação de mestrado integrado. Irei tratar numa fase posterior, com mais pormenor, essas correspondências entre as áreas científicas do ciclo da licenciatura e os perfis do ciclo de mestrado.

Mestrado Integrado de Arquitectura na Universidade do Minho



2.2.2. Estrutura Horizontal e Vertical do Mestrado Integrado

Como já vimos, existe uma diferença entre as estruturas dos dois ciclos do curso. Isto permite-nos dizer que, apesar de o curso ser composto por momentos distintos, ele não é rígido nos seus modelos de inter-relações entre os diversos tipos de UCs, que vão variando. Esta variação é uma prova de que esses modelos são múltiplos e podem ser reequacionados.

No 1º Ciclo, cada ano é composto por 7 UCs, sendo que três são anuais e quatro são semestrais. Em cada semestre apenas 5 UCs decorrem em simultâneo. Se atendermos à tipologia disciplinar a que me referi no subcapítulo 2.2.1. (UCs *centrais*, UCs *laboratoriais* e UCs *complementares*), cada ano lectivo do 1º ciclo é composto por: duas *unidades curriculares centrais* de Projecto, uma em cada semestre; uma *unidade laboratorial* anual; e quatro *unidades curriculares complementares* que se dividem sempre entre duas anuais e duas semestrais.

No ciclo de mestrado, cada um dos três primeiros semestres (7º, 8º e 9º semestres do curso) é composto por um total de 5 UCs. Estas 5 UCs dividem-se entre um grupo central composto pelas 3 unidades articuladas de Atelier, Seminário e Obrigatória e um grupo composto pelas UCs opcionais complementares. No 9º semestre conta ainda com a UC obrigatória de Projecto de Investigação.

Todo o argumento desta dissertação é construído em torno da ideia de um *projecto multidisciplinar* e é nesse sentido que interpreto a estrutura do MiArq. Numa primeira abordagem, relativa ao 1º Ciclo do MiArq, irei relacionar os conteúdos programáticos e os objectivos de aprendizagem de algumas UCs com as UCs de Projecto. Uma vez identificadas estas relações, irei analisar e comparar alguns dos seus exercícios que considero serem passíveis de articulação. Terminarei com algumas propostas de articulação para esses mesmos exercícios de acordo com o actual plano de estudos em vigor.

No 1º ano, a relação entre as duas UCs de Projecto e o Laboratório de Desenho é directa.

Os conteúdos programáticos⁹⁵ de Laboratório de Desenho têm um carácter instrumental, na medida que ensinam processos, técnicas e ferramentas, mas também

⁹⁵ “Os conteúdos programáticos da UC de Laboratório de Desenho no ano lectivo de 2012-2013 são: “a percepção visual, os elementos do desenho (linha e mancha), os métodos de representação (da forma e do espaço), o claro-escuro, a perspectiva intuitiva, os instrumentos de desenho, os modos do desenho (contorno, detalhe, esquisso, esboço, mancha directa), a expressão gráfica, a intencionalidade do sujeito (as

percepções e modos de apreender o espaço que estão associadas ao desenvolvimento da metodologia projectual nas UCs de Projecto I e Projecto II. A iniciação e familiarização dos discentes com a metodologia projectual, nomeadamente com o “processo de investigação projectual”, é um dos principais objectivos pedagógicos das UCs de Projecto do 1º ano. A capacidade do aluno de investigar pelo “processo” é inclusive tão importante como do que o próprio resultado final do exercício.

A UC complementar de Geometria partilha com a UC laboratorial de Desenho a mesma área científica (Desenho) e, embora os seus conteúdos programáticos sejam de carácter instrumental como os do Laboratório, ela não constitui um corpo de conhecimentos que necessite das mesmas horas de contacto. A Geometria também tem um papel importante na metodologia projectual no sentido em que é necessária para a apresentação rigorosa da proposta, mas também, por ter a capacidade de complementar o processo de investigação projectual dos discentes através das suas ferramentas de domínio tridimensional do espaço.

As restantes UCs do primeiro ano não têm uma relação directa com as UCs de Projecto. A UC complementar de História e Teoria da Arquitectura, de regime anual e com uma natureza totalmente teórica, tem o seu corpo de conhecimentos bastante distante das UCs de Projecto. Como veremos posteriormente na organização vertical, esta UC constitui o início de um tronco teórico do curso de arquitectura e embora o seu corpo de conhecimentos seja bastante específico e abrangente ela não chega a existir enquanto UC laboratorial.

Por fim as unidades curriculares complementares de Movimentos de Arte e Arquitectura Contemporâneos e Antropologia, de regime semestral, que à semelhança da História e da Teoria têm uma natureza completamente teórica, contudo são UCs isoladas de qualquer articulação horizontal e vertical, nomeadamente com as UCs de Projecto.

No 2º ano, quer os conteúdos programáticos, quer a metodologia projectual das UCs de Projecto III e Projecto IV são caracterizadas por um carácter experimental. Exercitam-se as ideias, desenvolvem-se os conceitos e experimentam-se os métodos para os realizar.

As UCs que se relacionam com o projecto são a Teoria da Arquitectura II, o Desenho e DAC.

escolhas do aluno), a caracterização da imagem (identidade gráfica e estética) e os aspectos compositivos (qualidades e características do tema).”

A UC de Teoria II, com a aproximação dos seus conteúdos programáticos⁹⁶ às temáticas dos exercícios de projecto⁹⁷, procura exercitar a capacidade reflexiva e estimular a capacidade crítica do discente.

A UC de Desenho, que procede de Laboratório de Desenho do 1º ano, não se caracteriza tanto por um carácter instrumental⁹⁸, mas sim criativo, expressivo e comunicativo. Os seus objectivos de aprendizagem⁹⁹ estão directamente relacionados com a já referida experimentação metodológica das UCs de projecto.

A UC de Desenho Assistido por Computador (DAC), tem uma dimensão instrumental que aumenta as opções metodológicas dos discentes nas UCs de projecto, uma vez que nele são leccionadas ferramentas digitais de concepção e representação projectual. Esta UC tem também uma dimensão comunicativa quando os seus conteúdos programáticos se referem a “edição e manipulação de imagens” ou à “composição gráfica de síntese e apresentação”¹⁰⁰.

Ainda no 2º ano, tanto a UC de Laboratório de Construção como História II não têm qualquer relação directa com as UCs de projecto. A História tem um corpo de conhecimentos bastante autónomos das UCs de projecto e, deste modo, compreende-se que a sua articulação curricular aconteça no sentido vertical, o que não se compreende é que Laboratório de Construção não tenha qualquer relação com as UCs de projecto do seu ano lectivo. Os seus conhecimentos só são incorporados nos projectos do ano lectivo seguinte (3ºano).

Do meu ponto de vista, o conhecimento adquirido das diversas disciplinas que informam o projecto deve ser de facto exercitado para que seja incorporado pelos discentes na equação projectual. Se no exemplo do laboratório de Desenho essa sinergia é evidente, porque não o é no laboratório de Construção? Ao adiar a sua inclusão no exercício projectual, Laboratório de Construção corre o risco de que os seus conhecimentos se diluam no tempo.

No 3º ano, as UCs de projecto procuram, por um lado, consolidar a metodologia projectual iniciada, experimentada e desenvolvida nos anos anteriores e por outro, aproximar

⁹⁶ Os conteúdos programáticos da UC de Teoria da Arquitectura II no ano lectivo de 2012-2013 são: “Com o intuito de construir uma base de sustentação teórica de apoio ao projecto de arquitectura efectuado no mesmo 2º ano do curso de MiArq, centrar-nos-emos na introdução de instrumentos metodológicos, de pesquisa, que visam conferir conhecimentos e capacidade crítica. Por isso o programa encontra-se estruturado em quatro partes: o conceito ‘casa’, o objecto ‘casa’, a ‘casa’ e o habitante, a ‘casa’ e a cidade.

⁹⁷ As temáticas dos exercícios de Projecto III são: a habitação em articulação com a especificidade de um ofício e a megaestrutura urbana.

As temáticas do exercício de Projecto IV são: a habitação colectiva enquanto elemento de relação entre e tecido urbano e espaço doméstico.

⁹⁸ Refiro-me ao carácter instrumental específico do desenho no processo de investigação projectual do 1º ano.

⁹⁹ Objectivos de aprendizagem da UC de Desenho no ano lectivo 2012-2013: “identificar as principais convenções gráficas; utilizar o desenho no processo criativo; utilizar o desenho como instrumento de comunicação; estimular na prática do desenho os conteúdos plásticos e poéticos.”

¹⁰⁰ Informação retirada dos conteúdos programáticos da UC de DAC no ano lectivo de 2012-2013.

os seus exercícios da dimensão real do projecto no que toca às suas opções e soluções construtivas. Neste sentido, as UCs que se relacionam com o projecto são a UC complementar de Estruturas e a UC complementar de Processos de Construção, sem esquecer o referido caso de Laboratório de Construção (2º ano) que as antecede na estrutura vertical.

Na UC de Estruturas, a relação é bastante ténue porque só existe do ponto de vista teórico, ou seja, nunca chega a existir nenhum tipo de cálculo (prática) sobre os sistemas estruturais utilizados nos exercícios de projecto.

Na UC de Processos de Construção, podemos admitir que alguns dos seus conteúdos — nomeadamente a pormenorização dos sistemas construtivos, dos materiais dos demais elementos que complementam a edificação — são de elevada importância para otimizar a realização do exercício de Projecto VI.

Passarei agora a abordar possíveis relações da unidade curricular de projecto com algumas unidades curriculares homólogas do plano de estudos, analisando e comparando os seus exercícios. Este breve apontamento, de natureza introdutória, tratará aspectos muito específicos de algumas unidades curriculares do primeiro ciclo da licenciatura, mas é importante para se compreenderem algumas motivações que estão na base da reflexão que o capítulo pretende desenvolver. A finalidade desta reflexão é reflectir em torno de uma proposta para a UC de projecto que integre o maior número possível de relações com as UCs do plano de estudos.

Por insuficiência de informação sobre os exercícios das unidades curriculares analisadas, os exemplos apresentados devem ser vistos como resultado de uma reflexão sobre a minha experiência pessoal no curso de arquitectura na EAUM e incidem sobre uma série de exercícios de diversas unidades curriculares que são propícios ao seu entrosamento no exercício projectual.

Não abordarei o exemplo do primeiro ano, precisamente por ser o primeiro. Sendo introdutório à arquitectura e a algumas das suas disciplinas¹⁰¹, ele requer alguma autonomia para uma melhor adaptação dos estudantes ao universo arquitectónico.

¹⁰¹ Considero que a disciplina da Geometria e talvez do Desenho sejam a únicas que têm continuidade do ensino secundário para ensino superior em arquitectura. Contudo, este facto está sempre dependente da área do ensino secundário que o aluno escolheu antes de ingressar na universidade.

Vejamos, por exemplo, no 2º ano, as unidades curriculares (UCs) de “Projecto III” e de “Laboratório de Construção”, ou seja, duas UCs que, juntas, permitem tratar da relação de projecto com o conhecimento científico das engenharias.

Projecto III era composto por dois exercícios distintos. Um dos exercícios tinha como temática a casa para um personagem de ficção: um exercício de pequena escala, com um baixo grau de complexidade, onde “os temas referidos sejam apresentados ao aluno de forma simplificada, como um estímulo para a evolução do trabalho e não como uma limitação às suas intenções de projecto”¹⁰².

A estrutura da unidade curricular de Laboratório de Construção é composta por quatro módulos sequenciais: estruturas, materiais, processos de construção e física das construções. Apesar da sua estrutura modelar, a disciplina tem apenas um caso de estudo que é uma edificação de pequena escala. Incidindo sobre este caso de estudo, a seu tempo, cada módulo incide a sua “especialidade” construtiva. No final produz-se um relatório que faz referência a todos os aspectos abordados pelos vários módulos.

O exercício da habitação na UC de Projecto III partilha alguns objectivos de aprendizagem¹⁰³, com o exercício projectual da UC de Laboratório de Construção, também ela no segundo ano lectivo. Considerando a forma como ambas as UCs estão localizadas no plano curricular (sendo que, Laboratório de Construção é anual e Projecto III é semestral), o contacto entre as elas poderia passar por um caso de estudo comum. O exercício projectual de Laboratório de Construção poderia utilizar como caso de estudo a proposta do aluno no exercício da habitação unifamiliar de Projecto III. Esta minha proposta coloca algumas questões na compatibilização das duas disciplinas, tanto na sua calendarização como no seu programa.

Quanto à calendarização, Projecto III teria que permitir realizar o referido exercício de projecto em primeiro lugar, e, por outro lado, Laboratório de Construção teria de proceder inicialmente a uma abordagem teórico-prática, de carácter introdutório às matérias dos quatro módulos, dando tempo necessário à realização do referido exercício de Projecto III. Só quando o exercício de Projecto III estivesse concluído seria possível utilizá-lo como caso de estudo em Laboratório de Construção.

¹⁰² Programa da unidade curricular de Projecto III no ano lectivo de 2008-2009

¹⁰³ Os programas das disciplinas partilham alguns objectivos de aprendizagem nas matérias construtivas que passeia a citar. O programa da disciplina de Projecto III prevê que o aluno “associe a definição e agregação dos espaços a uma opção de um sistema construtivo” a par que o programa da UC de Laboratório de Construções prevê que o aluno consiga “aplicar conhecimentos dos materiais, estabilidade e desempenho físico em sistemas construtivos num exercício projectual, assim como, definir detalhe construtivo e acabamentos”.

Da perspectiva dos programas das UCs, devido ao faseamento dos exercícios, o desenvolvimento do projecto não é condicionado pela disciplina de Laboratório de Construção. Mesmo que, no limite, o exercício de Projecto III procure desenvolver os seus objectivos pedagógicos no extremo da abstracção conceptual¹⁰⁴, o seu enunciado garante matéria de trabalho para os módulos de Construção. Resumindo, as únicas alterações que se propõem (como uma mais-valia) para o exercício de Laboratório de Construção é o seu caso respectivo de estudo, e a antecipação do exercício da habitação no calendário de Projecto III.

O exercício de Laboratório de Construções não requer necessariamente uma total resolução das problemáticas construtivas de arquitectura, pelo que o exercício de projecto III poderia servir de mapa para serem elencados os problemas previstos no programa da UC. Logo, para os docentes isto representaria apenas uma coordenação dos calendários.

Ainda no segundo semestre do segundo ano lectivo, vejamos o exemplo da relação das disciplinas de Projecto IV e Desenho Assistido por Computador (DAC), ou seja, a relação de projecto com uma disciplina instrumental do âmbito da comunicação gráfica digital.

A disciplina de Projecto IV tem um único exercício durante o segundo semestre. No final desse exercício, é solicitado pela primeira vez aos alunos a apresentação da entrega final executada com recurso às ferramentas digitais básicas.

A disciplina de DAC, à semelhança de laboratório de construção, também é constituída por módulos. Estes módulos têm correspondência directa com os softwares digitais ensinados, seguindo uma organização que vai desde o desenho bidimensional até à edição e manipulação da imagem digital¹⁰⁵.

A aprendizagem destes instrumentos, ao contrário do que seria esperado devido ao elevado interesse dos alunos nos programas de desenho digital, nem sempre é de fácil assimilação. Nesta fase do curso – de incorporação das ferramentas digitais - a falta de domínio tanto da interface como do resultado final das imagens, conduzem a situações que prejudicam o desenvolvimento e a comunicação do raciocínio projectual

O contacto suscitado pelas duas disciplinas leva-me a propor uma participação de DAC na entrega final do projecto IV. Uma proposta que poderia passar pelo acompanhamento,

¹⁰⁴ No texto "Pedagogia do Projecto" na revista Joelho n.º3, José António Bandeirinha afirma que a prática instrumental na formação em arquitectura na obtenção dos seus objectivos pedagógicos, pode situar-se em três patamares distintos. A simulação directa – quando procura evidentes relações de aproximação ao real, quando pode chegar a parecer uma encomenda profissional. A emulação crítica – quando, do confronto com o real são escolhidas as condições mais favoráveis aos objectivos do exercício. A abstracção conceptual – quando as condições físicas, sociais e/ou materiais do contexto são inventadas ou alteradas em função daquilo que se pretende.

¹⁰⁵ O conteúdos programáticos da disciplina de DAC são: "representação bidimensional, criação de folhas de desenho e impressão, modelação tridimensional, simulação de ambientes tridimensionais, edição e manipulação de imagens digitais, criação de modelos e esquemas conceptuais de exploração do projecto, composição gráfica de síntese e apresentação".

por parte do docente de DAC, da fase final em que o discente executa a apresentação do exercício de projecto IV. Com esta coordenação horizontal entre as UCs, em que o resultado final da apresentação de projecto IV poderia também ser elemento de avaliação da UC de DAC.

No 3º ano, a UC semestral de Projecto VI que encerrava o ciclo da licenciatura com o exercício de um Teatro-Garagem, num lote vazio do centro histórico da cidade de Guimarães e abordou problemáticas referentes à interpretação crítica de um programa complexo, à definição e agregação de espaços em coerência com um sistema construtivo e à interdependência entre as várias escalas de abordagem ao projecto¹⁰⁶.

No mesmo ano, a disciplina de história III, que é anual, realiza no segundo semestre um exercício prático de grupo de vertente projectual desenvolvido, ou num conjunto de lotes do centro histórico de Guimarães ou em edificações religiosas do seu concelho.

A minha proposta passaria pela escolha de um local de intervenção de Projecto VI inscrito na área de localização dos lotes do exercício de História III. Esta relação poderia existir na medida em que correspondesse, tanto aos interesses documentais da história, como a um melhor levantamento do contexto histórico, físico, social e material que informa o projecto.

Contudo, a área disciplinar da História, não é a única a relacionar-se com o Projecto VI. Também a disciplina de Processos de Construção, da área das engenharias, aborda problemáticas construtivas semelhantes às do projecto VI¹⁰⁷.

Proponho um modelo idêntico ao de Laboratório de Construção e Projecto III, em que os casos de estudo de Processos de Construção pudessem ser elencados no exercício de Projecto VI.

