

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2019-05-08

Deposited version:

Post-print

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Pinto, P. L. (2017). Arquitetura, ensino, universidade, investigação. In *A Língua que Habitamos: IV Seminário Internacional*. (pp. 98-113). Belo Horizonte: AEAULP.

Further information on publisher's website:

<http://aeaulp.com/alinguaquehabitamos/index.php/pt/>

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Pinto, P. L. (2017). Arquitetura, ensino, universidade, investigação. In *A Língua que Habitamos: IV Seminário Internacional*. (pp. 98-113). Belo Horizonte: AEAULP.. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Arquitetura, Ensino, Universidade, Investigação

Pedro Luz Pinto*

Resumo

Sente-se uma sensação de imprevisibilidade da adequação dos saberes difundidos pela Universidade, que oscila entre conceder conhecimentos técnicos específicos ou preparar culturalmente os indivíduos, face a um “mercado” de trabalho pulverizado e em permanente reinvenção tecnológica. Pede-se à Universidade resultados, dinamismo, autofinanciamento, concorrência, colocando em causa os ritmos longos e desinteressados do “saber pelo saber”. Neste sistema “produtivista” já não basta educar futuros profissionais, torna-se necessário produzir conhecimento. A carreira universitária especializa-se. Na Arquitetura teme-se pelos vínculos com a tradicional educação para uma prática material. Observando mutações nos programas de ensino de um conjunto de escolas públicas Portuguesas de Arquitetura, enquadrando-as no debate sobre profissão e formação conduzido pela Ordem dos Arquitetos, cruzam-se as transformações ocorridas na Universidade, com as mutações decorrentes na profissão e no seu ensino em Portugal, mapeando temas e procurando acertos epistemológicos.

Palavras-Chave: Arquitetura, Ensino, Universidade, Investigação, Portugal

Abstract

There is a sense of unpredictability in the appropriateness of the knowledge disseminated by the University, ranging from granting specific technical knowledge or culturally preparing individuals, in the face of a pulverized and ever changing labor market. The University is also asked to produce results, to be financial autonomous, calling into question the long and disinterested rhythms of "knowing by knowing". Thus it is no longer enough to educate future professionals it is necessary to produce knowledge. The faculty specializes, and Architecture fears losing the traditional idea of education for a material practice. Observing changes in the teaching programs in a set of Portuguese public schools of Architecture, framing them in the debate on the profession, the article crosses the transformations that occurred in the University, with the changes in the profession and in his basic education, mapping themes and seeking any epistemological clarification.

Key Words: Architecture, Teaching, University, Research, Portugal

Introdução

A integração da Arquitetura na Universidade data, em Portugal, da segunda metade do século XX. A autonomização das Belas-Artes e a integração universitária acompanharam o processo de democratização do país e do sistema de ensino superior, já na década de 1980¹. Com a entrada no novo século todo o ensino da Arquitetura em Portugal é de nível universitário e confronta-se com a mudança do sistema, que entre outras mutações torna a investigação como finalidade institucional.

Recuando a meio do século XX, notamos que a investigação fora exigida pela profissão na década de 1950 para reformar o ensino *beaux-artiano* de tradição oitocentista², rumo a uma reforma moderna da própria disciplina (ver tabela 3), em demanda de uma nova legitimidade social e económica, colocando a disciplina no seio das áreas do ensino superior e reclamando para os atos arquitetónicos um conhecimento específico indispensável para o desenvolvimento da sociedade³.

Atualmente, face à reorganização do sistema de ensino superior com a adequação à Área Europeia de Ensino Superior (EHEA⁴ - adequação ao Processo de Bolonha), a disciplina tenta aceder ao patamar das áreas de conhecimento que realizam investigação científica. O quadro geral conceptual e estrutural da reforma levou à profissionalização da docência, incentivando a investigação e a publicação.

A formação base em Arquitetura é concluída com o nível de Mestrado, conduzindo também a uma mutação no ensino, integrando a investigação como finalidade formativa de base.

Este quadro geral questiona o património pedagógico Disciplinar, tradicionalmente relutante quanto à especialização dentro da profissão. A especialização docente conduz ao afastando dos práticos do Projeto do ensino, e este, vê esbatida a sua importância face a outras áreas de intervenção que ganham autonomia. Em sentido inverso, na “Universidade da Investigação”, o Projeto questiona-se como se integrar na investigação, acendendo também ele ao patamar paradoxal de uma “área científica”.

