

O ENSINO DA ARQUITECTURA E O ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS: GENERALIDADES E CASO DE ESTUDO

Leonor Matos Silva

*Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), DINÂMIA'CET-IUL, Lisboa (Portugal)
leonorcms@gmail.com*

Resumo

Enquadramento Conceptual:

A disciplina da arquitectura, tal como é entendida hoje, não se insere no campo das artes, das humanidades ou das ciências mas é transversal a todos eles.

Pela mesma razão da sua natureza complexa e generalista, o debate sobre o ensino e a aprendizagem da arquitectura é recorrente no seio da classe – mas nem por isso extraído do seu enquadramento disciplinar e analisado como objecto de estudo *per si*.

Objectivos:

Este artigo procura ensaiar uma reflexão sobre a problemática do ensino da arquitectura na perspectiva da experiência humana da aprendizagem e do grau de envolvimento pessoal entre partes alargando assim o seu campo de análise à psicologia e à educação.

Metodologia:

Em primeiro lugar procede-se a uma exploração conceptual do tema do *ensino da arquitectura* adjuvada pelo Estado da Arte e os debates que este tem suscitado.

Em segundo lugar – e de forma a ensaiar uma aplicação dos objectivos propostos – toma-se como caso de estudo uma das duas escolas de arquitectura portuguesas entre a crise académica de 68 e a liberalização do ensino, em 1986, passando pelo 25 de Abril, já que é neste período que a Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL) e sua homónima do Porto (ESBAP) são democratizadas e inseridas na Universidade (*Universidade Técnica de Lisboa* e *Universidade do Porto*, respectivamente) originando a possibilidade de reformulações pedagógicas de fundo.

De igual modo, é neste período que as duas Escolas mais se antagonizam gerando diferenças que virão suscitar juízos controversos sobre a qualidade do ensino praticado sustentados pela polarização do desempenho da arquitectura portuguesa em muitos casos citada pela sua excepionalidade.

Conclusão:

Este artigo permite-nos concluir que (1) em tempo de crise política os alunos de arquitectura do DA-ESBAL procuraram na Escola um lugar identitário e que (2) posteriormente, num momento de transição, o esmorecimento do seu envolvimento na Escola, ao nível curricular, se deve à falta de estímulo. Assim, a sua formação foi mais relevante noutras *escolas* do que na escola institucional.

Palavras-chave: Pedagogia da arquitectura, Ensino da arquitectura, Envolvimento dos alunos, ESBAL, FAUP.

STUDENT´S ENGAGEMENT IN THE TEACHING OF ARCHITECTURE: AN OVERVIEW AND A PORTUGUESE CASE STUDY

Abstract

Conceptual Framing:

Architecture, as it is seen today, stands not within the arts, humanities or sciences but cuts across all of them.

Due to its complexity and its generalist nature, the debate about teaching and learning in architecture is continuous within its circles - but by no means is it extracted from its disciplinary framework and analyzed as a subject of study in itself.

Objectives:

This article seeks to reflect on an architect's education in the perspective of a learning humanistic experience - as well as to what extent does it lie within student's personal *engagement* – enlarging, therefore, the traditional field of analysis to *psychology* and *education*.

Methodology:

First of all, this article will fully investigate the subject of the *education of an architect* supported by the State of the Art.

Secondly – and in order to test the purposes for this paper - a case study will be presented being this the Portuguese school of architecture located in Lisboa since the Portuguese “May 68”, through the Revolution of the 25th of April 1974 and on to the liberalization of higher education in 1986.

It is within this period that the College of Fine Arts of Lisboa (ESBAL) and its namesake of Porto (ESBAP) are democratized and incorporated by the University (*Technical University* and *University*, respectively) and the possibility for pedagogical restructure is widely open; similarly, this is the time when the two schools most polarize (south versus north) the performance of portuguese architecture, well known for its exceptionality; it is also when controversial judgments about the quality of its architectural education arise.

Conclusion:

This article concludes that (1) a political crisis led to the arousing of student's involvement in school, as to find a place to ask their common questions and that (2), afterwards, in a period of transition, the weakening of this attitude, in a pedagogical sense, is due to the lack of stimuli. Thus, this generation reaches out for architectural education in other contexts, apart from the academy.

Keywords: Architecture education; Teaching of architecture; Student's *Engagement*, ESBAL; FAUP.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de um trabalho de pesquisa com vista à produção de uma dissertação de doutoramento em Arquitectura; vertente História e Teoria.

A investigação de fundo propõe a leitura da cultura arquitectónica portuguesa contemporânea através de uma análise ao ensino da arquitectura praticado em uma das escolas que, entre a crise académica do final dos anos de 1960 e o surgimento de novos cursos na segunda metade da década de 1980¹, detiveram o exclusivo da formação em arquitectura.

O período entre 1968 e 1986 – essencialmente caracterizado pela novidade democrática e transformações sociais oferecidas pela Revolução do 25 de Abril de 1974 - é portanto singular na história do ensino da arquitectura em Portugal, não tendo sido, até hoje, suficientemente considerado; e, no entanto, se é certo que é na cidade do Porto que se foca o interesse internacional² e também o académico³, certo é que, em todo o território, a arquitectura e os arquitectos têm vindo, desde então, a ganhar um espaço de reconhecimento mais amplo do que o que detiveram em qualquer período anterior. E este espaço não é só tomado pela afamada *Escola do Porto* mas também por muitas obras de autores que, de uma forma mais ou menos assinalável, devem o seu diploma ao DA-ESBAL (Departamento de Arquitectura da Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa) - mais tarde FA-UTL (Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa em 1979)⁴.