O facto de existirem relações entre os conteúdos das disciplinas e o projecto sugere que estas podiam ser mais efectivas e assumidas. Mas não são. Perante este cenário, a capacidade cognitiva e criativa do discente acaba por ter um papel fundamental na formação destas pontes para o projecto. É na cabeça do discente que se estabelecem novas

¹⁰⁶ Os objectivos pedagógicos da disciplina de Projecto VI prevêem que o aluno “domine a interdependência entre as várias escalas de abordagem do projecto (até à escala do pormenor), interprete criticamente um programa complexo focando aspectos tais como público e privado, flexibilidade e polivalência, espaço interior e exterior urbano, associe a definição e agregação dos espaços a uma opção de um sistema construtivo e domine estratégias de comunicação do projecto (meios gráficos e verbais).” Programa da Unidade Curricular de Projecto VI no ano lectivo de 2009-2010.

¹⁰⁷ Os objectivos da disciplina de Processos de Construção prevêem que os alunos demonstrem capacidade para “descrever e comparar as vantagens e inconvenientes das tecnologias de construção convencionalmente utilizadas nas diversas fases da construção dos edifícios; especificar e desenhar tecnologias adequadas à concepção e construção de: paredes; pavimentos; coberturas; protecção das construções contra a humidade; impermeabilização e isolamento térmico das envolventes dos edifícios; tetos; execução de portas e janelas; revestimentos e acabamentos dos diversos elementos construtivos; desenhar e compatibilizar o traçado das redes de abastecimento de água e de drenagem das águas residuais e pluviais com o projecto de arquitectura.” Programa da unidade curricular de Desenho Assistido por Computador no ano lectivo de 2009-2010.

organizações do conhecimento adquirido nas áreas disciplinares que informam o projecto, ou seja, o discente é responsável pelo processo que conduz à interpretação desses conhecimentos na síntese projectual.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Na minha perspectiva, o desenvolvimento da capacidade cognitiva, criativa e de síntese no intelecto do discente não é apenas responsabilidade da escola. Cabe ao discente, de forma autónoma, procurar desenvolver estas capacidades mediante o cruzamento dos conhecimentos oriundos das diversas áreas disciplinares. A dificuldade em garantir este processo consiste na dicotomia entre o conhecimento que é passível de ser transmitido pela escola e o conhecimento do indivíduo que é adquirido pela experiência pessoal, mas este não é o espaço nem o tempo para desenvolver essa reflexão.

2.2.3. Das “áreas científicas” aos perfis de mestrado.

Se observarmos o plano curricular da EAUM, e também de escolas suas homólogas, verificamos que a “área científica do projecto”¹⁰⁹ é a única que se mantém ao longo de todo o curso, tanto no 1º ciclo da licenciatura como no 2º ciclo do mestrado através das unidades curriculares de Projecto e Atelier. Contudo, na prática, isto não é de todo verdade. A teoria e o desenho são disciplinas que acompanham o projecto desde a sua iniciação até à sua conclusão. Sem a teoria da arquitectura o projecto seria desprovido de qualquer reflexão espacial e sem o desenho seria impossível representá-lo na sua totalidade. Após uma abordagem analítica ao plano de estudos nas suas “áreas científicas” e respectivos perfis de mestrado, com a certeza de que este plano não traduz exactamente a realidade do curso, questionarei algumas áreas científicas assim como a respectiva atribuição de algumas UCs.

As “áreas científicas” seleccionadas para constituir o curso na EAUM são diversas mas, atendendo à atribuição de créditos (ECTS) como o critério indicador do valor da respectiva área, é possível dividi-las em 2 grupos. Numa primeira fase a análise será apenas do 1º ciclo da licenciatura, numa segunda fase veremos a transição dos dados analisados da licenciatura para os perfis mestrado.

O 1º grupo abrange as “áreas científicas” de maior importância, com um total de créditos igual ou superior a 10 ECTS, o que na prática se poderá traduzir em pelo menos duas UCs de 5 ECTS ao longo do 1º ciclo, uma vez que este é o valor mínimo de créditos atribuídos a uma UC. As áreas que respondem aos critérios deste grupo são: Desenho, Engenharia Civil, Território, História da Arquitectura e Teoria da Arquitectura.

O 2º grupo é composto pelas “áreas científicas” mais isoladas, que apenas representam uma UC do plano curricular, em que os créditos não ultrapassam os 10 ECTS. As áreas que constituem este segundo grupo são: Ciências Sociais, Tecnologia, Economia e Gestão, Filosofia e Cultura, e ainda, uma área designada “Qualquer Área Científica”.

Se observarmos o plano curricular do curso pela perspectiva das suas “áreas científicas”, retirando a área do projecto que não é considerada par esta fase da análise, (ver esquema (anexo?) “Áreas Científicas” EAUM), identificamos uma continuidade vertical entre as UCs das áreas de maior relevância no ciclo da licenciatura, e grande parte das UCs dos três

¹⁰⁹ No limite, a designação de “área científica do projecto” utilizada no plano de estudos da EAUM não faz sentido porque como já foi defendido, o projecto não pode ser classificado como uma disciplina de índole puramente científica, humanística ou artística. Mesmo que a designação de “área científica” inclua as humanidades pelas via das ciências sociais, o que dizer da via artística que pouco ou nada tem de científico?

perfis¹¹⁰ arquitectónicos no ciclo do mestrado. Cada perfil do 2º ciclo é composto por 14 disciplinas.

Das cinco “áreas científicas” da licenciatura, o Desenho é a única que não tem um perfil de mestrado. Desenho é a área que tem mais créditos no 1º ciclo, um total de 26 ECTS. Contudo, não constitui uma matéria de especialização do conhecimento arquitectónico. Considero que isto se deve ao facto de as técnicas e os conhecimentos próprios do desenho serem colocados ao serviço do projecto e absorvidos por ele.

A “área científica” de Território, que só inicia formalmente no 3º ano com a UC de Laboratório de Urbanística (12,5 ECTS), tem correspondência directa com 8 UCs do Perfil A – Cidade e Território. Esta área disciplinar e o seu consequente perfil procuram explorar as temáticas do território, da cidade, da paisagem, do espaço público e colectivo, sem cair no equívoco de abordar apenas a grande escala suscitada pelas temáticas, mas sempre na compreensão de que a sua intervenção é transversal a todas as escalas.

A área científica de Engenharia Civil (26 ECTS), a segunda mais importante do 1º ciclo, inicia no 2º ano com a UC de Laboratório de Construção (12,5 ECTS) e tem correspondência directa com 11 UCs do Perfil B – Construção e Tecnologia. Esta área científica e o seu perfil B, como o seu nome indica, abordam questões tectónicas, técnicas e tecnológicas da construção em arquitectura. Parte da razão que justifica a quantidade de créditos e consequente peso curricular está na origem da história do Departamento Autónomo de Arquitectura da Universidade do Minho. A influência da Escola de Engenharia continua presente na Escola de Arquitectura. Após a promoção institucional de “Departamento Autónomo de Arquitectura” a “Escola de Arquitectura”, o órgão directivo e pedagógico ganhou alguma emancipação da Escola de Engenharia, mas a sua presença continua evidente no peso das disciplinas do plano curricular e no corpo docente que as lecciona, formado na cultura científica que é própria da engenharia. Pela minha experiência e pela experiência partilhada por outros discentes do curso, muitas são as questões sem resposta levantadas a esta área científica, principalmente no primeiro ciclo de licenciatura. Não pretendo aprofundar esta relação entre as disciplinas de Arquitectura e Engenharia que, embora seja pertinente, não é nova na discussão do ensino, ainda que se encontre pouco resolvida.

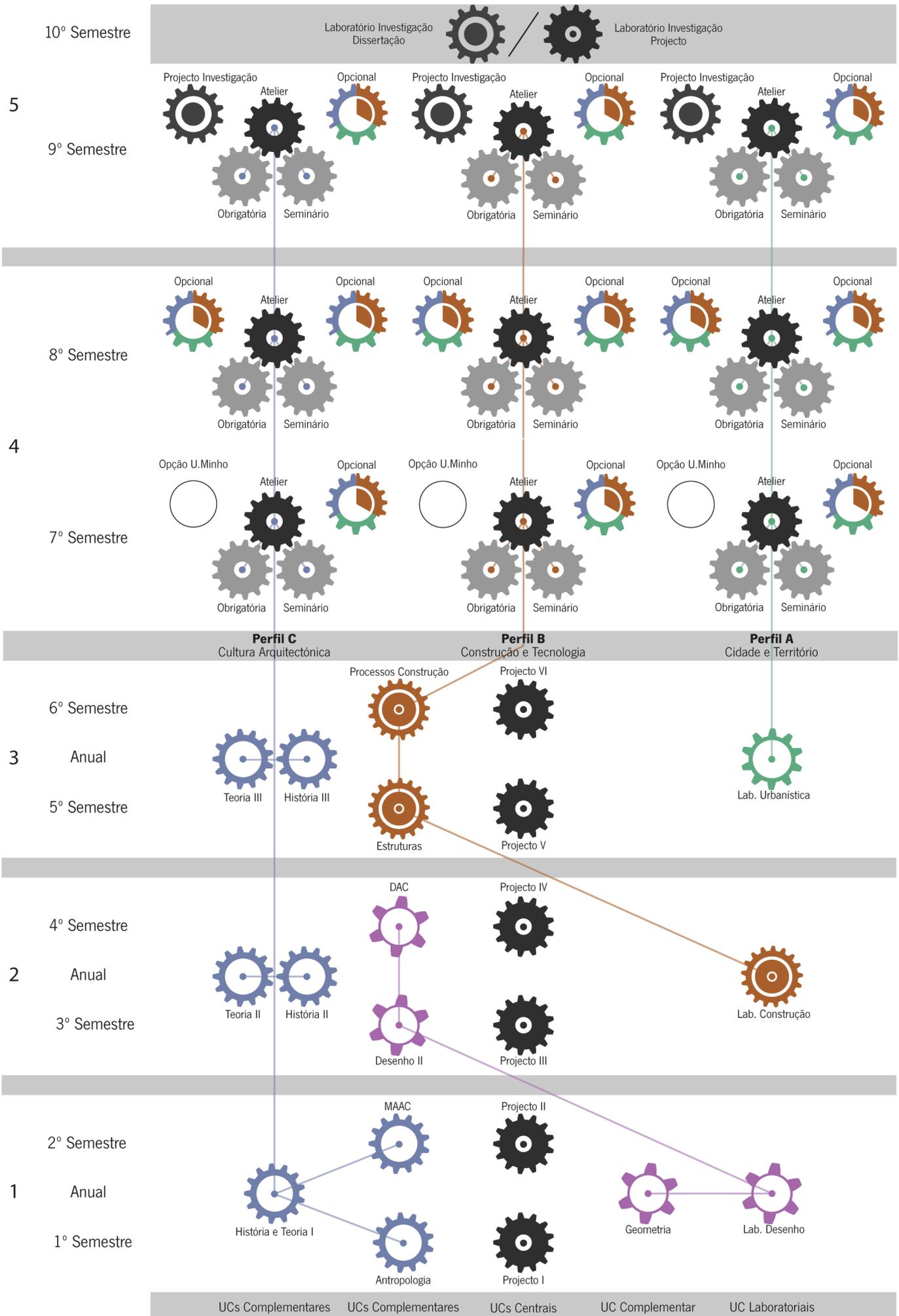
Por último, a “área científica” de História de Arquitectura (17,5 ECTS) e Teoria da Arquitectura (10 ECTS). Colocando a hipótese de que ambas as áreas são novamente

¹¹⁰ Por “perfis” entende-se: grupo de três unidades curriculares articuladas (Atelier, Seminário e Obrigatória) relacionadas com a mesma área disciplinar.

reunidas numa só¹¹¹, observamos que têm correspondência directa com 10 UCs do Perfil C – Cultura Arquitectónica. A sequência vertical iniciada no 1º ano pela área da História da Arquitectura termina no 1º semestre do perfil C. Já a Teoria, apenas se manifesta de forma autónoma no 2º ano e termina no 3º semestre do perfil C. Esta área de História e Teoria que resulta no perfil de Cultura Arquitectónica, dedica-se, numa primeira fase que corresponde ao ciclo da licenciatura, a uma abordagem histórica e factual desde os primórdios da arquitectura até ao período barroco, assim como, a alguns posicionamentos teóricos que caracterizaram o século XX, desde os primeiros sinais de modernismo até à dita contemporaneidade. Numa segunda fase, no ciclo de mestrado, verifica-se uma mudança gradual do plano histórico para o plano teórico, iniciado com o questionar da história pela uchronia, passando pela actualidade dos programas emergentes na arquitectura, até uma visão utópica e futurista, que privilegiam uma vertente experimental assumida pela EAUM.

¹¹¹ Como vimos na primeira parte da dissertação, no capítulo 1.2.4 - “A inclusão dos cursos de arquitectura na instituição da universidade” - mais especificamente nas quatro mesas redondas onde foram debatidas as premissas para o plano de estudos da FAUP, o professor Correia Fernandes propõe pela primeira vez que a disciplina de Teoria se autonomize e seja leccionada por um professor da disciplina de Arquitectura (Projecto). Esta proposta foi aceite e marcou o momento de separação entre as duas disciplinas, com benefício para a Teoria (uma vez que a História era dominante e não sofreu grandes alterações no seu programa) que aproximou os seus conteúdos da disciplina de Projecto.

Das Áreas Disciplinares aos Perfis de Mestrado



2.2.4. Ambiguidades no Plano de Estudos

Como já foi referido, esta análise do plano curricular na sua relação entre as áreas disciplinares, as suas UCs, e os perfis de mestrado, não traduz com exactidão a realidade do curso devido à ambiguidade de algumas das suas matérias.

As “áreas científicas” são grandes campos do conhecimento humano, com as suas especificidades e características, e só algumas delas se incluem naquilo que se chama ciência. Por conseguinte, a sua designação no plano curricular faria mais sentido se fosse alterada para “áreas do conhecimento” ou “áreas disciplinares”¹¹².

Sinto necessidade de lembrar que considero o conhecimento como uma só unidade que só é dividido devido ao seu grau de complexidade. Esta sectorização do conhecimento só interessa na medida em que permite aprofundar as especificidades de cada vertente embora considere sempre a sua integração final na unidade.

Estas áreas do conhecimento são tradicionalmente designadas de: científicas, humanísticas e artísticas.

Vejamos em primeiro lugar onde se inserem as *áreas disciplinares* do plano de estudos e que natureza do conhecimento abordam respectivamente.

- Na parcela do conhecimento Científico poderíamos incluir a área da “Engenharia Civil” porque as suas UCs dizem respeito a parâmetros específicos e quantificáveis da materialização, desde os seus elementos estruturais aos infra-estruturais, mas também a área da “Tecnologia”, que tanto abrange UCs de natureza digital, como UCs de natureza construtiva, ou seja, mais uma vez, conteúdos quantificáveis.

- Na parcela do conhecimento Artístico inclui-se a área disciplinar do “Desenho” porque as suas UCs procuram leccionar um conjunto de instrumentos que permitem representar, expressar e comunicar a reflexão subjectiva.

- Na parcela do conhecimento Humanístico inserem-se áreas disciplinares das “Ciências Sociais”, “História da Arquitectura” e “Teoria da Arquitectura” que têm na base das suas disciplinas as relações do homem, neste caso específico, pela via da arquitectura. As “Ciências sociais”, no caso da arquitectura, estudam as relações entre os Homens e as suas respectivas relações com o espaço ou com o território. A “História da Arquitectura” estuda a evolução do homem no que respeita à sua relação com os seus artefactos, nomeadamente

¹¹² A partir deste momento designarei as “áreas científicas” de “áreas disciplinares”.

através do património arquitectónico conhecido. A “Teoria da Arquitectura” aborda o raciocínio humano sobre os assuntos da arquitectura, com uma dimensão próxima da filosofia, aproximando-se da sua natureza reflexiva.

- A área do “Território” é a única que não pode ser incluída em nenhuma das três áreas do conhecimento referidas. Ela é específica do conhecimento arquitectónico e, à sua semelhança, implica a integração das três áreas do conhecimento humano. A propósito desta particularidade relembro a intervenção de Manuel Fernandes de Sá, Francisco Barata e Carlos Prata, representando a disciplina de Urbanismo (área do Território) nas quatro mesas redondas sobre o ensino da arquitectura na ESBAP. Estes três arquitectos lembraram que não existem limites entre urbanismo e arquitectura.¹¹³

No primeiro ciclo, a área do “Território”, conta apenas com a UC de Laboratório de Urbanística, situada no terceiro ano. Contudo, se observarmos os conteúdos dos programas das UCs de Projecto do primeiro ciclo, todas sem excepção fazem referência às matérias da área do Território.

Projecto I – “Relacionar interior e exterior, volumetria, suporte topográfico e paisagem.”

Projecto II – “Relacionar o reconhecimento físico e perceptivo do território com o projecto.”

Projecto III e Projecto IV – “Problematizar o exercício do projecto, de forma simplificada, nas suas diversas componentes: território, contexto, ...”

Projecto V – “(...) reflexão em torno da paisagem urbana.”

Projecto VI – “Interpretar criticamente um programa complexo focando aspectos como público e privado, flexibilidade e polivalência, espaço interior e exterior urbano.”¹¹⁴

Isto significa que a área do Território se inicia muito antes da sua primeira UC de Urbanística e sempre associado a uma forte vertente projectual. Supostamente, quando os discentes terminam a UC de Laboratório de Urbanística, passam a ser formalmente instruídos “(...) das ferramentas fundamentais para a leitura (análise interpretativa) e a escrita (intervenção) do território, nas suas distintas formas, escalas, lugares e espaços.”¹¹⁵ Porém, muitas destas ferramentas já foram empiricamente desenvolvidas pelos discentes em outras UCs do primeiro e do segundo ano.

¹¹³ A citação pode ser consultada na integra, no subcapítulo 1.2.4. – A inclusão dos cursos de Arquitectura na instituição da Universidade, página 32.

¹¹⁴ Esta informação foi recolhida dos programas das UCs de Projecto do ano lectivo de 2012-2013. Contudo, não existe nenhuma alteração significativa par os programas dos anos lectivos anteriores.

¹¹⁵ Citação retirada dos conteúdos programáticos da unidade curricular de Urbanismo no ano lectivo de 2012-2013.

A UC de Urbanismo é composta por três exercícios sendo que o último – Refazer Lugares - tem uma vertente projectual mais acentuada e aproxima-se dos exercícios de projecto, na medida em que parte da escala do território e chega até à escala do espaço doméstico. Assumido que a área do Território é uma área disciplinar concreta dentro do corpo de conhecimento da arquitectura e que a escala de operatividade é o único elemento que faz diferenciar a designação entre Arquitectura e Território, podemos reafirmar que o seu estudo do âmbito do Urbano e do Território¹¹⁶ se inicia desde o primeiro exercício da UC de Projecto I.