Ou seja, as condições de centralidade do Projeto como instrumento e finalidade pedagógica são pressionadas, havendo uma transformação do próprio Projeto.

Neste artigo lê-se o “lugar” do Projeto na Universidade. Identificando as transformações na Universidade e nas estruturas de ensino, incluindo as mutações no Projeto. Estudam-se as estruturas curriculares e os programas de Projeto de cinco escolas públicas de arquitetura em Portugal: escola do Minho (EA-UM); Porto (FAUP); Coimbra (d.ARQ-FACTUC) e duas escolas em Lisboa, a histórica FAUL e o ISCTE-IUL.

¹ A passagem das escolas de Lisboa e do Porto a Faculdades acontece em 1979.

² O ensino da arquitectura passou a ser um “ensino superior” com a reforma de 1950-57 (Decreto-lei nº41.362 a 14 de Novembro de 1957, regulamentando a Lei nº2.043 de 10 de Julho de 1950 - reforma do ensino artístico).

³ Cf. Leonor Matos Silva 2011:30, refletindo uma mutação do paradigma disciplinar, reclamando princípios “modernos”, reclamados no 1º Congresso dos Arquitectos Portugueses de 1948.

⁴ *European Higher Education Area* (EHEA). Processo de Bolonha ocorreu entre 2000 e 2010. Ver Pedro Pinto 2016.

Desenvolvimento

Universidade e Investigação

A consolidação do sistema universitário como sistema de produção de conhecimento teria um impulso significativo a partir da segunda metade da década de 90, mediante uma reorganização do financiamento, em redor da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT, 1997), e da implementação de sistemas de avaliação às instituições e aos Projetos científicos⁵. Com este contexto, há o despontar de uma cultura de investigação nas escolas de Arquitetura (tabela 1), face às disponibilidades de financiamento e ao enquadramento legal das carreiras universitárias, que viria progressivamente a definir critérios de avaliação individual baseados em produção científica.

Tabela 1: Projetos FCT em Arquitetura e Urbanismo (2000-2013)

	00	01	02	04	06	08	09	10	12	13	T	€	N
EAUM						1					1	143.520	
FAUP									1		1	199.961	
FCTUC						1	1				2	336.278	
FAUL		1		3	4	2	4		2	1	17	1.854.820	26%
ISCTE-IUL	2	2		1	1	1			1		8	1.285.985	18%
IST	1		3	3	1	2		1	1		12	998.601	14%
LNEC		1									1	23.680	
IADE		1		1							2	126.615	
IDMEC			1								1	50.000	
UTAD				1				1			2	215.917	
FEUP					1	1					2	72.816	
CESAP						1			1		2	169.387	
FMinerva						1		1			2	218.710	
IHCI						1					1	168.289	
U Aveiro						1					1	73.915	
ISA						1			1		2	364.605	
ICETA-UP						1					1	0	
LNEG								1			1	91.088	
IGOT									1		1	121.020	
IPC									1		1	155.113	
FCO-ESG									1		1	191.237	
INEST									1	1	2	143.277	
Totais	3	5	4	9	7	14	6	3	11	2	64		

Notas: (1) Cf. <https://www.fct.pt/apoios/Projetos/consulta/Projetos>, acedido em 2016; (2) há Projetos em associação como outros Centros, na tabela apenas está indicado a instituição principal do Projeto; (2) há Projetos em áreas exteriores a Arquitetura e Urbanismo que envolvem Centros de Investigação e investigadores da área da Arquitetura.

⁵ Cf. Manuel Heitor e Hugo Horta (2012:181).

A necessidade de avaliação do sistema manifesta-se desde os anos 1990⁶, tendo a Arquitetura as primeiras avaliações em 1999⁷. Numa segunda fase, em 2003, este grupo analisado seria alargado de 7 para 13 instituições, dando origem a um segundo relatório⁸. Neste era referida uma quase ausência de mecanismos de controlo interno nos cursos e, significativamente, a produção de investigação estava ausente, separando implicitamente a docência da investigação.

A partir de 2000 a Ordem dos Arquitetos (AO) implementaria um processo de acreditação e certificação dos cursos, através de um regime de admissão à profissão. Este regime funcionaria até ao final de 2006, altura em que a adequação à EHAE transferiria a competência de avaliação para uma agência externa nacional, a A3ES.