Uma proposta para a área do Território no 1º ciclo, ou seja, para a UC de Laboratório de Urbanística no 3º ano, passaria pela sua deslocação para o 2º ano lectivo no sentido em que as ferramentas que ela lecciona são importantes para o desenvolvimento das temáticas projetuais desse mesmo ano.

Esta atribuição que eu estabeleci das áreas disciplinares à natureza do seu conhecimento é importante para se verificar algumas ambiguidades na atribuição das UCs às suas respectivas áreas. Contudo, não é pretendido uma solução total destas ambiguidades, até porque elas constituem condição essencial de muitas UCs dos cursos de Arquitectura.

Vejamos a título de exemplo algumas UCs que não parecem corresponder às áreas disciplinares onde estão inseridas.

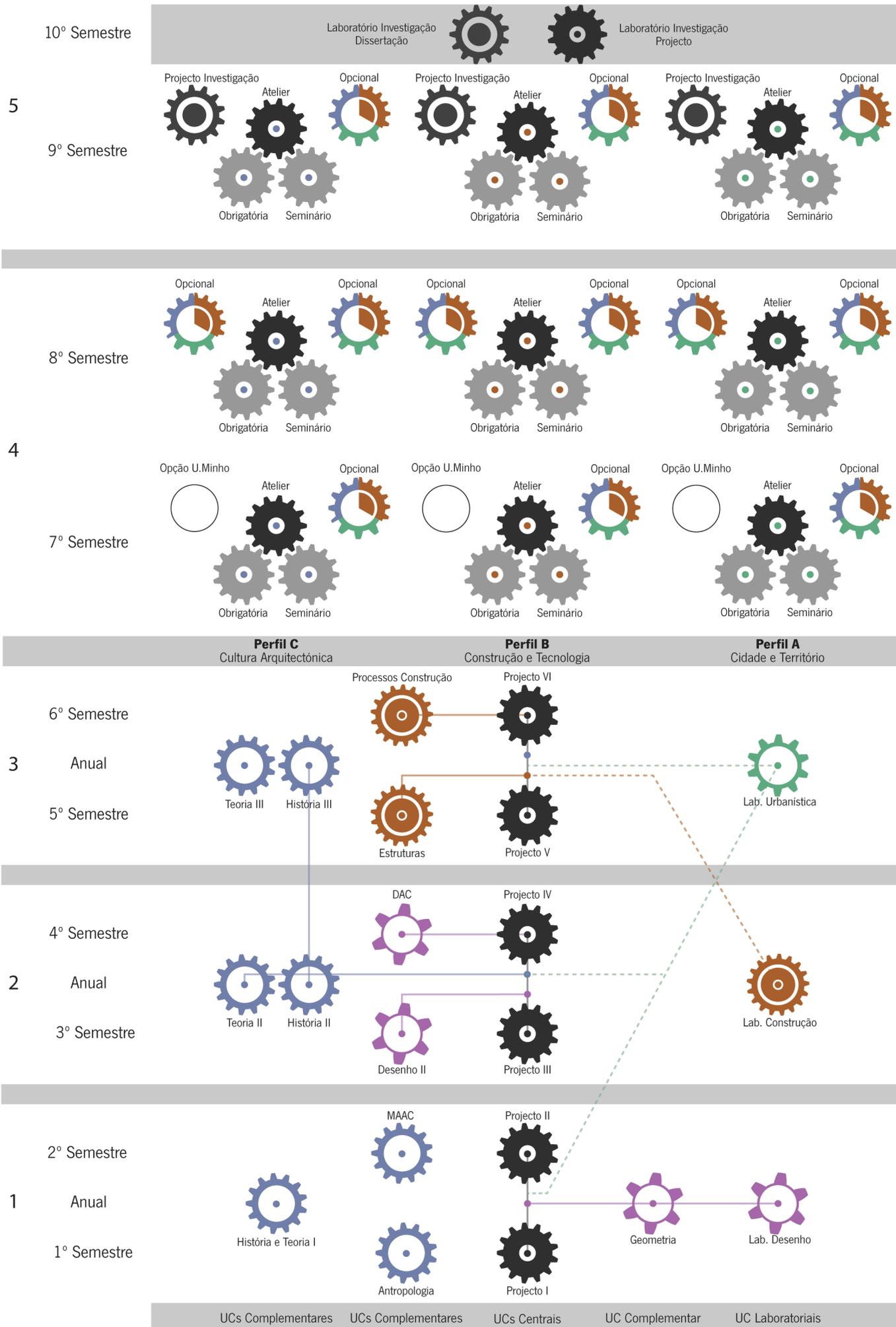
Não parece fazer sentido que a disciplina de DAC esteja colocada na área da Tecnologia quando as suas características estão mais próximas do corpo disciplinar do Desenho. Digamos que a única vertente tecnológica da disciplina de DAC é usar como ferramenta de trabalho o computador enquanto hardware e respectivos softwares. Estes softwares são todos relacionados com a área disciplinar do desenho embora orientados para a concepção e edição de imagens. Ao nível da articulação vertical do primeiro ciclo, a unidade curricular de DAC sucede à unidade curricular de Desenho uma vez que ambas somam o mesmo horário e a mesma quantidade de créditos. Estas duas UCs encontram-se no segundo ano, sendo que Desenho se situa no primeiro semestre e DAC no segundo. Conjecturando a possibilidade desta deslocação disciplinar de DAC da Tecnologia para o Desenho e encarando apenas o primeiro ciclo, a dita “Área Científica de Tecnologia” deixaria de ter UCs e poderia, juntamente com as Engenharias, formar a área do conhecimento científico.

¹¹⁶ No inquérito da A3ES ao Mestrado Integrado em Arquitectura, na Escola de Arquitectura da Universidade do Minho (EAUM), em 2013, uma resposta da disciplina de Laboratório de Urbanística inicia-se assim: “Na sua primeira experiência de estudo no âmbito do urbano e do território os alunos são conduzidos à gradual apropriação dos principais conceitos em quanto componentes reais dos exercícios práticos em desenvolvimento”. Esta consideração não é adoptada pelo argumento que a dissertação apresenta.

No segundo ciclo de mestrado, algumas UCs como “Formas e Técnicas do Digital” e “Arquitetura e Representação”, devido à semelhança com o exemplo de DAC, poderiam ser deslocadas no mesmo sentido. Também algumas disciplinas como “Economia Urbana” que se encontra colocada em “Qualquer Área Científica”, ou “Tecnologias Tradicionais” que se encontra em “Engenharia Civil” são consideradas ambíguas nas suas matérias.

A ambiguidade de algumas áreas disciplinares e unidades curriculares manifesta-se tanto na estrutura do curso, como na natureza da disciplina de Arquitectura. Embora se assuma esta ambiguidade como uma condição essencial de algumas disciplinas, ela não impossibilita uma reflexão mais estruturada da sua própria condição.

Relações entre UC's do 1º Ciclo



2.3. Análise do programa das unidades curriculares de Projecto do 1º ciclo do curso de arquitectura da EAUM.

Não seria correcto elaborar uma proposta curricular sem, primeiro, referir quais são os programas, e respectivos exercícios, levados a cabo em cada unidade curricular de Projecto. Para conseguir caracterizar consistentemente cada UC de projecto – nos seus exercícios, conteúdos e metodologias – a análise que se segue consiste numa comparação dos programas das UCs de Projecto balizadas pelo ano lectivo de 2008-2009 e 2012-2013. Como ao longo deste período de cinco anos lectivos, as variações programáticas não são constantes, irei caracterizar cada UC pelos denominadores comuns no referido arco temporal.

2.3.1. Projecto I

A Unidade curricular de Projecto I, por ser a primeira, é assumida como introdutória a uma série de particularidades do acto de projectar. Como a UC de projecto existe em todos os anos, Projecto I é também o início do principal tronco vertical do curso.

No ponto de vista da metodologia projectual, ou seja, do pensamento e dos procedimentos necessário à realização do projecto, esta UC procura desenvolver a capacidade de “construir uma ideia e a sua representação gráfica, rigorosa e sistematizada”¹¹⁷. Nesta questão metodológica, o principal destaque vai para a intensidade do processo de investigação projectual, fortemente assente no uso instrumental do desenho enquanto elemento de pesquisa e aferição desse mesmo processo. Este processo de investigação projectual é complementado pela construção de um corpo de conhecimentos teóricos que fundamente as opções projetuais.

No que diz respeito aos conteúdos arquitectónicos, Projecto I inicia a “compreensão, experimentação e manipulação do espaço enquanto entidade abstracta”. Penso que isto se deve ao facto de se considerar que o espaço é, em última análise, a matéria de trabalho mais específica da arquitectura. Enquanto entidade abstracta, o espaço é reduzido à sua condição métrica de forma a simplificar os exercícios. Nestes exercícios, é suposto que o aluno “experimente conformar, relacionar e organizar espaços” depreendendo quais são os valores

¹¹⁷ Ao longo deste subcapítulo (2.3.) todas as citações são retiradas dos programas das UCs de Projecto analisadas entre o ano lectivo de 2008-2009 e 2012-2013.

da sua estrutura compositiva através do “confronto entre cheios e vazios de uma possível massa construída”.

Para transmitir os conteúdos e as metodologias já referidas, esta UC é composta por um exercício com duas fases distintas mas articuladas. Apesar de algumas variações, a primeira fase deste exercício concebido por Sérgio Fernandez para a UC de Projecto I é uma espécie de linha de partida comum a grande parte dos cursos de arquitectura em Portugal. No MiArq, o exercício de Projecto I intitula-se “Organização de um Campo Tridimensional” sendo que a primeira fase corresponde à “Construção de um Vazio”, e a segunda, já menos abstracta, à “Qualificação de um Percurso no Espaço Arquitectónico”, que foi posteriormente adaptado ao exercício de “Condutores de Espaço”, concebido por Fernando Blanco, para um contexto bastante diferente.

2.3.2. Projecto II

Da análise da unidade curricular de Projecto II concluiu-se que o seu programa se estabilizou a partir do ano lectivo de 2010-2011, nomeadamente no que toca aos seus exercícios. Esta UC é caracterizada por abordar o “projecto de arquitectura a partir da relação que se estabelece entre o reconhecimento físico e perceptivo do território/paisagem e a intervenção localizada”, ou seja, parte-se da progressão de escalas do geral para o particular. Esta UC caracteriza-se pela progressão de escalas associadas à especificidade dos diferentes momentos do projecto. O trabalho de projecto inicia na escala do território envolvente (1:500) mas estabiliza quando chega à escala da intervenção particular (1:50), onde se centra o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista da metodologia projectual, a UC de Projecto II continua a sistematizar os instrumentos elementares do processo de investigação iniciada por Projecto I: nomeadamente o recurso ao desenho, analógico e geométrico, na articulação das diferentes escalas introduzidas, assim como o domínio da maquete enquanto elemento de investigação de validação da dicotomia espaço/forma. A maquete ganha uma acentuada importância neste contexto particular de iniciação à prática projectual, devido à natural escassez de competências técnicas de representação.

O desenvolvimento do processo de investigação projectual é encarado como um sistema de colocação e resolução de “problemas” sucessivos, através da articulação entre “formalização e discurso”.

Nos seus conteúdos, Projecto II aborda o espaço a partir da sua relação directa com a forma, caracterizando os seus “atributos físicos” e as suas “inter-relações”. A caracterização da forma e dimensionamento do espaço são articuladas com a análise e a interpretação de um programa simples. A resolução projectual pretendida deve ainda “associar um princípio de equilíbrio forma e espacial a princípios elementares estruturais”.

Os exercícios que compõe esta UC de Projecto II são distintos, sendo que no primeiro, “o Módulo” “promove-se a experimentação de um sistema de agregação e repetição modular”, e no segundo, “o Objecto Arquitectónico” “ensaia-se um processo de concepção do espaço interdependente da abordagem crítica do programa”.

2.3.3. Projecto III

A análise dos programas de Projecto III revelou uma significativa alteração na transição do ano lectivo de 2009-2010 para 2010-2011, com a passagem de um programa bastante genérico para um programa específico. Contudo, à semelhança de Projecto II podemos dizer que a partir de 2010-2011 o programa da UC estabiliza. Tentarei caracterizar esta UC de Projecto III naquilo que considero ser um ponto de equilíbrio entre os programas dos cinco anos lectivos analisados.

A UC de Projecto III é sintetizada por um núcleo temático genérico, “a reflexão em torno das relações de *composição* entre a especificidade do particular e a lógica inclusiva do todo”. Partindo deste pressuposto temático, genérico e abrangente, a UC relaciona o carácter vasto da estrutura do território, em oposição/articulação, com a configuração da casa enquanto espaço doméstico provido de identidade e sentido de pertença. Com este pressuposto, Projecto III parece estabelecer uma relação temática, embora mais complexa e alargada, com Projecto II.

A abordagem metodológica assume-se no campo experimental, “segundo um processo articulado de construção e representação das ideias enquanto imagem (maquete, desenho, colagem)”. Este facto representa uma mudança entre a metodologia iniciada e consolidada no 1º ano por Projecto I e Projecto II, e uma vertente experimental protagonizada pelas diversas dimensões que a “imagem” pode assumir. Esta imagem é entendida como “elemento síntese de manipulação e representação plástica” enquanto processo de confronto de escalas em relação “à oposição interior/exterior, à indução volumétrica e à criação de

valores espaciais”. Também a secção é entendida enquanto elemento de articulação entre “estrutura conceptual” e “matéria espacial”.

Quanto aos conteúdos, a UC de Projecto III procura desenvolver o “programa” da casa, enquanto interioridade da construção espacial de um imaginário e a sua relação com a configuração do território mais abrangente que extrapola os seus limites. O carácter experimental desta UC privilegia o “princípio conceptual” em detrimento dos factores construtivos.

A UC de Projecto III é composta por dois exercícios distintos que abordam a mesma temática de perspectivas opostas. O primeiro aborda o projecto da “casa a partir da *territorialidade* da sua estrutura funcional, em articulação com a falsa repetição da sua presença na paisagem”. O segundo parte dessa mesma *territorialidade* para a reconfigurar, “extrapolando a sua função e ampliando a estrutura da sua presença”.

2.3.4. Projecto IV

A análise ao programa das UCs de Projecto IV concluiu que, quer em relação aos conteúdos, quer em relação à metodologia projectual, houve sempre uma grande estabilidade pedagógica. Esta UC tem ainda a particularidade de ter apenas um exercício constituído por cinco fases.

A UC de “Projecto IV tem como núcleo temático de experimentação a habitação colectiva interpretada enquanto elemento de relação entre tecido urbano e espaço doméstico”. A abordagem à temática desta UC centra-se na forma urbana enquanto resposta às “condições particulares de um contexto heterogéneo”. No mesmo sentido se aborda o espaço doméstico enquanto configuração para uma diversidade genérica de modos de vida particulares. A noção de “todo” é novamente enfatizada, (embora não seja no mesmo sentido que Projeto III) através da sua desconstrução e de uma reorganização dos seus fragmentos. No contexto da paisagem e do território de Projecto IV, os valores resultantes da nova estrutura relacional dos fragmentos são maiores que o valor da sua aglomeração.

A abordagem da metodologia projectual assume-se no campo experimental, através das cinco fases já referidas, todas com “objectivos estratégicos de actuação muito concretos”. Esta UC de Projecto é a que incide num maior número de escalas, sempre num processo quer de aproximação, quer de distanciamento, face à unidade e aos seus fragmentos. Do ponto de vista metodológico, a dinâmica deste processo associa-se directamente à elaboração da

síntese e sua expressão no projecto. Do ponto de vista do programa da UC, pretende desenvolver-se a reinterpretação crítica de uma área e de um programa específico, a *Unité d'Habitation* de Marselha de Le Corbusier. De referir ainda que as ferramentas digitais de desenho são privilegiadas na representação projectual, devido à abrangência de escalas e complexidade do programa.

Além dos conteúdos já referidos, poderíamos ainda incluir as dinâmicas de agregação das partes e articulação do todo, a relação entre a forma da unidade e a textura do todo e a composição formal e estrutural que delas resulta. Também a definição dos princípios de relação entre espaço público, espaço colectivo e espaço doméstico são temas intrínsecos ao Projecto IV.

2.3.5. Projecto V

Na análise dos programas desta UC constatou-se um padrão apenas entre o ano lectivo de 2009-2010 e 2011-2012. No ano de 2008-2009 o exercício consistia numa encomenda real para o anteprojecto de um centro paroquial, pelo que o programa da UC foi revisto nesse sentido. No ano de 2012-2013 o programa é demasiado genérico embora tenha alguma correspondência com o padrão identificado.

Esta UC caracteriza-se pela reflexão sobre a paisagem urbana “no compromisso entre a exigência de uma estrutura necessariamente moderna e funcional e a consciência simbólica do património histórico envolvente”.

Devido ao contraste de escalas e dimensões entre este objecto e a sua envolvente próxima, ele reivindica um lugar de destaque na paisagem urbana em que se insere como marco de referência no perfil da cidade. O seu desenvolvimento vertical implica uma sucessão de escalas de relação com diferentes amplitudes territoriais. Como é uma UC de Projecto do final do 1º ciclo, ela introduz no projecto de arquitectura, de forma simplificada, as questões construtivas referentes à articulação entre projecto de estruturas e projecto de arquitectura. A sensibilização para as questões estruturais é feita numa primeira fase de forma intuitiva, para depois ser utilizada para justificar e validar a ideia construtiva do exercício de projecto.

Como nos encontramos no último ano do ciclo da licenciatura, a metodologia projectual procura apenas consolidar os instrumentos de registo, concepção e comunicação desenvolvidos nos anos anteriores.

2.3.6. Projecto VI

Esta UC encerra o tronco vertical das UCs de Projecto no 1º ciclo e, como tal, “tem como objectivo principal consolidar conhecimentos e ferramentas básicas adquiridas” na “articulação de um programa complexo com as diferentes escalas participes na concepção do projecto”. Assume-se como uma UC de síntese e confronto com a prática da arquitectura enquanto ideia construída.

No campo da metodologia projectual procura-se dominar, por um lado, “a interdependência entre as várias escalas de abordagem ao projecto (até à escala do pormenor)”, por outro, as “estratégias de comunicação do projecto (meios gráficos e verbais)”. Esta UC procura aumentar a autonomia do discente no desenvolvimento da metodologia projectual, através da sua capacidade crítica reflexiva. Consolidar e dominar são as características que melhor definem a metodologia de Projecto VI.

Os conteúdos de Projecto VI pressupõe uma interpretação crítica de um programa complexo, (não tanto em dimensão, mas no que respeita ao número de factores a considerar) abordando “aspectos como público e privado, flexibilidade e polivalência, espaço interior e exterior urbano”.

A estrutura dos exercícios desta UC não foi constante, sendo que, tanto podia contemplar apenas um exercício organizado em quatro fases, como três exercícios distintos que partilhavam os mesmos conteúdos temáticos (iluminação zenital, objecto efémero, pequeno equipamento, etc.).

Esta caracterização de cada UC de Projecto é apenas referente ao primeiro ciclo do mestrado integrado. O argumento construído pela dissertação em torno de uma ideia de projecto multidisciplinar aproxima-se dos pressupostos do actual modelo pedagógico do 2º ciclo de mestrado. Deste modo, a proposta de alteração curricular que irá seguir-se à análise e à reflexão promovidas nesta investigação não prevê nenhuma alteração significativa na estrutura do 2º ciclo de mestrado.

2.4. Proposta de Revisão Curricular do 1º ciclo do MiArq na EAUM.

2.4.1. Contextualização

A proposta que passarei a apresentar é resultado da investigação histórica sobre a evolução dos cursos de arquitectura em Portugal, desde a reforma de 57 nas escolas de Belas-Artes, até à actualidade do MiArq da Escola de Arquitectura da Universidade do Minho. Esta proposta deve ser entendida à luz da ideia de projecto enquanto *plataforma de convergência disciplinar*. Neste sentido, todas as unidades curriculares são reequacionadas face à estrutura central das UCs de Projecto. Um dos motivos pelo qual a proposta procura articular o maior número de UCs com cada Projecto está presente nos diversos debates pedagógicos referidos ao longo da dissertação.

No limite do conceito de projecto enquanto área multidisciplinar, todas as UCs poderiam ser abrangidas pela UC de projecto. O exemplo histórico mais próximo dessa realidade foi o referido “regime experimental” na ESBAP no final da década de 60. (subcapítulo 1.1.3.) Segundo Teresa Pais, o então plano de estudos “representava uma concepção clara do ensino da arquitectura, não como simples transmissão de conhecimentos sectoriais, mas imediatamente a partir de uma prática projectual de síntese que integrava a informação necessária como elemento crítico, simultaneamente dinamizador de um processo correctivo e de fundamentação (...)”¹¹⁸

Contudo, a minha proposta não pretende chegar até esse extremo, até porque, o “regime experimental”, foi um exemplo do que certos limites continuam a ser necessários para que se possa prosseguir com o ensino institucionalizado.

Esta ideia multidisciplinar de arquitectura, ou melhor, de projecto de arquitectura, é indissociável do quadro ontológico onde a Escola de Arquitectura da Universidade do Minho se contextualiza. Nesta ideia, reconhecemos a figura do arquitecto que, não sendo especialista em nada a não ser no projecto de arquitectura, domina os conhecimentos genéricos das diversas disciplinas implicadas na sua especialidade. Segundo este pressuposto, e analisando um curso – o MiArq – que apresenta uma acentuada componente prática, assume-se que o propósito de uma escola de arquitectura inserida neste contexto é formar arquitectos aptos ao pleno exercício da actividade projectual.

¹¹⁸ A citação pode ser consultada na íntegra, no subcapítulo 1.1.3. – O final da década de 60; “regime experimental” e “recusa do desenho”, página 12.

Esta proposta, embora seja exclusivamente destinada à organização curricular do 1º ciclo do MiArq, não deixa de considerar a sua posição na estrutura do curso e a articulação com o 2º ciclo. É neste sentido da articulação vertical, que iniciarei a explicação sobre as principais alterações propostas.

2.4.2. Estrutura Laboratorial e Estrutura Teórica

O curso tem efectivamente uma estrutura central, de carácter prático e laboratorial, fixada pelas unidades curriculares de Projecto mas, contudo, existe também uma estrutura adjacente, de carácter teórico, expressa principalmente nas UCs de História e de Teoria.

Ambas a estruturas do 1º ciclo têm correspondência vertical com o 2º ciclo no que respeita aos conteúdos dos seus perfis de mestrado e consequente escolha do tema para a tese de Laboratório de Investigação

A *estrutura laboratorial* devido à incidência dos seus conteúdos na prática projectual, tem mais correspondência com o perfil A (Cidade de Território) e do perfil B (Construção e Tecnologia). A *estrutura teórica* devido às suas matérias, promove o exercício da reflexão e da escrita, criando um elo de articulação entre as UCs do seu eixo, o Projecto de Investigação e realização de uma investigação científica como prova final. Este eixo teórico ganha uma maior importância se considerarmos que um dos problemas do curso é a diminuta taxa de aprovação (13,3%)¹¹⁹ no Laboratório de Investigação do último semestre do curso. Considero que este problema tem pelo menos duas origens. Uma é de ordem epistemológica e a outra é de ordem pedagógica. Por um lado, o que significa investigar cientificamente em arquitectura, no sentido em que é difícil de fixar um quadro de conhecimentos estável numa área que se considera multidisciplinar? Por outro lado, quais são os mecanismos e os instrumentos de investigação e produção teórica que o discente domina, ou deveria dominar, quando chega ao último semestre do curso? A exposição estruturada de um raciocínio apresenta-se como uma dificuldade comum nos discentes em diversos momentos do curso, principalmente na prova final.

A *estrutura laboratorial* que proponho é composta em três níveis.

No primeiro nível temos as UCs de Projecto, que se sucedem ao longo de todos os semestres do curso constituindo a centralidade da estrutura curricular. Existe uma clara articulação vertical nos programas destas UCs, em que o grau de complexidade dos seus exercícios vai aumentando no decorrer do curso. Esta crescente complexidade é acompanhada por uma variação, quer da temática do projecto, quer da sua abordagem metodológica.

No segundo temos as UCs laboratoriais, de regime anual, cujos conteúdos se deveriam articular, não só com as UCs de Projecto, mas também com outras UCs

¹¹⁹ Isto significa que os alunos não conseguem terminar a tese no intervalo de tempo do 10 semestre, mesmo com recurso à época especial (no início do ano lectivo seguinte).

complementares. Como pudemos observar no decorrer da dissertação, no actual plano curricular, as UCs laboratoriais, (salvo o caso de Laboratório de Desenho), não têm relação directa com outras UCs do curso.

No terceiro nível temos as UCs complementares que se pretendem articuladas tanto com as UCs de Projecto, como com as UCs de Laboratório. No caso da relação com as UCs de Projecto, elas procuram complementar os seus conteúdos ou as suas metodologias; no caso da relação com o Laboratório, parecem surgir como consequência dos seus conteúdos.

A proposta para a estabilização da relação entre as duas estruturas – a laboratorial e a teórica – consiste, por um lado, no reforço e autonomia das UCs da *estrutura teórica* adjacente, por outro, na consolidação das inter-relações das UCs da *estrutura laboratorial* central.

Para que isso seja possível é necessário, primeiro, esclarecer o que entendo ser a diferença entre os conteúdos da área disciplinar de Teoria da Arquitectura e os das aulas teóricas de Projecto. Apesar de as aulas teóricas de projecto consistirem numa percentagem das horas de contacto das UCs de Projecto, sendo leccionadas pelos seus docentes, elas têm versatilidade para serem ajustadas aos momentos específicos do exercício projectual. Esta ligação directa com o exercício é extremamente importante para o seu desenvolvimento teórico e instrumental. Neste sentido, proponho que “teoria do projecto” continue a assumir os seus conteúdos próximos da prática projectual enquanto que a Teoria da Arquitectura autonomiza o seu corpo de conhecimentos em função do desenvolvimento da capacidade crítica sobre os movimentos da arquitectura, tanto na história como na contemporaneidade.

Quanto à *estrutura teórica*, proponho autonomizar a Teoria e a História desde o primeiro ano. Esta separação é benéfica para as duas áreas disciplinares porque podem iniciar os seus programas sem quaisquer constrangimentos temporais ou temáticos.

A História, continuaria a ser composta pelo actual programa, articulado de dois anos consecutivos, passando a iniciar-se no primeiro ano e terminar no segundo.

A Teoria passa a ter um programa mais extenso, articulado em três anos, para permitir colmatar as carências identificadas em Projecto e Laboratório de Investigação.

Quanto à *estrutura central*, proponho que os programas de Laboratório se relacionem directamente com conteúdos e/ou as metodologias de ambos os Projectos do mesmo ano lectivo. Este seria o modelo agregador da estrutura central no 1º ciclo na qual reconhecemos semelhanças com o modelo de três UCs articuladas no 2º ciclo.

As UCs complementares devem ser equacionadas, quer em articulação com os Laboratórios da sua área disciplinar, quer com as UCs de Projecto. Deste modo completariam a estrutura base do eixo laboratorial nos três primeiros anos do curso.

2.4.3. Proposta de Alteração às Unidades Curriculares

No primeiro ano, em relação à *estrutura teórica*, considero que Antropologia não contribuiu significativamente para o momento de formação, tanto teórica como prática, em que o discente se encontra. Antropologia é actualmente uma UC isolada de qualquer tipo de relação curricular e por este motivo proponho que integre o grupo das UCs opcionais do 2º ciclo. Não quero descurar a importância que os seus conteúdos podem ter na formação do arquitecto, mas considero que na estrutura do 1º ciclo outra UC poderia ser mais adequada.

Com a alteração proposta na *estrutura teórica* para a nova organização das 3 UCs de Teoria da Arquitectura, está implícita a ideia da nova UC de Teoria I absorver parte dos conteúdos temáticos de MAAC, nomeadamente os que à arquitectura, e mesmo à arte, dizem respeito. Aumentando em 2,5 ECTS o peso da UC de Teoria I devido a esta aglutinação.

A UC de Geometria também suscita outras possibilidades de configuração diferentes da actual. No meu entender, a Geometria deve ser entendida no contexto do plano curricular enquanto UC complementar ao Laboratório de Desenho e auxiliar ao Projecto I:

- complementar ao Laboratório de Desenho, porque representa outra via do desenho, que não analógico, com códigos e normas já controladas pelos discentes devido às disciplinas de Geometria Descritiva do ensino secundário.
- auxiliar ao Projecto, porque transmite um conjunto de instrumentos rigorosos que são essenciais ao domínio tridimensional do espaço e, por isso, necessários à resolução dos exercícios projectuais.

A Geometria, enquanto UC anual, tem um elevado número de horas de trabalho em comparação com as horas de contacto teórico-práticas. Este dado está explícito na quantidade de exercícios específicos da UC que os alunos têm que realizar ao longo do ano e que constituem uma grande percentagem da avaliação final. Se o programa da UC de Geometria for pensado em função da operatividade do processo de investigação projectual dos exercícios de Projecto I e Projecto II, ele poderia ser eventualmente reduzido na sua dimensão e carga horária. (Já existe um esforço neste sentido, ainda que reduzido, pela existência de aulas teóricas comuns a Geometria e Projecto). A prática correcta dos instrumentos de Geometria podia ser aplicada e avaliada nas diversas fases dos exercícios projectuais.

Proponho que a UC de Geometria seja reformulada como semestral e leccionada no 1º semestre do curso.

Para terminar a proposta curricular para o 1º ano, sugiro deslocar a UC de DAC para o 2º semestre. Para entender esta deslocação é necessário reflectir sobre algumas questões internas e externas à própria UC.

Primeiro, do ponto de vista da sua definição, considero que o Desenho Assistido por Computador (DAC), da perspectiva das UCs de Projecto, é uma UC que partilha o carácter instrumental da Geometria e do Laboratório de Desenho. Apesar de nos seus objectivos de aprendizagem aludir à “concepção e representação do projecto de arquitectura”, nos seus conteúdos programáticos¹²⁰ não faz qualquer referência ao desenvolvimento conceptual do projecto de arquitectura. Conceber um projecto de arquitectura num universo digital é uma metodologia bastante específica de um contexto de ensino muito distante daquele em que se encontra esta dissertação.

Segundo, do ponto de vista da pertinência do seu corpo de conhecimentos, os programas de desenho digital assumem-se cada vez mais como uma ferramenta indispensável à formação do arquitecto. No actual paradigma da prática da arquitectura, em qualquer contexto cultural, é limitador para um jovem arquitecto, que terminando o seu percurso académico e iniciando a actividade laboral, não consiga dominar um considerável número de ferramentas digitais, nem ter um posicionamento crítico fundamentado por um corpo de conhecimentos teóricos sobre o papel da imagem na disciplina da arquitectura.

Considero que o actual programa da UC semestral de DAC apenas aborda a representação e a comunicação do projecto de arquitectura: as ferramentas de representação através dos softwares de desenho geométrico bidimensional e tridimensional (AutoCAD), e as ferramentas de comunicação através dos softwares de manipulação e edição de imagens digitais (Photoshop). Devido ao carácter introdutório de DAC e à limitação do seu programa¹²¹ (em parte por ser semestral), proponho deslocar a UC de DAC para o 2º semestre do curso, sucedendo à UC de Geometria tanto na estrutura curricular como nos conteúdos programáticos e com a possibilidade de relacionar os seus exercícios práticos com a representação dos exercícios de Projecto II, em momentos de avaliação partilhados.

¹²⁰ Os conteúdos programáticos de DAC são: 1 – Compreensão e ambientação ao funcionamento de aplicações informáticas de Desenho Assistido por Computador. 2 – Representação Bidimensional. 3 – Criação de folhas de desenho e impressão. 4 – Modelação tridimensional. 5 – Simulação de ambientes tridimensionais. 6 – Edição e manipulação de imagens digitais. 7 – Composição gráfica de síntese e apresentação.

¹²¹ Penso que o leque limitado de programas de desenho do programa de DAC poderia ser ampliado com criação de formações extracurriculares. Esta formações poderiam acontecer em parceria com a escola, que no mínimo possui as instalações físicas, necessitando apenas de um formador ou professor e que as lecionem num horário extracurricular (pós-laboral). Uma vez que esta formação não se previa intensiva, ela poderia ser organizada num regime de uma ferramenta digital por semestre.

A minha proposta para o primeiro ano reafirma a sua natureza introdutória no que respeita aos conhecimentos teóricos e práticos da arquitectura. Em suma, proponho o início autónomo da *estrutura teórica*, pelas UCs de História da Arquitectura I e Teoria da Arquitectura I, e da *estrutura laboratorial*, pelas UCs de Laboratório de Desenho, Geometria e DAC, que se articulam com os Projectos devido ao carácter instrumental dos seus conteúdos implicados no desenvolvimento metodológico do processo de investigação projectual.

Explicarei o segundo e o terceiro ano em simultâneo porque as suas alterações são interdependentes. A proposta de alteração mais profunda na estrutura destes anos está na troca entre as duas UCs de Laboratório, e no consequente reequacionamento das UCs de menor dimensão que lhe são complementares.

Como pudemos observar no subcapítulo 2.2.4. (Ambiguidades no Plano de Estudos) os conteúdos pedagógicos da UC de Laboratório de Urbanística (única da *área disciplinar* do Território no primeiro ciclo), são abordados em todos os programas das UCs de Projecto. Esta abordagem às temáticas do território, da paisagem e do urbano, tem uma maior incidência nos exercícios de Projecto III e Projecto IV. Este é o principal motivo da sua alteração na estrutura curricular. Não faz sentido Laboratório de Urbanística existir no terceiro ano do MiArq quando são as UCs de Projecto do segundo ano que maior proximidade têm com as suas temáticas. Considerando também o modelo de articulação directa entre os Projectos e o Laboratório do mesmo ano, pressupõe-se que ambas as UCs procurem coincidir as suas temáticas no mesmo campo da problematização sobre o território e a paisagem urbana. Isto tornaria, quer as ferramentas “para a leitura e escrita do território”, quer os conhecimentos teóricos leccionados no Laboratório de Urbanística mais operativos no exercício projectual.

A par do deslocamento de Laboratório de Urbanística do terceiro para o segundo ano, observamos o movimento inverso de Laboratório de Construção. Os motivos desta deslocação são em certa parte idênticos aos já referidos em Laboratório de Urbanística.

As UCs de Projecto V e Projecto VI caracterizam-se por incidirem as suas temáticas na sua problematização construtiva do projecto de arquitectura. No modelo actual, Laboratório de Construção encontra-se isolado de relação interdisciplinar com as UCs do segundo ano e vê os seus conteúdos serem incorporados pelos Projectos do ano seguinte. Isto não permite que, exista uma articulação significativa entre as UCs, com prejuízo para ambas as partes. Nos exercícios de Projecto V e Projecto VI é identificada uma falha na formação do aluno quanto aos temas da construção. No meu entender, isto deve-se a dois motivos.

– Primeiro, a já referida ausência de articulação entre a UC de Laboratório de Construção e as UCs de Projecto que integram os seus conhecimentos. O arco temporal que medeia entre a aprendizagem do conhecimento construtivo e a sua aplicabilidade no projecto prejudica a sua assimilação.

– Segundo, a pedagogia utilizada no Laboratório de Construção, que devido à origem do seu conhecimento científico e ao facto do seu corpo docente ser proveniente da Escola de Engenharia, tem sérias dificuldades em transmitir os seus conteúdos aos discentes do curso.

Ao deslocar Laboratório de Construção para o terceiro ano da estrutura curricular proposta, essa articulação torna-se efectiva, sendo que, tanto a organização da área disciplinar de Construção, como a das suas UCs seriam repensadas. Na comunicação de Camilo Cortesão, a propósito das quatro mesas redondas sobre o ensino da arquitectura na ESBAp, referidas no subcapítulo 1.2.4., ele considerou que área da construção não estava bem definida nos seus conteúdos e metodologias e deste modo não se conseguia articular com as disciplinas de projecto. Considero que algumas dessas desarticulações, mesmo passado 30 anos, estão ainda por resolver.