Complementarmente a AO mantinha o regime de admissão impondo um estágio profissionalizante a todos os recém-graduados,⁹ transitando por ora o antigo estágio, complementar da formação académica, para o controlo da profissão, separando formalmente educação universitária e formação profissional.

Profissão, Ensino e Investigação

Preparando a adequação disciplinar ao quadro da EHEA, o relatório nacional preliminar para a Área de Conhecimento de Arquitetura¹⁰ viria a propor uma reorganização em duplo ciclo, com um primeiro de 5 anos, dando acesso à profissão, e um segundo de dois a quatro semestres, “*de reforço da preparação profissional e as formações tendentes à investigação disciplinar*”¹¹. Esta divisão mantinha uma diferenciação entre preparação profissional / especialização e investigação, conforme a tradicional progressão licenciatura-mestrado e entendia a profissão como dada pelos Estatutos da OA (1998), como projetistas ou técnicos da administração pública. Era ainda omissivo quanto ao debate internacional¹².

Mas a profissão mudava. O mercado da Arquitetura recompunha-se, especializando-se a um ritmo não acompanhado pela representação da profissão, que sentia dificuldade de adaptação às dinâmicas de transformação (Villaverde Cabral e Vera Borges, 2006). Deste modo os recém-graduados mostravam uma relativa satisfação com os cursos de Arquitetura, valorizando a capacidade de apresentar o *ethos* cultural e criticando a escassa preparação para o exercício prático profissional (idem, 2006). Expressiam a difícil relação entre um perfil formativo mais profissional ou mais generalista e cultural de uma universidade indecisa entre “*os polos de ensinar uma ciência pura ou profissionalizar os seus ensinamentos*” (Lipovetsky e Serroy 2008:203).

⁶ O desenvolvimento de instrumentos de garantia de qualidade acompanhou o crescimento e liberalização do sistema. Ver a sucessão normativa: *Lei de Base do Sistema Educativo* de 1986 (Lei nº46/86 de 14 de Outubro); *Lei da Avaliação do Ensino Superior* (Lei nº38/94 de 21 de Novembro); *Lei de Bases para o Desenvolvimento e a Qualidade do Ensino Superior* de 2003 (Lei nº1/2003 de 6 de Janeiro) e *Lei de Bases para o Financiamento do Ensino Superior* (Lei nº37/2003 de 22 de Agosto).

⁷ *Relatório Final de Avaliação das Licenciaturas de Arquitetura*, de Outubro de 2000, FUP.

⁸ *Relatório dos Cursos de Licenciatura em Arquitetura e Arquitetura Paisagista*, da FUP/APES de Julho de 2003, subscrito pelo presidente da Comissão de Avaliação Externa, FUP/APES, professor arquiteto Mário Krüger.

⁹ Acompanhando a Diretiva Europeia de 2005 e as práticas dos Estados Membros da U.E.

¹⁰ Elaborado por comissão nomeada pelo MCIES e coordenado pelo professor arquiteto Domingos Tavares (2004).

¹¹ Ponto 2.3 do relatório.

¹² Embora concordante com a “Declaração de Chania” da *European Association of Architectural Education* (EAEE) de 2001, mas não quanto ao *Relatório American Council on Education* (ACE/CEA) de 15 de Outubro de 2003 ou ao definido desde 1996 pela União Internacional de Arquitetos (UIA/UNESCO).

Todavia, quando o Processo de Bolonha é acionado, em 2005, anteviam-se também sinais de mudança. Recordamos os dois editoriais sucessivos de Manuel Graça Dias, em 2001, no JA; “*O País dos Professores*”¹³, onde se questiona a proliferação de cursos, a impreparação de docentes e o desfasamento da universidade em incorporar as especificidades da Arquitetura, designadamente o contributo dos práticos do Projeto; e “*A Moda e as Impossibilidades*”¹⁴, onde se argumenta ser necessário estruturar os processos de “*apreensão disciplinar*”, incluindo os mecanismos de clarificação e racionalização, tanto quanto a intuição e a perfeição formal. Reclamava-se uma clarificação dos instrumentos específicos da Arquitetura, quer para uma prática pedagógica, quer para uma convivência com as áreas-pares da Universidade.

A adequação a Bolonha reconhecia que a formação em Arquitetura seria de “ciclo integrado”, necessitando de maior tempo de maturação, até “*seis anos de trabalho curricular*”¹⁵, mas determinava um 1º ciclo de seis semestres, inviabilizando a proposta de Domingos Tavares. Os esforços de manutenção de modelos com 11 a 12 semestres fracassariam¹⁶ e rapidamente, entre 2006 e 2008 todos os cursos adotariam o formato de 10 semestres e 5 anos curriculares.

Nos relatórios de adequação curricular (2006-2008) as escolas afirmam preparar para um mercado de trabalho que extravasa a tradicional prática do Projeto, alargando a um conjunto de atividades entre o planeamento, o projeto, a construção e manutenção de obras, a gestão urbanística e imobiliária e, sublinhe-se, a capacidade de para a elaboração de “*estudos científicos disciplinares*” (p.e. FAUP, 2008). Apesar da identificação de perfis de especialização e da incorporação explícita da investigação, o ensino “*pelo projeto*” iria manter-se central nos diversos currículos adaptados (tabela 2). Mas, as mutações dos perfis formativos e do próprio quadro estrutural institucional iriam questionar, pelo menos, as condições desta centralidade.

Tabela 2: Matérias lecionadas em 5 cursos de Arquitetura (2006-2008)

Matérias	Intervalos	Média
Projeto	31,6% (FAUL) - 37,8% (ISCTE)	35,1%
Urbanística	3,5% (FAUL) - 12% (FAUP)	7,8%
Teoria / História Arq. e Urbanismo	8,6 (ISCTE) - 24,6% (FAUP)	16,8%
Projeto Final / Dissertação	5,0% (FAUP) – 14% (ISCTE)	8,58%
Desenho/Representação	8,0% (FAUP) - 13,1% (FAUL)	10,3%
Tecnologias da Construção	11,0% (FAUP) - 22,6% (FAUL)	16,9%
Ciências Humanas	0,0% (FAUP) - 6,8% (FAUL)	3,4%
Ciências Exatas	-	-
Optativas	3,0% (FAUL) – 6,6% (DARQ-FCTUC e EA-UM)	5,6%

Nota: Ciclo Integrado. Cf. Planos de Estudos da EA-UM/FAUP/DARQ-FCTUC/FAUL/ISCTE, apresentados para registo provisório da adequação a Bolonha. A unidade de Projeto Final é distribuída de modo diverso por várias áreas científicas, pelo que a sua enumeração é indicativa

¹³ Graça Dias 2001a:3

¹⁴ Graça Dias 2001b:3

¹⁵ Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março, e cf. recomendações internacionais.

¹⁶ As escolas públicas do Minho, Porto, Coimbra e Lisboa (FAUL) desenvolveriam contatos informais entre 2005 e 2006 para concertar um currículo integrado com 11 a 12 semestres (Pedro Pinto, 2014 e 2016) e pelo menos a FAUL (formato 3+2+1) e a EAUM (formato 4+2) chegariam a produzir documentos para acreditação.

Uma das mudanças seria a compressão dos tempos letivos, uma vez que o paradigma da aprendizagem como construção ativa, abrindo e fragmentando o currículo e multiplicando as hipóteses de escolha individual conduziu à imposição, implícita, de uma redução da carga letiva direta em benefício do trabalho autónomo (tabelas 3 e 4).

Assistiu-se deste modo a uma dupla compressão, de anos de aprendizagem e de carga letiva semanal, transferindo horas de tutoria direta, frequentemente em aulas de Projeto e de Desenho, para trabalho autónomo dos alunos, com maior distribuição por diversas unidades curriculares (tabelas 4 e 5). Esta compressão refletia as pressões equivalentes sentidas na prática, uma vez que o funcionamento das universidades se adapta à cultura do momento, que por sua vez influencia as condições da profissão.