Proponho que a área de Construção deixe assim de ser constituída por uma UC laboratorial, com carácter introdutório às diversas especialidades da Engenharia Civil no segundo ano, e duas UCs complementares, de Estruturas e de Processos de Construção no terceiro ano. A área da Construção passa a ser concebida a partir da integração com Projecto V e Projecto VI. Apesar desta alteração, faz sentido existir uma UC introdutória às questões construtivas. Sabemos que a área da construção é composta por diversas especialidades dentro do conhecimento construtivo e, se considerarmos a hierarquia da sua importância para a construção do projecto de arquitectura, constatamos que a especialidade com mais importância é a de Estruturas. Contudo, não sugiro que seja Estruturas a primeira UC a ser leccionada da área de Construção. A minha opção passa por uma UC introdutória que seja menos complexa do ponto de vista do cálculo e das fórmulas e mais próxima da lógica construtiva global. Proponho que essa UC introdutória, com o peso de 5 créditos, decorra no segundo semestre do segundo ano e consista numa primeira abordagem baseada na temática dos sistemas construtivos em relação com a materialidade pretendida para uma determinada arquitectura. Mesmo do ponto de vista da articulação entre as UCs complementares, iniciar a área da construção por um sentido mais expressivo da materialização arquitectónica, poderia

ser mais interessante para o modelo pedagógico do curso da EAUM. Proponho que metodologicamente o aluno comece entender a construção através da sua imagem e do seu desenho, à medida que, aprofunda o sistema construtivo que possibilita tal expressão material. O aluno começa a entender a construção de “fora” (expressão) para “dentro” (sistema construtivo), para depois no momento de projecto saber utilizar o sistema correcto tendo em vista o efeito pretendido. Esta abordagem procura de alguma forma renunciar a uma ideia de decoração – quando a reflexão projectual não tem qualquer preocupação com a materialidade e só a “aplica” na configuração final – em alguns exercícios de Projecto.

Na minha proposta, a estrutura das UCs complementares da área da Construção seria simétrica às UCs complementares da área do Desenho. Se observarmos o esquema da proposta, constatamos que a área do Desenho tem três UCs complementares – Geometria e DAC no primeiro e segundo semestre e Desenho no terceiro semestre do curso. A área da Construção passaria também a ter três UCs complementares – *Sistemas e Materiais* no quarto semestre, *Estruturas* e *Pormenorização Construtiva* no quinto e sexto semestre.

Proponho que, devido à importância dos conhecimentos estruturais para o conhecimento arquitectónico, esta UC deveria ser colocada no quinto semestre. Deste modo, passaria a partilhar os seus conteúdos com os de Projecto V através da integração do projecto de estruturas no projecto de arquitectura. Os exercícios de Projecto V pressupõem a construção de uma megaestrutura no núcleo histórico da cidade de Guimarães e, como tal, devido à dimensão da proposta nomeadamente em altura, as questões estruturais são fundamentais para a sua projectação.

A proposta de criação da UC de *Pormenorização Construtiva* procura de igual forma aproximar os seus conteúdos com os de Projecto VI. Desta forma, exercitava a criatividade no processo de concepção do detalhe construtivo onde pode estar implícita uma ideia de projecto. Os exercícios práticos desta UC podiam ser autênticos projectos à escala 1:5, 1:1 ou até mesmo 2:1.

Sugiro centrar o programa desta UC no detalhe técnico por considerar que, por um lado, os alunos ao estarem a projectar e a desenhar sentem-se mais motivados para aprender, por outro, para realizarem o detalhe construtivo têm que dominar, ou procurar dominar, uma um grau de conhecimento construtivo que tem uma forte implicação na materialização da arquitectura.

Para concluir a proposta de revisão da estrutura curricular falta mencionar a criação da UC anual de Imagem, que faz no último ano a articulação entre a *estrutura teórica* e a *estrutura laboratorial*, ao colocar os seus exercícios práticos em função das UCs de Projecto V e Projecto VI. Alguns exemplos desta articulação poderia ser a produção de imagens e a concepção de painéis que comunicassem o exercício projectual nos momentos de avaliação das UCs de Projecto.

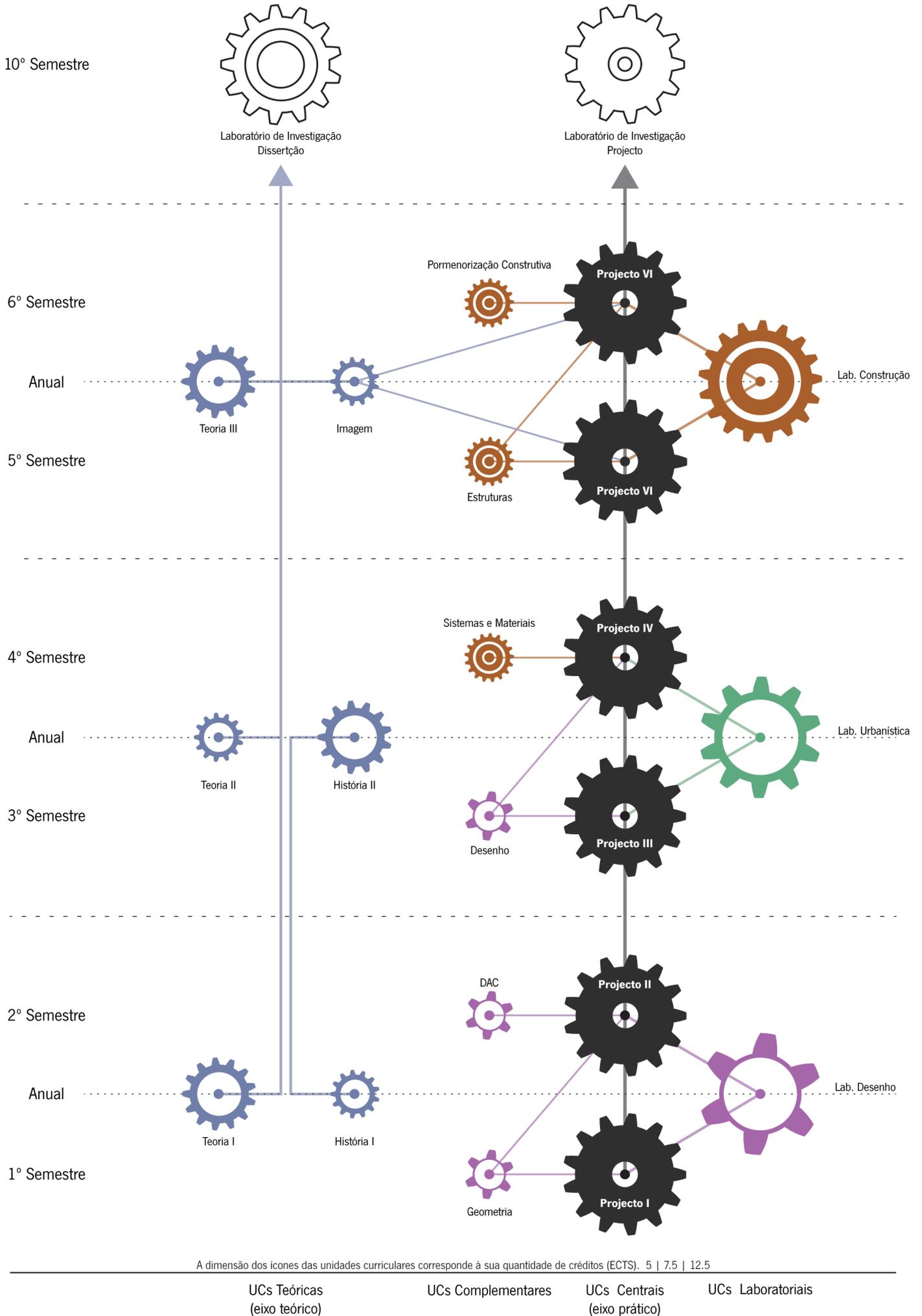
Esta UC, também tem um carácter ambíguo ao cruzar por um lado, a produção de imagens pelas técnicas e ferramentas de desenho (analógico e digital) e por outro, o exercício da reflexão crítica em torno dessas mesmas imagens na sua relação com a actualidade disciplinar do ensino e da prática da arquitectura.

Todas as alterações propostas foram explicadas com recurso ao argumento construído em torno do projecto enquanto área multidisciplinar – enquanto plataforma integradora de uma estrutura curricular orientada em sua função.

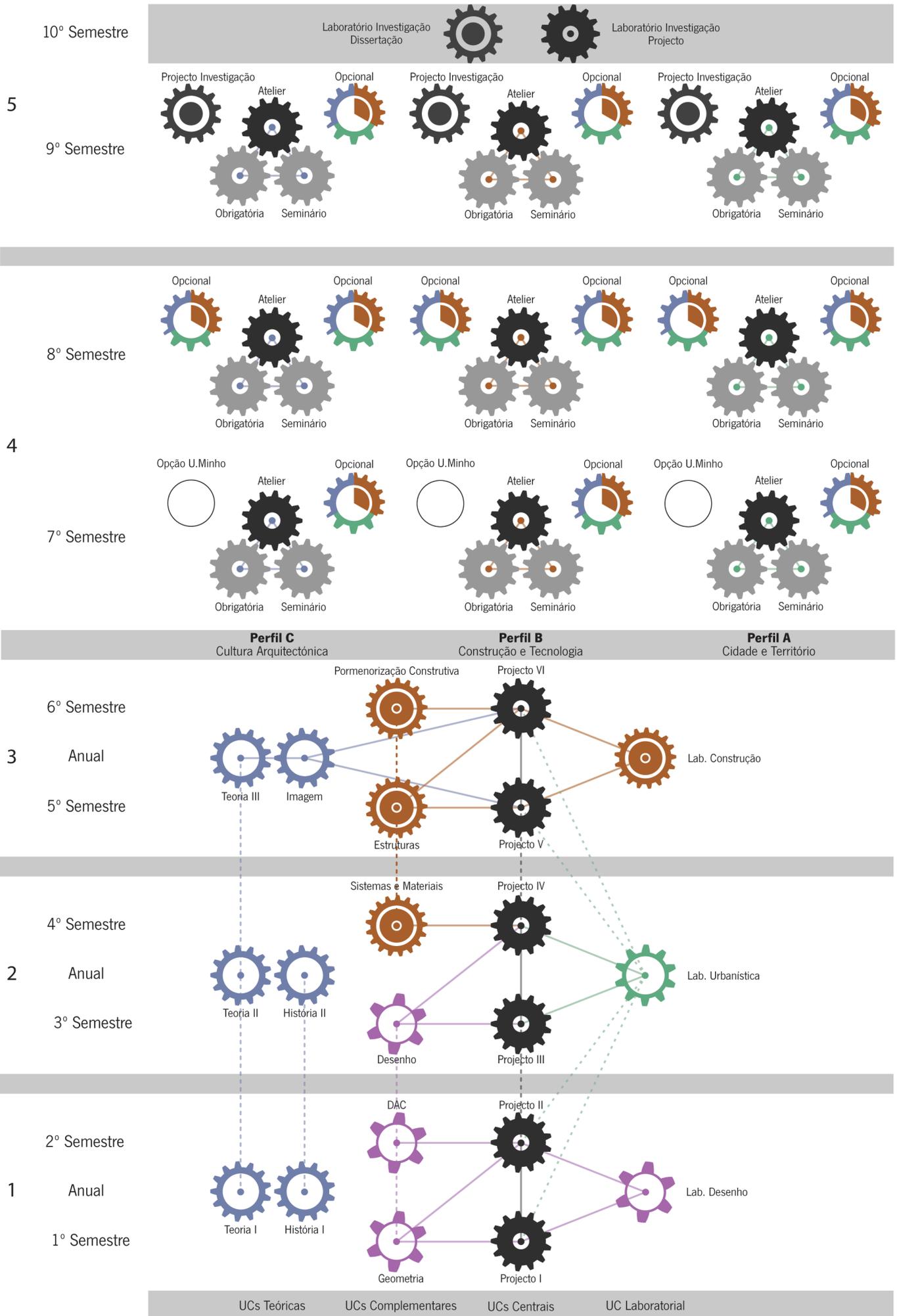
Para terminar, quero referir que esta perspectiva é em parte partilhada com outras figuras do ensino da arquitectura em Portugal, algumas delas já referenciadas na dissertação. Como exemplo recorro a uma opinião mais radical de Paulo Varela Gomes referida no subcapítulo 1.3.2.¹²² quando “reclamava” uma escola com uma maior inter-relação de conteúdos e metodologias, excluindo uma série de unidades curriculares em prol de um “projecto integrativo”.

¹²² A citação pode ser consultada na íntegra, no subcapítulo 1.3.2. – Um curso de arquitectura surge em Coimbra, página 54.

Proposta para a Estrutura do 1º Ciclo



Proposta para o 1º Ciclo Integrada no Curso



Conclusão

Ao investigar os antecedentes históricos do curso de arquitectura da EAUM, analisei a sua evolução desde a reforma de 1957, nas escolas de Belas Artes do Porto e de Lisboa, até ao final da década de 90, quando se instaura na Universidade de Coimbra. Ao longo desta análise histórica, contemplei alguns dos processos que conformaram uma ideia pedagógica que é reconhecida no curso da EAUM. Este processos foram marcados por mudanças curriculares e os momentos de debate desencadeados em seu redor, tais como: a reforma de 57, o regime experimental, a integração dos cursos nas universidades e a criação de novos cursos nos anos 90. Analisei estes momentos com vista à consideração do ensino no curso de arquitectura da EAUM, que é o objecto de estudo mais próximo da minha experiência pessoal. Concluí que algumas dessas considerações históricas poderiam alimentar o argumento que construo em torno da sua centralidade do projecto no ensino da arquitectura.

Considero que existem diversas possibilidades de articulação disciplinar que podiam ser concretizadas se o curso fosse reequacionado e optimizado em função do projecto enquanto plataforma multidisciplinar. Neste sentido, propus uma revisão da estrutura do primeiro ciclo do MiArq como conclusão do argumento desta investigação.

Esta proposta de revisão curricular só pode ser considerada no limite máximo da sua articulação com as UCs de Projecto do primeiro ciclo (licenciatura), porque o modelo de ensino integrado que defendo já está expresso no actual modelo do ciclo de mestrado, designadamente nas inter-relações entre as unidades articuladas de Atelier, Seminário e Obrigatória.

Identifico que algumas unidades curriculares do primeiro ciclo, devido ao seu funcionamento interno ou ao seu isolamento disciplinar, poderiam ser reorganizadas ou eliminadas admitindo outras possibilidades de configuração na estrutura do curso.

A proposição apresentada define a estrutura do primeiro ciclo entre um eixo laboratorial e um eixo teórico, com as respectivas unidades curriculares articuladas em seu redor. Ao autonomizar os dois eixos, podemos orientar os programas das UCs em sua função e, deste modo, construir um corpo mais sólido de conhecimentos práticos e teóricos necessários à formação do arquitecto. Enquanto o eixo teórico encontra a sua posição na estrutura curricular entre as duas UCs de História e Teoria da arquitectura, o eixo laboratorial,

tem nas UCs de Projecto o centro da sua estrutura. Uma vez que estas UCs de Projecto já são centrais no curso, proponho organizar as restantes UCs *laboratoriais* e *complementares* em função dos seus programas, conteúdos, metodologias e exercícios. Proponho um modelo que estabelece uma articulação directa, entre as *unidades projetuais* e as *unidades laboratoriais*.

Bibliografia.

AFONSO, João. Quando o debate do ensino era o da profissão. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 34-35.

AFONSO, João. Quando o debate do ensino era o da profissão. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 34-35.

ALBERS, Josef. Educação Criativa. *Jornal Arquitectos : Faire École 2*. Lisboa. 2002, n° 202.

AMARAL, Francisco Caetano Keil. Maleitas da Arquitectura Nacional : A formação do Arquitecto. 1947. *Arquitectura*, n.º 17/18. p. 19. 1947.

AMARAL, Francisco Keil do Amaral. A formação do arquitectos. *Jornal Arquitectos : Faire École 2*. Lisboa. 2002, n° 202.

AMARAL, Francisco Caetano Keil. A reforma do ensino de Belas-Artes. *Arquitectura*, n.º 63. p. 43. 1958.

ARAÚJO, Vitor Carvalho. Entrevistador por: AFONSO, João; ROMANO, José. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 50-55.

BANDEIRINHA, José António. Pedagogia do Projecto. Joelho #03. 2012. pp. 102-113.

BANHAM, Reyner. A Home is not a House. *Art in America*, 1965 volume 2. New York.

BARBINI, Flávio. Entrevistado por: AFONSO, João; GIL, Filipe. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 36-41.

BRANDÃO, Augusto Pereira. A Faculdade de Arquitectura de Universidade Técnica de Lisboa. *Jornal Arquitectos : O ensino da arquitectura*. Lisboa. 1987, n°55, pp. 10-11.

CARNEIRO, Alberto. Campo Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto. Porto : Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 1995.

CAPELA, José. Ética — Dialética. Só nós e Santa Tecla : A casa de Caminha de Sérgio Fernandez. Porto : Dafne, 2008.

COELHO, Eduardo Prado. Nos bancos da Escola. *Jornal Arquitectos* : Faire École 1. Lisboa. 2001, nº 201.

COSTA, Alexandre Alves. Textos Datados. Coimbra : Editorial do Departamento de Arquitectura da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. 2007

COSTA, Alexandre Alves. Primeira anotação do Curso de Arquitectura de Coimbra. Joelho #03. 2012. pp. 21-31.

COSTA, Alexandre Alves. Considerações sobre o ensino da arquitectura. *Jornal Arquitectos* : O ensino da arquitectura. Lisboa. 1987, nº55, pp. 8-9.

CRUZ, André. Prática e Formação em Arquitectura. *Arquitectura 21*. 2010; nº13; pp. 56-57

DIAS, Manuel Graça. O País dos Professores. *Jornal Arquitectos* : Faire École 1. Lisboa. 2001, nº 201.

DIAS, Manuel Graça. Originalidade, Doença Infantil das Aprendizagens Artísticas. *Jornal Arquitectos* : Faire École 1. Lisboa. 2001, nº 201.

DIAS, Manuel Graça. A Mode e as Impossibilidades. *Jornal Arquitectos* : Faire École 2. Lisboa. 2001, nº 202.

FERNANDES, Eduardo Jorge. A Escolha do Porto : contributos para a actualização de uma ideia de Escola. Tese de Doutoramento, Escola de Arquitectura, Universidade do Minho. 2010.

FERNANDES, Eduardo Jorge. *Nulla Dies Sine Linea : Research by Drawing in the teaching of Theory of Architecture*. Guimarães : Universidade do Minho. 2013.

FERNANDES, Manuel Correia. *A Estrutura de Suporte - Construir a Arquitectura: um Programa para a Disciplina de Projecto*. Porto. Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 1995.

FIGUEIRA, Jorge. *Escola do Porto: Um Mapa Crítico*. Coimbra : e|d|arq. 2002.

GEORGE, Frederico. *A Esbal como foi? Jornal Arquitectos : O ensino da arquitectura*. Lisboa. 1987, nº55, p. 12.

GIL, Bruno. *Escola de Arquitectura, Hoje*. Prova de Licenciatura, Departamento de Arquitectura, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. 2005.

GIL, Bruno. *Investigações da invenção e reinvenção da memória*. Joelho #3. 2012. pp. 180-188.

GINOULHIAC, Marco. *O ensino do projecto de Arquitectura : Contribuições para um debate crítico em torno da prática contemporânea*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Arquitectura, Universidade do Porto. 2009.

GONÇALVES, José Fernando. Entrevistado por: AFONSO, João. *Afinal o que é o ensino da arquitectura? Arquitectura 21*. 2010; nº13; pp. 42-47.

JOHNSON, Steve. *As Ideias que mudaram o Mundo : A História Natural da Inovação*. Lisboa : Clube do Autor, S.A. 2011.

KELBAUGH, Douglas. *Seven Fallacies in Architectural Culture*. Michigan : Toubman College of Architecture and Urban Planning. 2004.

KRUGER, Mário. Lex Perfectae, Lex Minus Quam Perfectae e Lex Imperfectae : na Avaliação do Ensino da Arquitectura. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 30-34.

MILHEIRO, Ana Vaz. Algumas Conclusões sobre o Ensino, I Congresso Nacional de Arquitectura. *Jornal Architectos : Faire École 2*. Lisboa. 2001, n° 202.

MONEO, Rafael. Inquietação teórica e estratégia projectual na obra de oito arquitectos contemporâneos. São Paulo : Cosac Naify. 2008.

MONIZ, Gonçalo Canto. Ensino Moderno da Arquitectura : Currículo, Pedagogia, Edifício. *Arquitectura 21*. 2010; n°13; pp. 60-65.

MONIZ, Gonçalo Canto. A formação social do arquitecto : crises nos cursos de arquitectura 1968-1969. [Internet]. 2010. Disponível em: <http://rccs.revues.org/4163?lang=en>

MONIZ, Gonçalo Canto. O legado do ensino moderno na Escola de Coimbra : experiências pedagógicas nas Escolas do Porto e de Lisboa. *Joelho #3*. 2012. pp. 145-156.

MOREIRA, Cristiano. ed. do autor, 1979. Reflexões sobre o Método. Porto : Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 1994.

MORIN, Edgar. Repensar a Reforma – Reformar o Pensamento : A Cabeça Bem Feita. Lisboa : Instituto Piaget. 1999.

NESBITT, Kate. Uma nova agenda para a arquitectura : antologia teórica (1965-1995). São Paulo : Cosac Naify. 2008.

OLIVEIRA, Maria Manuel; BORGES, Pedro Maurício; SPENCER, Jorge; CARNEIRO, Luís Soares. A arquitectura ensina-se? *Joelho #3*. 2012. pp. 114-125.

PAIS, Teresa. O desenho na formação do arquitecto : Análise do processo de ensino nas Faculdades de Arquitectura de Lisboa e Porto. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto. 2007.

RANCIÈRE, Jacques. Ed. original 2008. O Espectador Emancipado. Lisboa : Orfeu Negro. 2010.

RIPLEY, Colin. Ceci Tuera Cela : Architectural Practice in the Age of Ubiquitous Software. Toronto : Ryerson University. 2012.

RODRIGUES, Luís Filipe. Desenho, criação e consciência. Lisboa : Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. 2010.

SILVA, Leonor. Cultura arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990. Tese de Mestrado, Faculdade de Arquitectura, Universidade Técnica de Lisboa. 2011.

TAINHA, Manuel. Textos de Arquitectura. Sintra : Caleidoscópio. 2006.

TÁVORA, Fernando. ed. do autor, 1962. Da Organização do Espaço. Porto : Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 2007.

TÁVORA, Fernando. A FAUP como vai? *Jornal Arquitectos* : O ensino da arquitectura. Lisboa. 1987, nº55, p. 13.

VIEIRA, Álvaro Siza. 01 Textos. Porto : Civilização Editora. 2009.

VIEIRA, Joaquim. O Desenho e o Projecto São o Mesmo? Porto : Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 1995.

ZUMTHOR, Peter. Teaching Architecture, Learning Architecture. *Jornal Arquitectos* : Faire École 1. Lisboa. 2001, nº 201.

Colóquios e Conferências:

ACSA : Change, Architecture, Education, Practices. Barcelona. 2012.

Ensinar pelo Projecto. Colóquio internacional sobre o Ensino de Arquitectura. Coimbra : Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra. 2012.

Modernidade Permanente. Guimarães : Escola de Arquitectura da Universidade do Minho. 2012.

Drawing in the University Today : Drawing, Image and Research. Porto : Faculdade de Belas-Artes e Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 2013.

Arquitectura, Desenho e Representação : Metodologia de desenho no ensino de projecto. Porto : Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto. 2013.

Videos:

NERVI, Pier Luigi. La Poetica della Struttura. Entrevista ao canal RAI Teche. 1969.

Simpósio Internacional : The Education of an Architech. Barcelona. Abril 2005.

Anexos

Entrevista a Gonçalo Canto Moniz

01-07-2013. Porto.

André Santos Cardoso - O meu estudo aborda o ensino do projecto em Portugal desde a Reforma de 57 até à contemporaneidade. Procuo descobrir se existe um paradigma que seja reconhecível no nosso ensino, face aos paradigmas ocidentais das principais escolas de arquitectura. A minha investigação inicia com os dois casos de estudo existentes em Portugal na década de 50, as duas escolas de Belas-Artes, no Porto e em Lisboa, estendendo-se posteriormente na década de 80 e 90 às escolas de Coimbra e do Minho.

Uma vez que o Gonçalo desenvolveu a sua tese de doutoramento sobre o “Ensino Moderno da Arquitectura – A reforma de 57 e as Escolas de Belas-Artes em Portugal”, gostaria que me dissesse qual foi para si o acontecimento mais importante para o ensino entre a reforma de 57 e a revolução de 74?

Gonçalo Canto Moniz – De facto, o momento da reforma de 57 é um momento excepcional, não só pela transformação que a própria reforma pressupunha, mas também pelo facto de ela ter demorado na verdade quase 10 anos a implementar-se. No fundo, o espírito da reforma de 57 vem desde o congresso de 48, momento onde os arquitectos e professores constatam de uma forma unânime que era preciso mudar o sistema de belas-artes. Portanto, esse tempo longo, é um tempo de uma discussão interessante e foi nesse momento chave que eu concentrei o meu trabalho. Quanto à pergunta concreta que me fazes, relativamente a este período entre 57 e 74, de facto há aqui um conjunto de momentos significativos que tem a ver com o modo como nas duas escolas, na do Porto e na de Lisboa, se vai implementando a reforma. A reforma é uma coisa que é decretada de um dia para o outro, mas o seu tempo de implementação é um tempo mais longo. A reforma só está a funcionar em pleno em 64/65. Praticamente tem que se formar o último grupo de alunos da reforma anterior. Há aqui um momento de alguma experimentação sobre o que deviam ser, nomeadamente, as disciplinas de projecto. Talvez alguns momentos mais significativos, não sei se há um momento específico, são, quanto a mim, as teses que os professores fazem para concorrer ao lugar de professor do grupo de arquitectura. O Távora, o Filgueiras e o Loureiro no Porto, e em Lisboa, o Nuno Portas, o Frederico George e o Formosinho Sanchez. São estes os professores de projecto da nova geração, não o Carlos Ramos e o Cristino da Silva, que já eram professores

que vinham de trás, mas estes novos assistentes que fazem a reforma, que dão sangue novo às escolas de arquitectura e que aproveitam o espaço de criação de uma nova reforma. Eu acho que esse momento é extremamente importante porque faz com que estes arquitectos e professores assumam a sua condição de teóricos ou investigadores. Fizeram uma reflexão sobre a arquitectura, uma reflexão de alguém que já ensinava, portanto já eram pedagogos, e eram também homens da prática, todos eles eram arquitectos. Quando eles fazem esta reflexão compõem este triângulo entre o investigador, o professor e o arquitecto. Eram homens completos desse ponto de vista. Essas teses têm várias valências, são trabalhos de investigação ainda com o carácter de ensaio, não tão aprofundado como fazemos agora, e nesse sentido são muito interessantes. Têm uma grande consciência do que é que seria a pedagogia. Também são fruto de uma reflexão de alguém que está a perceber que o paradigma do movimento moderno tem os dias contados e que é preciso encontrar uma outra forma de fazer arquitectura. São teses que têm uma grande riqueza, provavelmente quanto a mim serão talvez os trabalhos teóricos mais sólidos e mais consequentes que se fizeram em Portugal e a verdade é que todas elas, com especial interesse a do Távora e do Portas, são todas teses que ainda hoje são livros de referência para o primeiro ano de qualquer curso de arquitectura. De facto, é a grande reflexão sobre o ensino, a prática da arquitectura e cultura arquitectónica portuguesa. Eu acho que, para o teu trabalho, estes são momentos chave.

ASC - Algumas destas Teses vão levar à criação de disciplinas, como é o caso da arquitectura analítica, havendo momentos de proximidade nessa cadeira entre a escola do Porto e de Lisboa.

GCM - Todos estes arquitectos desta nova geração, mais do que a anterior, tinha uma forte consciência social. Dito de outra forma, todos eles eram homens que vinham da cultura moderna mas queriam renovar essa mesma cultura tomando o homem como centro das suas preocupações. A questão social que o Lixa Filgueiras coloca na sua tese “Da Função Social do Arquitecto”, que é a tese para o concurso professor. A do Távora é “Da organização do espaço”, e é da organização do espaço em função do homem, como o Távora diz logo na primeira página. O homem mais próximo do Lixa Filgueiras em Lisboa é o Frederico George, que é também alguém que está no Inquérito à Arquitectura Popular e que sendo professor de Arquitectura Analítica é alguém que também acredita que é preciso observar para

compreender a realidade coisa que os arquitectos modernos não estavam tão interessados porque tinham uma visão mais utópica da sociedade. São homens que queriam perceber como é que se construía, como tínhamos construído o nosso território, qual era a base da nossa arquitectura. O Lixa Filgueiras e o Frederico George são pessoas muito próximas e no fundo acabam por lançar o mesmo tipo de exercício nas duas disciplinas, introduzem essa dimensão da análise do real, eles também eram muito próximos do Nuno Portas, aliás o Portas convida o Lixa Filgueiras e o Arnaldo Araújo para serem os correspondentes da revista Arquitectura no Porto, portanto havia um reconhecimento entre ambos e havia inclusive a vontade de fazer um projecto comum de escola, no sentido de haver temas e métodos que fossem partilhados nas duas escolas simultaneamente. Há varias reuniões nesse sentido. Depois há as pessoas mais ligadas ao projecto, como o Távora no Porto, e o Formosinho Sanchez em Lisboa, que são os grandes dinamizadores das cadeiras de projecto.

ASC - Que penso ser uma cadeira que surge com a Reforma...

GCM - Sim, é a cadeira chamada de “Composição de Arquitectura”. Na verdade eram cadeiras que já existiam na reforma belas-arts (1931), e foram talvez as que se alteraram menos. Pelo contrário, a cadeira de Arquitectura Analítica não existia. O que acontece é que cada um a vai moldar ao seu gosto e aos seus interesses. Depois há ainda outra geração que entra nesta altura como a do Álvaro Siza. Curiosamente o Siza quando entra, o que ele faz é ir a Lisboa ver o que o Portas estava a fazer. Havia no Porto o conhecimento que as coisas estavam a mudar na escola de Lisboa e o Siza quando é convidado para professor, mal acaba o CODA dele, vai a Lisboa ver o que é que o Portas estava a fazer na escola de Lisboa. O Siza diz que tomou nota de todos os métodos de ensino que o Portas utilizava, ele tinha aquilo tudo muito bem organizado, e tentou implementar no Porto a mesma forma de reestruturar a cadeira de projecto. Eu julgo que ele estava no 4º ano e que o Portas também, no 4º ano de Lisboa.

ASC – Mas o Siza estava a ensinar projecto ou construção?

GCM – O Siza estava a leccionar Projecto, ou seja, Composição de Arquitectura. O Siza segue o método do Portas, que era um método onde a componente analítica era muito forte. Nessa

altura discutia-se muito os métodos de projecto. Nos anos 60 o Portas era um dos grandes seguidores e a componente analítica e de crítica era muito forte. Eles acreditavam que era necessário introduzir a análise no processo de desenvolvimento da síntese. O Siza monta uma cadeira nesse ano estruturada nessa perspectiva, com um trabalho para o bairro do Regadio aqui no Porto, mas chega ao fim do ano e diz que esta componente analítica era de tal modo forte que os alunos acabavam por não projectar e os trabalhos praticamente não se diferenciavam, eram todos razoáveis, não havendo trabalhos bons porque os alunos passavam mais tempo a pensar sobre as condições do contexto, o próprio programa, que neste caso era um cooperativa, sendo preciso pensar todo o seu funcionamento e significado. Portanto ele chega ao fim do ano e fica um bocado desapontado com os resultados. Assim, decide voltar ao método antigo de um trabalho que arranca com os alunos logo a projectar e que vão fazendo a análise à medida que necessitam para projectar e não fazê-la à priori. No fundo ele volta atrás e põe um pouco de lado este método analítico.

ASC - Nesse sentido, durante a década de 60, e já no final com a situação de crise e instabilidade que se vive, pelo que eu já percebi e pelo que tenho lido, a própria cadeira de arquitectura analítica iniciava o curso de arquitectura, no 1º e 2º ano, e só posteriormente é que havia a composição arquitectónica no sentido do projecto mais propriamente dito. Como era tão intensa esta análise, o facto de os alunos aprenderem a projectar logo desde o início, que foi o que o Siza procurou outra vez, começou a perder-se. Isso vai dar lugar a uma coisa que é conhecida como recusa do desenho. A mim interessa-me do ponto de vista pedagógico perceber este momento de recusa do desenho, como é que ele surgiu e se caracterizou e este regime experimental que existiu na altura devido a problemas na contratação de docente, mudança de directores, contestação dos alunos face à reforma de 57. O que é que ele trouxe de novo? Porque fomos de um extremo para o outro no regime experimental? Eu penso que, embora este regime experimental tenha acontecido durante dois anos, ainda se sentem alguns ecos hoje em dia, mas provavelmente esta noção tem mais a ver com a minha concepção do que é uma escola de arquitectura. Embora tenha surgido num regime um pouco anarquista, expressando à partida o seu término eminente, eu penso que houve alguns pontos que foram interessantes: quando se reúne tudo numa cadeira só – arquitectura – e quando temos alunos de vários anos e professores de diversas matérias a compor diversos grupos de trabalho, as

próprias aulas-magnas que tinham com os professores... Que perspectiva tem sobre este tema?

GCM – Quer dizer, quando tu perguntavas qual é o momento chave entre 57 e 74, claro que esse é o momento chave. Eu estava era a tentar puxar um bocado antes para não ficarmos só centrados nesse momento onde de algum modo se podia pensar que nada de interessante tinha sido feito. Se alguma coisa se avançou nos trabalhos que se fizeram recentemente, como o meu e como o do Eduardo (Eduardo Fernandes), foi perceber que de facto os anos 60 são um período muito rico porque é um momento de transformação da cultura arquitectónica e da própria sociedade portuguesa. No fundo, o ano de 69, que é o ano chave deste momento que descrevias agora e muito bem, é um acumular de tensões que vem desde 57. Uma das tensões era a questão da divisão entre disciplinas científicas e disciplinas artísticas ou de arquitectura, os alunos num primeiro momento aderiram à proposta do Carlos Ramos de um forte conhecimento científico que a arquitectura deveria ter, mas de facto depois discordaram do modo como isso foi implementado porque o próprio Carlos Ramos também foi de algum modo apanhado nesta visão um pouco economicista que é: “porque é que hão de os engenheiros ir dar essas disciplinas à arquitectura se os alunos de arquitectura podem ir à Faculdade de Ciências ter matemática, física, química ou qualquer coisa?” Portanto vamos poupar aí alguns recursos económicos. Essa visão levou a que os alunos de facto ficassem muito insatisfeitos com essa deslocação à Faculdade de Ciências, onde eram violentamente introduzidos às disciplinas científicas num contexto que não era o deles, portanto eles não percebiam aquele discurso ou não lhes interessava aquele discurso. Esse é o primeiro momento, que se vai agravando. E quando Carlos Ramos sai, que era de algum modo quem ia segurando aquilo no Porto, a crispação aumenta. Outro momento é o momento da contratualização dos professores, que referias há pouco, porque de facto, por exemplo, o Távora foi aprovado na sua tese de 1962 mas não abriram vagas suficientes para ele poder entrar como professor, portanto permaneceu assistente e isso criou um grande desconforto junto dos professores em que só um deles era professor e os outros continuavam assistentes. Relativamente às disciplinas de projecto, aquilo que eu fui percebendo é que o problema não era propriamente “o problema das disciplinas de projecto”, quer dizer, eu acho que a introdução que os professores fazem, tanto no Porto como em Lisboa nas disciplinas de projecto é bastante estimada pelos alunos. O modo como a Arquitectura Analítica obrigava os

alunos a sair da escola e a percorrerem o Porto, a desenharem o Porto ou Matosinhos no exercício de conhecimento da realidade, perceber como as pessoas vivem, era uma coisa que agradava aos alunos. Eventualmente, alguns comentam que gostariam que houvesse uma parte projectual a dada altura. Mas depois, os outros anos eram anos de uma grande intensidade, com professores como o Loureiro, o Távora, o Siza, o Arnaldo Araújo, o Viana de Lima, não recolhi da parte dos alunos uma grande insatisfação perante esse modelo. O que há em 69, é um agudizar das tensões com o sistema universitário e com a própria sociedade portuguesa e, portanto, todo este clima de uma certa tensão leva a que perante a falta de condições para leccionar os professores apresentem a sua demissão. No fundo são mais os professores a fazer a reivindicação das mudanças, porque sentiam que não havia condições para ensinar e para trabalhar nos seus ateliers de uma forma exigente. O Siza diz isso claramente. Diz que ele sai porque a escola não lhe dá condições para ensinar. São os professores a demitirem-se mais do que os alunos a revoltarem-se, claro que os alunos estão nesta “guerra”, os alunos fazem algumas coisas muito interessantes, como chamar o ministro da Educação à escola e, em Assembleia Magna, confrontarem-no com os problemas do sistema universitário.

ASC – Os quais ele ignora...