Tabela 3: Cursos e Ciclos de Estudos - Lisboa e Porto 1837 e 2014

	Admissão	1º Ciclo		2º Ciclo		Tirocínio
		Designação	Anos	Designação	Anos	
1837-81	10 Anos idade	Curso de Desenho	4-5	Curso Architectura Civil	5	-
1881-1911	12 Anos idade	Curso Preparatório	3	Curso Architectura Civil	5	2 Anos
1911-31	12 Anos idade	Curso Preparatório	3	Curso Architectura Civil	5	2 Anos
1931-39	7º Ano liceu**	Curso Especial	4	Curso Superior	2	-
1957-69	7º Ano liceu**	Curso	2	Curso	4	-
1969-83 (P)	Liceu	Curso	1+3+1	-	-	6 Meses
1984-91 (P)	Liceu	Curso	1+3+1	-	-	1 Anos
1968-75 (L)	Liceu	Curso	-	-	-	-
1975-90 (L)*	Liceu***	Licenciatura	5	-	-	-
1991-08 (P)	Liceu****	Licenciatura	5+1	-	-	-
1990-08 (L)	Liceu	Licenciatura	5	-	-	-
2008- (...)	Liceu	Licenciatura	3	Mestrado	2	-

Notas: (1) A partir de 1950 deixa de haver uma sequência de cursos (preparatório e especial), pelo que se considera na tabela um curso único, podemos no entanto inferir uma divisão destes cursos por ciclos de aprendizagem (Leonor Matos Silva, 2011), distinguindo fases informais, pelo que assinalamos na duração destes cursos ciclos no formato “n+n+n anos”. É ainda diferenciado o currículo da escola do Porto (P) e de Lisboa (L) a partir de 1968 e do “Regime Experimental”. Notar que existem diferenças anteriores, no entanto é nesta altura que deixam de ser regulados por disposições da tutela. (*) Entre 1975-76 e 1989-90 a escola de Lisboa teria 9 planos de estudo regulamentados, no entanto o formato de 5 anos sem estágio seria mantido (Leonor Matos Silva 2011).(**) 7º ano do Liceu corresponde ao atual 11º ano de escolaridade, incluía ainda exame de aptidão. (***) Curso complementar do Liceu. (****) 12º ano de escolaridade.

Tabela 4: Carga letiva – antes e pós Bolonha em 5 cursos de Arquitetura

	Plano de Estudos pré-Bolonha		Plano de Estudos pós-Bolonha	
	Unidades	Horas	Unidades	Horas
	Ano	Semana	Semestre	Semana
EAUM	6	32	5	26 (1 ^o c), 20 (2 ^o c)
FAUP	5,5,6,6,8	32, 36 (4 ^o e 5 ^o A)	6	26 (1 ^o c), 23 (2 ^o c)
d.ARQ-FCTUC	6	32, 30 22 (4 ^o e 5 ^o A)	6	27 (1 ^o c), 27 (2 ^o c)
FAUL	-	-	6	28 (1 ^o c), 24 (2 ^o c)
ISCTE-IUL	9,10,10,10,10	34, 36, 36, 34, 31	6 (1 ^o c) – 5 (2 ^o c)	26 (1 ^o c), 23 (2 ^o c)

Nota: conforme planos de estudos e regulamentos dos cursos da adequação a Bolonha.

Tabela 5: Modelação das UC em 5 cursos de Arquitetura (2006-2008)

Escola	1 ^o Ciclo - Modelação	2 ^o Ciclo - Modelação	Precedências
EA-UM	Várias são ANUAIS. Projeto, Desenho e mais teórico práticas são SEMESTRAIS.	SEMESTRAIS.	Projeto I para Projeto V Projeto II para Projeto VI Projeto de Investigação para Laboratório de Investigação
FAUP	Todas as UC são ANUAIS, exceto as optativas (1 ^o e 3 ^o ano).	ANUAIS, exceto as optativas (5 ^o ano).	Todas de Projeto e Desenho. Necessário aprovar todas as unidades de ano anterior.
d.ARQ-FCTUC	Projeto, Desenho, Geometria, História e Teoria ANUAIS. Restantes SEMESTRAIS.	Projeto e História são ANUAIS. Restantes SEMESTRAIS.	Não há precedências por força de regulamento da FCTUC. No entanto a sequenciação da UC de Projeto é aconselhada.
FAUL	Todas as UC são SEMESTRAIS.	Todas as UC são SEMESTRAIS.	Projeto.
ISCTE-IUL	Todas as UC são SEMESTRAIS.	Todas as UC são SEMESTRAIS, exceto PFA que é ANUAL.	Projeto. Trânsito de ano exceto atraso superior a 24 ECTS.

Nota: conforme planos de estudos e regulamentos dos cursos da adequação a Bolonha.