GCM – Que ele ignora... obviamente, já para ele ir à escola, um ministro da ditadura, já era uma concessão, que ele acaba por ignorar. É preciso compreender todo o contexto das manifestações que a Universidade está a viver, com as crises de 62 e 69 em Coimbra e em Lisboa, onde todos os alunos, mesmo os das Belas-Artes que não pertenciam à Universidade, aderem de uma forma veemente. As escolas estavam em grande movimentação, digamos assim e havia uma forte relação entre professores e alunos, uns mais que outros. É conhecida a relação entre o Arnaldo Araújo e os alunos. Era uma relação muito próxima e ele era um grande incentivador destas dinâmicas associativas. Esta crise do desenho, “a recusa do desenho”, é claramente na minha opinião motivada também por uma consciência crítica que os professores vão dando aos alunos ao longo de toda a década de 60. Os professores dão aos alunos as ferramentas para eles recusarem o desenho. A recusa do desenho é a recusa de um determinado tipo de desenho. Não lhes interessava um desenho, como o Távora e o Filgueiras usaram tantas vezes esta expressão; “do arquitecto-lápis-maravilhoso”, do

arquitecto como um grande artista que sentado no seu estirador faz o desenho dos grandes equipamentos para as cidades modernas.

ASC – Distante de tudo, desligados da realidade...

GCM – Sim, como faziam os arquitectos modernos ou os arquitectos Beaux-Arts. Interessava-lhes um outro tipo de projecto e um outro tipo de desenho, a recusa não é do desenho em absoluto, é daquele tipo de desenho. Eles recusavam-se a ser lápis maravilhosos. O Távora diz nessa altura que temos falta de teóricos, chega de práticos. Era preciso que as pessoas relacionassem a teoria com a prática, por isso é que eu referia no início que o momento das teses que eles fizeram é o momento desta consciência de que é necessário desenvolver a competência teórica do arquitecto, do professor, do aluno. Eu acho que de algum modo este momento de 62, que é um momento que nós associamos mais à teoria, é um momento que tem uma grande consequência no modo de pensar a arquitectura e o ensino. No fundo “a experiência” é fruto de toda esta história dos anos 60. Por um lado, desta história que foi sempre inculcada aos alunos que é preciso pensar, é preciso olhar para o real e que é preciso pensar uma outra forma da sociedade. A recusa do desenho acontece porque é possível fazer uma “experiência pedagógica”, que era uma designação que o ministério da educação tinha introduzido numa reforma do ensino que permitia que houvessem períodos curriculares de experimentação. Foi isso que os professores do Porto exigiram ao Veiga Simão, foi que criasse condições para se experimentar uma outra forma de ensinar arquitectura. E seria a tal forma que tu descreveste, muito transversal, com uma grande flexibilidade de temas e de funcionamento, onde não haveria disciplinas teóricas, só haveria uma disciplina, Arquitectura, e onde os alunos, organizados em grupos, definiam os seus interesses a partir de um tema geral, que era no caso do primeiro ano uma escola de arquitectura. Houve uns que quiseram desenhar a escola, digamos aqueles que estavam interessados em projectar. Aqueles que estavam interessados em pensar ou perceber os modelos de ensino que uma escola poderia propor foram estudar um conjunto de escolas internacionais, para perceber que tipo de modelos é que havia. Outros foram fazer o reconhecimento do bairro onde queriam implementar a escola, naquela zona das Belas-Artes. Os alunos foram-se organizando por convicções que tinham porque, de facto, eram alunos com uma forte consciência política de um modo geral, e os professores de várias disciplinas iam a este atelier transversal discutir os

diversos temas que os alunos lhes solicitavam. Era o ensino ao contrário, era o aluno que estava no centro da formação, que era aquilo que a pedagogia moderna já defendia. Seria mais um processo de aprendizagem do que um processo de ensino. Seriam os alunos a encontrar o seu caminho.

ASC – Era essa a particularidade que surge aqui pela primeira vez e que achei interessante. É quando o aluno é centro do debate e é o centro do ensino. É ele próprio que define o que é que vai aprender e isso foi uma experiência que, desse ponto de vista, seria uma afronta para um regime de ditadura.

GCM – Claro, eu acho que a revolução começou antes de 74. É impressionante como se consegue dentro de uma instituição alterar completamente o seu funcionamento invertendo tudo, passando a ser os alunos inclusive a coordenar o funcionamento da escola com os professores. Havia uma co-gestão que era aquilo que era defendido. Por exemplo: se nós formos ler os documentos do Maio de 68, todas estas coisas que se aplicaram na escola estavam lá. Isto eram ideias que eram transversais à cultura universitária da altura.

ASC – Neste sentido, após a revolução, eu identifico que houve dois momentos que foram essenciais na estrutura do curso e na sua redefinição. Por um lado, foram as bases-gerais em que se voltou a abrir toda a discussão em torno da estrutura curricular e pedagógica para o curso em paralelo com o programa do SAAL, que foi intenso do ponto de vista político. Foi o momento que todos ansiavam para poder fazer algo pela sociedade e por este inculcar da responsabilidade social do arquitecto que decorre na década de 60, chegando o momento de ir para a rua, tendo uma oportunidade de fazer algo e ajudar as pessoas. Isto, que era trabalhado dentro da escola de um ponto de vista pedagógico, passa agora a ter uma realidade da qual se aproxima. Nesse sentido, interessa-me explorar quais foram as consequências pedagógicas que o programa SAAL teve para a escola, tanto no Porto como em Lisboa. A nível pedagógico, o que é que o SAAL trouxe ao ensino do projecto? Eu tenho a minha perspectiva mas gostava de o ouvir primeiro.

GCM – De facto é mais uma opinião do que algumas certezas, se é que é possível ter certezas. Digamos que não aprofundei estes temas no meu trabalho. O meu trabalho termina

de facto neste momento crítico de 69. O que me parece, como também referias, é que de facto não é possível esta relação entre o processo SAAL e a escola se não tivesse havido os anos 60, tal e qual como eles aconteceram. Se não tivesse existido a disciplina de analítica, se não tivessem existido as disciplinas onde o Távora esteve envolvido e de algum modo fez a ponte entre a dimensão analítica do Filgueiras e uma capacidade de utilizar essa dimensão analítica para pensar a cidade. Por exemplo, um dos projectos de escola mais interessantes do Távora, é no ano de 68/69, portanto antes de explodir a “bomba” digamos assim, que é um projecto em que ele põe os alunos a trabalhar no Barredo, porque ele estava a fazer o Barredo para a Câmara. Tinha sido convidado pela Câmara para a equipa que estava a fazer o plano de reconversão do Barredo e coloca os alunos a fazer o mesmo trabalho. E aí, o alunos utilizam todo o manancial, toda a capacidade de análise que já tinham vindo a explorar na arquitectura analítica e colocam ao serviço do projecto. Conseguem que essa análise seja operativa em termos de projecto. Coisa que talvez o Siza não tenha conseguido naquele exercício que eu falava há pouco. Esta experiência do Távora é quanto a mim predecessora da operação SAAL. No fundo, há aqui uma série de experiências onde de facto a escola vai percebendo como é que lida com este problema de integrar uma forte componente analítica e de percepção da realidade no processo de projecto que é, neste caso, um projecto de ensino e um projecto de prática profissional. É um momento único onde, como tu referias, o projecto pedagógico é também um projecto de intervenção, profissionalizante. É um momento único nas escolas de arquitectura; poderemos transformar o projecto académico num projecto construído. O que eu penso é que esta experiencia do SAAL deu aos professores os métodos de ensino que depois foram fundamentais na reorganização da escola do pós 25 Abril. Estes anos pré-faculdade de arquitectura, são os anos 74/75, quando a escola volta a funcionar, até 79 que é o ano em que a faculdade é criada, apesar de só em 83 começar a funcionar. Há ali uma forma de actuar, uma forma de ensinar que é muito decorrente de todo este processo onde o SAAL foi absolutamente fundamental. O SAAL possibilitou a renovação dos métodos de ensino mas também deu uma determinada cultura arquitectónica e aquilo que é importante para um arquitecto que é a própria forma, as próprias linguagens, os próprios modos de fazer e desenhar a arquitectura. Digamos que o SAAL veio preencher um dos dramas do fim do movimento moderno que era “o que fazer?” Quando caem os paradigmas do movimento moderno, há um rico período de experimentação formal também. Nós vemos nas obras do Távora a experimentação, quase todas as obras são distintas umas das outras, há uma

exploração formal porque há também uma grande dúvida. O SAAL no fundo constrói um relatório também formal, também muito influenciado por coisas que se estavam a fazer fora. O SAAL é um momento de grande felicidade porque conjuga aqui várias coisas para além de conjugar também uma dimensão internacional que a arquitectura portuguesa ganha neste momento.

ASC – Eu considero, o SAAL, enquanto laboratório (e penso que as palavras são suas), o grande laboratório onde havia a prática profissional por parte dos alunos. O que eu penso ser profícuo no meio disto tudo é acontecer o SAAL ao mesmo tempo que há a discussão sobre as bases-gerais do curso - o SAAL surgir num momento que o próprio curso está a por em equação as suas próprias premissas. O SAAL por um lado enquanto laboratório, permite às pessoas que estão naquele momento a reorganizar o curso vejam e tenham exemplos práticos das debilidades dos alunos nos momentos de actuarem no projecto SAAL. No momento de avançar na projectação, ao nível do desenho enquanto operativo e capaz de responder aos problemas que o SAAL coloca. Eu não sei se estou correcto mas penso que o SAAL aqui acaba por trazer a dimensão do “pensar com o desenho” para o centro da discussão da estrutura curricular.

GCM – Há novamente uma vontade de desenhar...

ASC – Há uma necessidade de redesenhar e voltar a aprender a desenhar porque há problemas que são identificados quando os alunos participam no programa do SAAL. Isso acontece no Porto, eu penso que em Lisboa não aconteceu – também por falta de informação minha sobre o assunto. Penso que, enquanto no Porto, teve estas repercussões na organização do curso, em Lisboa não teve esta lado tão proveitoso para a própria identidade do curso.

GCM – Pois não teve porque em Lisboa os arquitectos que estavam a trabalhar no SAAL não eram professores na escola, de um modo esmagador, como era aqui (Porto). Quase que o processo SAAL no Porto nasce dentro da escola onde praticamente todos os arquitectos envolvidos eram professores. Isso muito naturalmente levou os professores a agarrar nos alunos e fazer os projectos dentro da própria escola. Aquilo que também é importante na

escola e que não falámos até agora, que o SAAL proporcionou, é que a escola e a ideia de escola do Porto, como todas as escolas, não é só a escola enquanto instituição escolar que está em jogo, é o modo como a escola consegue criar uma cultura de projecto no sentido profissional. A chamada relação entre o atelier e a escola, que normalmente é uma relação complementar porque é uma relação em que os alunos estão na escola e vão frequentando os ateliers dos professores, e os professores traziam para as escola os projectos que estavam a fazer nos ateliers. Portanto havia aqui uma cumplicidade mas que no SAAL é fundida. As duas coisas são coincidentes. O ensino é feito na lógica do atelier e o atelier é feito na lógica do ensino, que são as duas coisas o mesmo. Esse provavelmente é um momento decisivo onde isto é simultâneo. O facto de isto ser simultâneo também com as Bases-Gerais é porque se percebeu que estava ali uma oportunidade de reformular e de repensar o ensino. Tudo isto se conjugava porque de facto as escolas de arquitectura trabalham para formar um arquitecto. Quando a actividade do arquitecto e a sua formação era coincidente, digamos que era a situação ideal. No fundo o que se faz em muitas escolas é reproduzir a lógica de atelier dentro do ambiente escolar. Por isso é que aquela investigadora holandesa de Delft — Willemijn Wilms Floet — dizia que no fundo havia aqui uma lógica de pensar o ensino do projecto de um lado oficial (ver revista Joelho 4). Nós reproduzimos ali o que é um trabalho num escritório, é essa a lógica de oficina.

ASC – Nesta altura ainda era possível esta ligação entre os alunos e os ateliers dos professores — este trabalho a par do percurso académico. Isto trazia para o interior da escola o lado dos problemas reais da arquitectura que estavam dentro dos ateliers e vinham para dentro da escola de uma maneira muito mais intensa e directa do que hoje em dia. Hoje nós simulamos, naquela altura era trabalhar e viver os problemas da profissão e isso foi-se perdendo... Isto pode servir de mote para minha próxima pergunta, que já tem a ver com o momento do final do século XX, de proliferação das escolas de arquitectura e da massificação do ensino com a adesão à universidade. Eu gostava de saber se tem alguma perspectiva sobre isto, e que consequências é que considera que este momento de génese de muitas escolas tiveram para a profissão? Nomeadamente desde o início do séc XXI onde começam a surgir os problemas de muita gente habilitada no exercício da profissão de arquitectura.

GCM – O processo de integração na universidade é um processo que ainda não está bem estudado e que tem diversos enfoques de acordo com a autonomia que cada curso foi ganhando. Até 74, os cursos tinham sempre o mesmo currículo. aquilo que diferenciava era a abordagem que cada professor introduzia nas suas disciplinas e a própria cultura de escola que como sabemos era distinta, mas o currículo era o mesmo. Com a Universidade e com a liberdade a partir de 74 cada curso construiu o seu perfil e portanto essa construção de um perfil para a formação do arquitecto tem sido uma das grandes discussões porque faltava uma certa capacidade de pensar sobre este problema, faltava massa crítica. Para as escolas encontrarem um perfil, teriam que ter já uma certa investigação sobre o que era o tipo de especificidade que aquela escola poderia oferecer em relação a outra, que tipo de formação do arquitecto a escola pretendia e também uma certa consciência sobre o que é fazer arquitectura hoje. Eu acho que enquanto o Porto e Lisboa no fundo têm uma certa tradição, os cursos mais recentes, quer sejam os públicos, quer sejam os privados, têm que procurar o seu caminho. Os cursos do Norte, como o do Minho e o de Coimbra, (na altura aquela experiência em Viseu...) e outros privados que se criaram, como o da Árvore ou da Lusíada, de algum modo foram buscar aquela tradição que vinha da escola de Belas-Artes do Porto porque os seus professores que montaram estes cursos, caso de Coimbra e depois Guimarães onde o Távora, o Alexandre Alves Costa e o Domingos Tavares, são as figuras centrais. No fundo eles tentam repensar o modelo do Porto nestes locais, repensá-lo, eu julgo que eles nunca tentaram copiá-lo, tentaram sempre repensá-lo a partir da sua base. Nas outras escolas privadas também haviam professores formados no Porto, de algum modo nós não tínhamos massa crítica, a maior parte destes professores que montaram estes cursos não tinham doutoramentos, não havia uma investigação própria, houve de facto de algum modo uma continuação daquilo que se fazia no Porto. Em Lisboa talvez tenha havido uma maior experimentação. De facto a escola de Lisboa não era tão bem querida, não era uma escola onde os professores mais jovens se identificassem com ela. Também provavelmente não tinha construído um projecto pedagógico claro e portanto há uma maior experimentação. A própria escola muda bastante com a liberdade, com o 25 de Abril, a partir do momento em que entram certas personagens ligadas ao pós-modernismo e onde de algum modo vão fazer uma espécie de revisão do curso pós-modernista. Por exemplo com a criação de especializações, coisa que nunca existiu no Porto ou na cultura do Norte. E que em Lisboa essa especialização era considerar que de facto havia muitos tipos de arquitecto, que o arquitecto não era um

generalista mas que havia muitos tipos de arquitectos que deviam responder a uma sociedade cosmopolita, heterogénea, com muitos tipos de solicitação, como que provavelmente era mais a sociedade de Lisboa do que a sociedade do Porto. Isto era comum não só à forma de pensar do Tomás Taveira, mas também à do Manuel Vicente, Graça Dias... Portanto há uma certa cultura que percebe como seria interessante explorar outras formas de ensinar e fazer arquitectura. Há aqui uma clivagem entre as duas escolas. Qual é o grande desafio que se coloca às escolas na universidade e que eu acho que nós só talvez com Bolonha é que temos condições para enfrentar isso? É esta capacidade crítica que eu falava. Provavelmente só hoje é que nós temos uma geração mais nova de arquitectos formados já plenamente no âmbito da universidade, com trabalhos de investigação, com projectos de investigação, com toda uma cultura de reflexão sobre a própria escola e já não só sobre a prática mas também sobre os métodos de projecto, aquilo que tu estás a fazer agora, é que nós começamos a ter consciência de que outros caminhos é que nós podemos encontrar e que de facto nós não podemos continuar a ensinar projecto como ensinávamos na escola do Porto há 40 anos. É necessário encontrar outras formas e hoje os alunos têm essa consciência. Os alunos exigem-nos outras formas de pensar e de fazer arquitectura o que obriga naturalmente a outros modos de ensinar. Os alunos viajam, fazem Erasmus, percebem que há outras realidades e, por mais elogios que se façam às suas próprias ferramentas, à sua capacidade de fazer projecto, que é mais ou menos unânime porque qualquer aluno português formado no Porto, Lisboa, Coimbra, Guimarães, é reconhecido no exterior pela sua capacidade de projectar, se calhar menos pela sua capacidade de pensar, mas mesmo assim normalmente acho que não nos saímos mal! Depois com outro tipo de lacunas, eu acho que os alunos sentem que há temas que não entram nas nossas escolas de arquitectura e principalmente quando vão para as escolas suíças, ou para as escolas holandesas, ou para as escolas alemãs, onde percebem que há outras culturas de projecto que não são as nossas e que era interessante aprender algumas coisas com eles. Aquilo que me parece é que nós arquitectos recusamos um pouco pensar o processo de Bolonha porque achamos que ele vinha de algum modo destruir alguns daqueles fortes alicerces que nós tínhamos como assentes. Na verdade, eu acho que nós devíamos repensar Bolonha como uma oportunidade de repensar a nossa forma de ensinar. Talvez o Minho tenha sido das escolas que mais avançou nesse sentido, que mais arriscou um outro paradigma. Dizes-me agora que provavelmente estão a pensar dar um passo atrás, é natural essa permanente avaliação mas eu acho que era necessário toda esta cultura de

investigação que todos andamos a tentar perceber um pouco o que é que é, para tentar de facto integrar a arquitectura na universidade. É um paradigma completamente distinto este desafio de nós pensarmos uma relação séria com conhecimento científico, coisa que não tínhamos de forma tão evidente.

ASC – Ainda falámos há pouco que os alunos têm esta consciência que são bons a projectar e têm facilidade a nível projectual e metodológico, associado às ferramentas que lhes são inculcadas durante o curso, mas efectivamente reconhecem que, quando comparados com os alunos de outros países e paradigmas, há umas lacunas imensas a nível construtivo, assim como falta de objectividade na maneira como fazer e olhar para a própria arquitectura. São culturas diferentes, contudo eu penso que a forma como se ensina arquitectura em Portugal dá aos alunos uma capacidade de pensar, com as ferramentas que lhes são inculcadas, nomeadamente o desenho, sobre problemas e projectos para além da arquitectura. O que nós vemos hoje em dia são pessoas formadas em Portugal a fazer coisas completamente diferentes do que é arquitectura no sentido tradicional da profissão. Ligadas a ilustrações, design, arte conceptual, valor de imagem, mas também coordenação de equipas multidisciplinares que é uma competência também reconhecida no arquitecto, e por aí fora... Eu penso que provavelmente a nossa formação ainda ligada a este espírito Beaux-Arts, apesar de mais artística do que técnica, nos dá ferramentas e possibilidade de explorar outros campos e ter saídas profissionais que não propriamente a arquitectura. Mas posto isto, coloca-se outro problema, então o que é que nós andamos a formar? Andamos a formar arquitectos ou andamos a formar pessoas que podem fazer outras coisas? O próprio ensino deve ser repensado em torno dessas outras possibilidades, uma vez que em Portugal a realidade profissional é precária, ou devem ser repensados os problemas arquitectónicos da sociedade Portuguesa e formar os nossos alunos com apetências para os resolver?

Não sei se devemos apostar mais num clima de exportação dos próprios estudantes, se formar bons profissionais mas contudo tendo que emigrar para poder exercer, ou se formar profissionais para outras áreas em que eles não têm que emigrar e conseguem aqui arranjar outras soluções profissionais?

GCM – Sim, essa é a pergunta que está latente e não há respostas. O desafio é perceber que, de facto, a profissão do arquitecto complexificou-se e provavelmente alargou-se também.

Formar hoje arquitectos para projectar exclusivamente é uma perspectiva que as escolas não podem ter sob pena de fracassarem completamente nos seus objectivos. A questão é encontrar aqui um balanço entre não perder essa capacidade, que apesar de tudo é estrutural, não só porque podemos precisar dela a qualquer altura, mas porque é a nossa natureza. O que é interessante é nós termos competências para projectar e depois levarmos essas competências para outros mundos. Nós não nos podemos querer confundir com um designer gráfico nem com um designer de equipamento industrial mas, se calhar, temos que aliar a nossa competência de projectar um edificio ou um espaço público ou uma cidade, a outras competências que nos permitam dialogar com um conjunto de actividades que o arquitecto pode ter. Portanto existe esta divisão do curso em dois ciclos, num primeiro ciclo mais estruturante onde nós aprendemos a projectar e estamos quase em permanente confronto com a disciplina, com a disciplina arquitectura e temos ali três anos para nos munirmos com os instrumentos e métodos da formação do arquitecto. Se calhar esta mudança no segundo ciclo onde o aluno pode ter contacto com outras realidades que não são inclusive a portuguesa e que pode ter contacto com outras formas de aprender e fazer arquitectura, com temas que não são propriamente aqueles que estão presentes na nossa cultura no sentido de poder trabalhar em qualquer parte do mundo, no sentido de poder por exemplo exercer uma actividade política onde a reflexão sobre o território, sobre a construção é fundamental. Pode tentar trabalhar como por exemplo, que é muito desenvolvido nas escolas holandesas, o “Real-State”, portanto a capacidade que os arquitectos têm de trabalhar com os promotores imobiliários, considerar a promoção imobiliária não como uma coisa inimiga do arquitecto mas como um coisa onde o arquitecto pode dar um forte contributo para melhorar a forma como se faz a promoção imobiliária. Nós de facto temos que perceber que o arquitecto hoje responde a um mundo muito mais complexo e portanto o desafio é nós conseguirmos introduzir todas essa complexidade nos cinco anos de formação. Se calhar não são cinco, são oito ou dez, pensando que há alunos que têm que fazer pós-graduações, têm que fazer para além do metrado integrado outros mestrados, doutoramento, trabalhar em projectos de investigação. As escolas de arquitectura hoje são estruturas muito mais complexas onde os alunos podem ter experiências de diferentes abordagens. É fundamental haver workshops a funcionar em simultâneo com as cadeiras curriculares para que os alunos possam aprender um determinado instrumento porque sentem necessidade disso, sentem que isso pode ser uma mais valia para a forma como eles próprios vêem a arquitectura, e portanto as escolas

têm que conseguir dar essa resposta, coisa que nós vemos que acontece em algumas escolas europeias e americanas onde os alunos têm toda essa oferta à sua disposição e depois eles vão se apropriando dessa oferta à medida que constroem o seu próprio perfil. A questão é mesmo essa, não haver um só perfil como existia até agora mas haver muitos perfis. Nós temos que dar resposta a isso e a dificuldade é como.

ASC – Na situação deste caso Holandês que estávamos a falar à pouco, quando a Willemijn Wilms Floet associou Coimbra à prática oficial do projecto, eu considero que Coimbra aqui representa a realidade das escolas portuguesas. Como “Architecture as a craft” que dimensão é que isso nos pode dar e de que forma é que isso caracteriza a nossa maneira de pensar e fazer arquitectura em Portugal diante as demais escolas ocidentais? De que maneira é que ela chegou a essa conclusão? Não sei se foi o próprio Gonçalo que sugeriu essa designação? Porque apesar de tudo, eu considero que isso caracteriza bastante bem a nossa maneira de olhar e de fazer arquitectura.

GCM – A Willemijn Wilms Floet de Delft fez este estudo a partir de um questionário. Ela desenhou um questionário com diversas perguntas que iam desde o modo de funcionamento dos “design studio”, os tipos de professores que leccionavam, o tipo de disciplinas que eram paralelas aos próprios design studios em cada ano, o tipo de disciplinas teóricas que se valorizavam no curso, mais das ciências sociais ou mais das ciências exactas, o modo de conclusão do curso... é um questionário muito direccionado para o ensino do projecto. Quando eu respondi a este questionário, por comparação com os outros cursos, porque ela pediu a professores de várias escolas europeias, ela identificou esta dimensão oficial do “craft” do nosso ensino do projecto. Por vários motivos na minha opinião, por um lado e obviamente que está ligado ao curso de Coimbra talvez no Minho possa ser um pouco diferente, está ligado a este tempo longo de aprendizagem, o curso de Coimbra ainda está estruturado por disciplinas anuais, são disciplinas que têm normalmente um projecto ao longo do ano e portanto há um trabalho que é muito feito a partir de uma grande intensidade de desenhos e maquetes e de experimentação onde há um sentido quase que oficial. Nós chegamos ao ponto de não ser autorizada a utilização de computadores até ao 3º ano, portanto o “craft” como uma manualidade, até poderia existir o computador e ser na mesma manual porque há um sentido de experimentação. Experimentação, reflexão e proposta. Este

tempo longo que caracteriza o nosso método de projecto com um certo sentido de correcção permanente, do espaço, da forma, de discussão sobre as características dos programa, depois todo o desenho do edifício que é aprofundado das escalas mais urbanas às escalas mais construtivas que de algum modo nos remete para uma forma de fazer arquitectura que não diria conservadora mas um bocado tradicional. Tradicional neste sentido de que nós poderíamos pensar que estamos a construir uma casa pelos sistemas tradicionais de construção e não por sistemas muito autonomizados de construção. Eu acho que esta identificação é no fundo a consideração de um método de projecto que tem este tipo de características e que obviamente tem o seu espaço na cultura arquitectónica. Provavelmente é também este método de processo um bocado ancestral que os alunos também se queixam, também contestam e que gostariam de ver transformado, actualizado, ou *update* por outros métodos de projecto que noutras escolas se exploram e também a ver com outras culturas de atelier, de forma de funcionar que são provavelmente mais empresariais do que o nosso velho atelier de vão de escada. Algumas experiências que começam a aparecer por parte de alguns arquitectos portugueses que eventualmente tiveram contacto com o exterior e que trazem para Portugal essas formas de pensar e de fazer arquitectura, são também desafios para nós nas escolas de arquitectura darmos resposta a estas lógicas. Claro que esta apreciação é generalista, não quer dizer que todos os arquitectos e todos os projectos em Coimbra funcionem deste modo. É uma apreciação generalista que eu acho que é simultaneamente elogiosa mas é ao mesmo tempo uma espécie de cartão amarelo, quer dizer, vejam onde é que vocês estão, não convém estar parado no tempo!

ASC – Penso que o aluno sente muito isso quando compara o resultado final do seu trabalho, mais até ao nível de imagem, do que é perceptível numa primeira instância, não tanto ao nível da qualidade espacial do projecto em si, mas a ao nível daquilo que cativa com os olhos. Quando compara com o trabalho dos alunos de outras escolas europeias, que mostram fantásticas capacidades de desenhar associadas ao computador e tipos de programação que aqui não são explorados ou valorizados por não ser essa a nossa cultura nem é a nossa maneira de fazer arquitectura. O aluno, perante isso, sente que a escola onde se insere também lhe devia dar aquela parte que ele não tem. Provavelmente isso nem é possível. O que eu penso é que este tipo de formação que nós temos em Portugal ligado à maturação do projecto, que demora o seu tempo a ser feito, que é uma coisa que é pensada e repensada,

posta em prática ao mesmo tempo que existe a manualidade sempre presente quer na maquete quer no desenho, a mão sempre presente no pensamento enquanto ligação com o cérebro. Penso que isto dá uma metodologia ao aluno que não é por ele não saber trabalhar no computador que mais tarde não consiga fazer aquilo que os outros também fazem. Se calhar, é muito mais fácil posteriormente aprender um, dois, três, dez programas e aprender a mexer com eles com workshops, com formações para dominar aqueles instrumentos e a partir daí também conseguir construir uma imagem que venda e seja cativante.

GCM – Eu acho que a questão mais difícil, que nós temos sentido dificuldade em Coimbra é considerar o digital não como um programa que nós aprendemos para representar as nossas ideias, mas uma transformação do modo de pensar. De nada nos serve ter uma programa como o Grasshopper, o Rhino, ou qualquer outra coisa, se ele apenas nos servir para modelar uma caixinha cúbica de um espaço maravilhoso, abstracto, até porque isso faz-se mais rapidamente com uma maquete em cartão. O que é interessante é nós conseguirmos introduzir essas metodologias no próprio processo de projecto. É o projecto de algum modo a explorar as capacidades digitais que estes programas têm de conceber o espaço e depois de ele ser consequente na própria concepção estrutural, porque nós de facto trabalhamos sempre com concepções estruturais simplistas, são concepções estruturais mais bidimensionais do que digitais. Há projectos que nós reconhecemos que são pensados digitalmente que nós não os conseguimos representar com um desenho planimétrico ou com a maquete, a não ser que a maquete seja impressa em prototipagem. Esta forma de pensar é que é de outra matriz. É nesse sentido que nós pensamos de forma artesanal porque concebemos o espaço de forma artesanal e não de uma forma digital. Enquanto os professores de projecto, e eu faço mea-culpa, vimos os programas como uma coisa acessória e que não é intrínseca ao projecto, não conseguimos dar este salto. Pode-se dizer: nós queremos essa arquitectura digital? Se calhar também não queremos! Até porque se calhar não tínhamos uma indústria que conseguisse dar resposta àquela arquitectura. Esta nossa condição pode ser uma defesa e transformar-se numa mais valia mas também de facto há um campeonato que nós não conseguimos acompanhar que é toda esta discussão que eu acho que é um equívoco, quer dizer, nós não fazemos a discussão do digital porque o digital não é comprar programas.

ASC – A verdadeira noção do que é o digital na arquitectura não é explorada.

GCM – Mesmo esta atitude de resistência que nós fazemos em Coimbra e eu também sou em parte culpado dela, de não integrar os computadores é dizer aos alunos que nós não queremos um pensamento digital. Nós não queremos aquela forma de pensar. Estamos sempre a ver o computador não como uma ferramenta de concepção mas como uma ferramenta auxiliar.

ASC – Eu da minha perspectiva também sempre tive o computador como uma ferramenta auxiliar, nunca consegui avançar para o projecto do ponto de vista de uma folha do autocad em branco.

GCM – É a geração da forma a partir do próprio sistema computacional.

ASC – Nunca o fiz, há sempre uma longa etapa de estirador e de folha vegetal que tem que me acompanhar, de outra maneira não consigo. Do meu ponto de vista há coisa que são potenciadas pelo digital com as quais eu concordo, por exemplo é impossível nós concebermos estruturas que conhecemos hoje em dia que foram construídas através dos métodos com que nós nos deparamos na universidade em Portugal. Enquanto a limitação na maneira de fazer projecto, é uma limitação dos meus instrumentos, quando eu passar para o computador eu vou estar limitado pelo próprio computador. Ele vai me dar o ponto de início e o ponto final dentro da sua capacidade. É efectivamente uma mudança.

GCM – É uma mudança de paradigma.

ASC – Para terminar, o arquitecto considera que a capacidade de pensar o desenho é uma ferramenta que metodologicamente caracteriza o nosso ensino cá em Portugal ?

GCM – Sim ! Deste desenho analógico, este desenho da mão. Eu penso que sim, quer dizer, eu acho que é ele que nos dá esta condição de craft que a Willemijn Floet fala porque tem a ver com esse sentido artesanal da manualidade. De facto, são normalmente nos nossos cursos estas disciplinas centrais dos primeiros anos que formam o aluno neste paradigma e

nesta forma de pensar e conceber o espaço a partir da mão e a partir da sua própria relação com o espaço. Se nós introduzirmos as disciplinas de desenho digital nos primeiros anos e o projecto trabalhar com elas, aí nós vamos ter outra forma de pensar o espaço. Eu acho que o desenho aqui é estrutural porque é de facto um projecto de ensino. No dia em que nós abandonarmos o desenho neste sentido podemos então avançar para outros paradigmas se nos interessar. Se calhar não há curso nenhum, nem mesmo em Itália, que tenha uma componente de cadeiras de história e teoria da arquitectura como nós temos. Nós de facto balançamos entre uma forte componente culturalista e uma forte componente artística. Quanto a mim, e também identificaste isso, temos grandes problemas do ponto de vista da cultura técnico-construtiva. É de facto um dos nossos handicaps essa certa dificuldade da concepção estrutural estar presente na concepção espacial e forma do edifício.

ASC – Nesse sentido, ao nível das debilidades da nossa formação e se calhar mais do ponto de vista enquanto professor, quais são aquelas dificuldades que sente que os alunos têm ao longo do curso? Que capacidades é que acha que eles não conseguem adquirir ou que dificuldades têm do ponto de vista crítico em relação às suas próprias metodologias? Que dificuldades reconhece e identifica nos alunos na unidade curricular de projecto?

GCM – No geral, considerando que há alunos que têm excelentes notas e grande parte dos trabalhos são positivos ao fim de um ano de trabalho, de facto nós acabamos por reprovar poucos alunos. Eu acho que os alunos têm conseguido, de um modo geral, dar resposta aos problemas que nós colocamos, caso contrário havia aqui uma certa tensão. Em que é que nós apostamos, nomeadamente no segundo ano onde sou professor e tenho discutido bastante esta questão, fora, em congressos sobre o ensino do projecto, que é algo que não fomos nós que inventamos, foi o Porto que inventou, é introduzir o problema da cidade desde muito cedo na formação do arquitecto. Esta é uma questão complexa para o aluno porque o aluno tem que ter logo no segundo ano um forte conhecimento da história da arquitectura e do urbanismo, tem que ter uma grande capacidade de desenhar o espaço, de representá-lo e interpretá-lo para conseguir, perante a complexidade de fenómenos que existem na cidade, conseguir identifica-los. Tem que ter algumas bases de geografia, antropologia, topografia, perceber que a cidade funciona nas suas diversas funções para conseguir trabalhar sobre ela. Isto é extremamente exigente para um aluno do segundo ano que há um ano entrou no curso

de arquitectura. Quando eu falo desta proposta pedagógica em congressos internacionais normalmente a primeira reacção é dizer: isso não é possível fazer no segundo ano, isso é coisa do quinto ou quarto ano. Porque os alunos não têm este conhecimento, porque nas outras escolas de arquitectura, ou pelo menos nas que reagem a esta proposta, eles estão os primeiros anos a ter uma forte formação técnica que para nós é sempre um bocadinho lateral. Quando eles estão na forte formação técnica, nós estamos na forte formação cultural, cultural neste sentido da própria cidade como espaço de cultura. É difícil colocarmos os desafios todos aos alunos, portanto as dificuldades dos alunos estão relacionadas com as fragilidades da própria formação. Naquilo que nós damos formação, os alunos conseguem responder, naquilo que nós não damos formação, eles não conseguem. De facto, os alunos não têm essa formação técnico-científica que lhes daria uma forte componente construtiva e não têm esta formação digital que é uma forma de pensar o projecto, uma forma de o representar porque nós também não lhes damos. Não é pelos alunos serem incapazes, é por nós professores sermos incapazes. Eu acho que os alunos são muito disponíveis para os desafios que os professores lhes colocam, ainda que sejam desafios estruturalmente complexos, mas se eles forem bem preparados, eles respondem. O problema está da parte dos professores e não dos alunos.

ASC – A questão aqui devia ser colocada aos professores...

GCM – A questão devia ser colocada aos professores, porque é que os professores não são capazes de dar essa formação técnico-digital mas são capazes de dar uma formação cultural e de desenho que outras escolas não são? Eu acho que essa mais valia que nós temos não a podemos desbaratar sob pena de não sermos nem uma coisa nem outra. Eu acho que, por exemplo, é muito interessante os alunos chegarem a esta fase em que tu estás, e mostra a conversa que nós tivemos, e ter uma grande capacidade de pensar sobre a arquitectura que eu não tenho a certeza se exista nas outras escolas de arquitectura. Porque, de facto, os alunos são muito estimulados para pensar sobre aquilo que fazem, para pensar sobre o que é a arquitectura e para pensar sobre o que é o território, a cidade, com toda uma cultura de visitas de estudo, com contacto com os arquitectos que são as nossas referências, desde a Grécia até aos arquitectos mais contemporâneos, nós temos de facto esse conhecimento, coisa que não acontece noutras escolas. Eu acho que nós não podemos perder a nossa

especificidade, mas provavelmente temos que estar atentos a outras realidades para conseguirmos