Complementarmente, assistiu-se à mudança dos ritmos letivos, através da implementação da semestralização, que permitiria um aumento dos ritmos e dos produtos curriculares, potenciando a flexibilização dos percursos formativos¹⁷.

A aula de Projeto será um bastião da temporalidade anual, incluindo pela imposição de precedências entre unidades de Projeto, unificando percursos em duplo semestre, à semelhança do princípio do duplo-ciclo integrado, mantendo um percurso curricular complementar e hierárquico. Esta situação de “quase-anualidade” seria pressionada pelo ritmo semestral do calendário académico e pela compressão do tempo letivo daí

¹⁷ Em Portugal, a normativa não apontava explicitamente para um modelo temporal único, antes referindo que a organização das “unidades curriculares” poderia ser anual, semestral, trimestral ou outra (Despacho n.º 7287-B/2006 de 31 de Março), no entanto a semestralização seria largamente implementada.

decorrente, levando a interrupções para épocas de exames e a semestres curtos, de 12 semanas de aulas. No conjunto, as interrupções dariam origem a uma acentuação do carácter pedagógico da avaliação, mediante a existência da época de exames e através da generalização de apresentações públicas de trabalhos.

Poderíamos afirmar que a valorização do trabalho autónomo em Bolonha coincide com metodologia do ensino pelo projeto, contudo a compressão dos tempos e ritmos letivos, restringe as condições de tutoria, questionado as condições pedagógicas e didáticas do Projeto face à mutação das condições da sua temporalidade (Jorge Spencer 2012:120). Situação que se liga à discussão em torno da competência pedagógica para o seu ensino (Graça Dias, 2001a+b e tabela 6)

Tabela 6: Docência a Projeto – antes e pós Bolonha

	2008			2015		
	Dout. Carreira	Não Dout. Carreira	Não Dout. Convidados	Dout. Carreira	Não Dout. Carreira	Não Dout. Convidados
EAUM	3	4	7	10	3	6
FAUP	4	21	6	19	1	10
d.ARQ-FCTUC	5	10	4	13	1	4
FAUL	-	-	-	-	-	-
ISCTE-IUL	4	1	6	8	1	4

Notas: conforme dados cedidos pelas instituições.

A profissionalização não corresponderia a um afastamento radical da prática, tendo originado académicos-práticos, dando maior complexidade à situação existente e com efeitos ainda por aferir, incluindo a geração de conteúdos académicos na área de Projeto. Quanto aos conteúdos das unidades de Projeto, verificamos uma ligação entre as variantes de estrutura organizacional dos currículos e uma variação de princípios pedagógicos, refletindo um posicionamento face a Bolonha (tabela 7):

- Diferenças nas estruturas pedagógicas: (1) Hierárquica e contínua, por programas e escala, que poderemos designar de “aproximação canónica” (Kipnis e Lynn, 2004), cujo exemplo significativo é a escola do Porto; (2) Semi-flexível e por ciclos, por programas e escalas mas também por temas, que designamos por “aproximação experimental”, cujo exemplo maior é a escola do Minho;

Há semelhanças pedagógicas entre os cursos, como sejam o peso, significado e centralidade do Projeto, ou a organização tipo das aulas. Quanto à sequência curricular, nota-se uma estrutura comum de sequência de aprendizagem e a adoção do formato de prova final de 2º ciclo, de cariz teórico e académico, que tendencialmente incorpora ou se relaciona com o Projeto. No conjunto:

- Estrutura da sequência de aprendizagem pelo Projeto com bases comuns: (1) Uma matriz de sequência geral; (2) Ênfase nos aspetos metodológicos e em programas de habitação no 1º ciclo; (3) Ênfase na complexidade, nos equipamentos e no desenho urbano no 2º ciclo;
- Introdução do Projeto na dissertação final de mestrado integrado: (1) Experimentação de uma relação do Projeto final com a investigação;

A “aproximação canónica” corresponde uma sequência hierárquica vertical, com programa idênticos para todas as turmas de um mesmo ano, com um início propedêutico e sequência hierárquica, complexificando progressivamente os programas, as escalas e os níveis de concretização, aproximando-se gradualmente dos protocolos da prática. A

“aproximação experimental” admite alguma fragmentação do currículo, incluindo hipóteses de escolha e uma organização das unidades oferecidas mais por temas do que por programas.

Tabela 7: Conteúdos Curriculares da Área de Projeto FAUP vs. EAUM

FAUP			EA-UM		
Semestre	Projeto	Conteúdos	Semestre	Projeto	Conteúdos
1	Projeto I	Propedêutico, Abstrato	1	Projeto I	Propedêutico, Abstrato
2			2	Projeto II	Metodológico
3	Projeto II	Cidade Consolidada	3	Projeto III	Habitar
4			4	Projeto IV	Equipar
5	Projeto III	Habitação, Repetição	5	Projeto V	Equipamento como Projeto Urbano
6			6	Projeto VI	Equipamento coletivo
7	Projeto IV	Equipamento, Exceção	7	Atelier 1	Projeto como Investigação
8			8	Atelier 2	Projeto como Investigação
9	Projeto V	Desenho Urbano	9	Atelier 3	Projeto como Investigação
10			10	-	-

Nota: Na FAUP a Tese corre em paralelo com Projeto no Semestre 10. Na EAUM a Tese corre sozinha no Semestre 10. Cf. programas de Projeto de 2013-2014.

Tabela 8: Sequência de matérias nucleares “área curricular” na EAUM

Arquitetura / Projeto	Propedêutico, abstrato, Programa e Contexto	Habitação Cidade	Equipamento Cidade	Várias Opções	Várias Opções
Urbanística			Urbanística	Seminários	Seminários
Teoria	Cultura, espaço, linguagem	Metodologias Apoio a Projeto	Metodologias Apoio a Projeto	Seminários	Seminários
Forma e Visualização	Expressão manual comunicação, geometria	Convenções, projeção, CAD		Seminários	Seminários
Tecnologia da edificação		Tectónica, Materiais	Processos e Estruturas	Seminários	Seminários
História	Teoria e História Contemporânea	Antiguidade e Moderna	Portugal	Seminários	Seminários

Notas: Com base no plano curricular implementando a partir de 2006-2007.

Há uma especificação implícita de cada ciclo de aprendizagem: o primeiro ciclo mais instrumental, metodológico e generalista e um segundo ciclo mais profissionalizante ou exploratório, introduzindo o tema da investigação disciplinar em meio académico, representado pelo formato de prova final de curso e por um conjunto de unidades preparatórias. E não obstante casos mais exploratórios (Minho ou Coimbra desde 2015, ver tabela 8), a estrutura das unidades de Projeto continua unida e contínua entre ciclos, com uma menor clarificação dos resultados de aprendizagem entre ciclos.

No conjunto, com a compactação geral do currículo há uma depuração dos conteúdos centrais da formação, que se articulam mais intimamente (teoria-história-tecnologia-representação-projeto), e uma valorização dos conteúdos programáticos e teóricos no interior das unidades de projeto, valorizando aspetos pedagógicos (Spencer, 2012), transportando-as para uma dimensão que já não é a de simples extensão da prática.

Com o cenário de compressão temporal ganham expressão as questões organizativas do espaço didático, como por exemplo a dimensão média das unidades de projeto ou a dimensão, distribuição e equipamento dos espaços didáticos. Estas questões relacionam-se com o tipo de preparação docente, contribuindo para um mosaico de relações cuja variação poderá influenciar a cultura das escolas.

Conclusões

As mudanças suscitadas pelo Processo de Bolonha são transformações em continuidade com a afirmação da Arquitetura como disciplina “universitária”, numa linha de delimitação epistemológica desde a mudança do “arquiteto-artista” dos *beaux-arts* para uma conceção progressivamente mais profissional, técnica e investigatória.

Este movimento acompanha a atualização da missão da Universidade e simultaneamente recicla o património disciplinar, incluindo o sincretismo generalista e humanista, de que a totalidade cultural e artística, dada pelo Desenho e pelo Projeto são referência.

Como a compressão dos currículos, o fracionamento dos tempos letivos, a valorização da produtividade docente e da investigação, ou a própria recomposição e especialização da profissão, pressionam as condições tradicionais da aprendizagem pelo Projeto e aparentam aprofundar a separação entre o mundo universitário e a tradição material da Arquitetura. A resposta dos cursos portugueses é ambígua. As transformações curriculares ensaiam uma conciliação entre a formação profissionalizante e a investigação, articulando conteúdos metodológicos, instrumentais e generalistas, com conteúdos mais temáticos e especulativos.

Contrariando os paradigmas de Bolonha e da EHAE propõem cursos hierárquicos, resistindo à fragmentação explícita entre ciclos e à dispersão curricular.

A formação base do corpo docente alterou-se, incluindo a Projeto. A relação com a profissão ganha complexidade, as saídas profissionais são diversificadas e a própria distinção entre teoria e prática, entre crítica e ação é esbatida, seja pelo aparecimento práticos-acadêmicos, seja pelo convivência entre Projeto e dissertação.

O Projeto, agora inserido na “universidade da investigação” poderá ser uma unidade de conhecimento e investigação. Poderá ser uma dupla ferramenta e finalidade de aprendizagem e de investigação, cujos metodologias e aplicabilidade estão todavia por explorar e afinar.

Bibliografia

FUP/APESP, 2003. **Comissão de Avaliação Externa dos Cursos de Licenciatura em Arquitetura e Arquitectura Paisagista. Relatório-Síntese Global (2.ºCiclo 3.º Ano)**. Fundação das Universidades Portuguesas e Associação Portuguesa de Ensino Superior Privado, Julho de 2003. Disponível:

http://www.por.ulusiada.pt/downloads/relatorios/relatorio_sintese_global_arquit_2003.pdf

GRAÇA DIAS, Manuel, 2001a). “**O País dos Professores**”. Editorial in *Jornal Arquitectos* nº201, *Faire École 1*, Maio/Junho 2001, Ordem dos Arquitectos, Lisboa, p.3

GRAÇA DIAS, Manuel, 2001b). “**A Moda e as Impossibilidades**”. Editorial in *Jornal Arquitectos* nº202, *Faire École 2*, Setembro/Outubro de 2001, Ordem dos Arquitectos, Lisboa, p.3

HEITOR, Manuel e HORTA, Hugo, 2012. “**Science and Technology in Portugal: From a Late Awakening to the Challenge of Knowledge-Integrated Communities**”, in NEAVE, Guy e AMARAL, Alberto, 2012. *Higher Education in Portugal 1974-2009*. CIPES e Springer, London, pp179-226.

KIPNIS, Jeffrey; LYNN, Greg, 2004. *Studio 6 Advanced Architecture Studio*, disponível em <http://www.arch.columbia.edu/gsap/40141>.

LISBOA, Maria Helena, 2006. **As academias e escolas de Belas Artes e o ensino artístico (1836-1910)**. Colibri, Lisboa.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean, (2008) 2010. **A Cultura-Mundo: Resposta a uma Sociedade Desorientada**. Edições 70, Lisboa.

MONIZ, Gonçalo do Canto, 2011. **O Ensino Moderno da Arquitetura. A Reforma de 57 e as Escolas de Belas Artes em Portugal (1931-69)**. Departamento de Arquitetura, Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de Coimbra. Tese de Doutoramento.

PINTO, Pedro, 2014. “**Knowledge and Studio Culture in Portuguese Architectural Schools since Bologna**”, in *Revista Lusófona de Arquitetura e Educação* nº11, 2014, Universidade Lusófona, Lisboa, p535-557.

PINTO, Pedro, 2016. **O Lugar do Projeto. O Ensino da Arquitetura e a Adequação Portuguesa ao Processo de Bolonha (2006-2014)**. ISCTE-IUL, Lisboa. Tese de Doutoramento.

PROVIDÊNCIA, Paulo, 2013. “**Design Studio Dissertation**”, in *Joelho* nº4, Abril 2013, FCTUC-EDARQ, Coimbra, pp250.

SILVA, Leonor Matos, 2011. **Cultura Arquitectónica em Lisboa: Um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990**. Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

SPENCER, Jorge, 2012. “**A Arquitetura, ensina-se?**”, in *Joelho* nº3, 2012, FCTUC-EDARQ, Coimbra, pp119-121.

TAVARES, Domingos, 2004. **Relatório de Implementação do Processo de Bolonha a nível nacional - Grupos por Área de Conhecimento – Arquitetura**. Documento policopiado.

VILLAVEDE CABRAL, Manuel; BORGES, Vera, 2006. **Relatório Profissão: Arquitecto – Estudo promovido pela Ordem dos Arquitectos**. Universidade de Lisboa, Instituto de Ciências Sociais, Lisboa.