A pesquisa parte, portanto, de uma análise a esta escola de arquitectura e à sua história e espera concluir sobre o que ela nos revela sobre a cultura arquitectónica de hoje; a *escola* é, portanto, o objecto central de estudo.

Enquadramento do ensaio

Observar uma escola de arquitectura ou reflectir sobre o ensino da arquitectura não são actos inéditos; pelo contrário, a história da disciplina demonstra que as grandes transformações da modernidade foram geradas a partir de um questionamento académico⁵.

Em Portugal foi também um processo de reflexão sobre a *formação do arquitecto* um dos factores catalisadores da implementação da última grande reforma escolar, ainda em ditadura⁶, e ainda hoje a consensualidade da importância deste tema garante, de certo modo, uma unidade entre a classe; em Portugal e nos países que lhe são culturalmente mais próximos, o ensino da arquitectura é uma reflexão obrigatória e praticamente transversal a todas as temáticas.

Esta necessidade de reflectir sobre a sua própria formação advém da natureza da própria disciplina; embora tenha como fim a construção, todo o *processo* é muito relevante e revelador da obra acabada de um arquitecto – como a parte submersa de um iceberg. Além do mais, um arquitecto pode sujar as mãos e passar revista a uma obra mas é originalmente aquele que projecta e, portanto, vocacionado para trabalhar o abstracto.

Mas este tipo de abordagem não implica necessariamente um conhecimento de causa; é talvez por isso que o arquitecto é ora agraciado ora ofendido com o adjectivo “generalista” – alguém que sabe de tudo um pouco mas nada em particular. E este fenómeno acontece, por simpatia, na tendência do arquitecto em teorizar sobre todos os assuntos – incluindo sobre o ensino da sua disciplina.

A ausência de um saber específico sobre a pedagogia da arquitectura situa a reflexão em torno dos modelos de referência: conteúdos, métodos, figuras de destaque, escolas de tendência, tradições, contextos temporais...

O arquitecto é ainda impellido a reflectir num sentido direccional ou monográfico, i.e., sobre o ensino da arquitectura *com vista a*, por exemplo, à compreensão de uma circunstância, obra ou autor, ou ao registo historiográfico de uma instituição - e não como objecto pedagógico em si. Esta abordagem ignora o facto de que, qualquer ensino, por especializado que seja, parte de uma base comum que é a componente relacional, dinâmica. Qualquer abordagem que se iniba de abordar psicologia do ensino – seja ao nível dos comportamentos, das expectativas ou dos ganhos e perdas afectivos – é incompleta.

Tal como Paulo Afonso Rheingatz no lembra no seu “Artigo-manifesto contra o pouco interesse dos professores de arquitectura em desenvolver a teoria e a prática da educação em favor da teoria e da prática da arquitectura”⁷, o grande embuste, relativamente à arquitectura moderna brasileira, para citar

um exemplo, é o facto de que esta “(...) foi cunhada *apesar* da escola, e até mesmo contra ela” (Rheingantz, 2004, p. 43); considerando que o mesmo acontece tendencialmente em Portugal desde o pelo menos o início do século XX e mesmo em contexto democrático, *por que preço?* é uma das questões que este artigo coloca.

Objectivo do ensaio

Se é verdade que a arquitectura partilha, com as restantes disciplinas, a sua base educativa também é verdade que a prática pedagógica da arquitectura contém particularidades que fazem intuir sobre um valor assinalável no quadro da multiplicidade de cenários.

Este valor foi reconhecido, por exemplo, por Ernst L. Boyer no seu *relatório*⁸: “Architecture education at its best (...) is a model that holds valuable insights and lessons for all education”. (The American Institute of Architects, 2006)

O objectivo deste texto é ensaiar uma ponte entre o arquitecto que reflecte sobre a pedagogia e o pedagogo que faz propostas de conteúdo arquitectónico, como é o caso de Boyer no “seu” *relatório*; aqui, a autora – arquitecta – tentará enxergar com os óculos do psicólogo. E o caso de estudo vem apenas ilustrar esta tentativa. Não deixa no entanto de ser um *ensaio*, ou seja, uma ousada tentativa de distanciamento relativamente ao campo de análise habitual.

Por outras palavras – e considerando que este tema foi, até hoje, e ao contrário do caso da *Escola do Porto*, praticamente inexplorado e que a documentação sobre o DA-ESBAL/FA-UTL entre 1968 e 1986 é parca e dispersa⁹ – a interrogação que justifica este texto é a de saber se uma abordagem pela via da pedagogia – apesar de pessoalizada¹⁰ - pode ou não constituir uma chave de leitura incisiva e profícua¹¹.

Com um propósito que oferece inúmeras possibilidades, apresenta-se de seguida uma delas.

Estrutura do ensaio

Parte-se este ensaio em (1) generalidades sobre o ensino da arquitectura e (2) caso de estudo sendo que se transmitem, em primeiro lugar, os pressupostos sobre a pedagogia da arquitectura que servem, depois, como base de análise ao objecto de estudo. Sequentemente desenvolve-se um conjunto de hipóteses relativas ao *envolvimento dos alunos* no curso de arquitectura do DA-ESBAL/FA-UTL entre 1968 e 1986.

1 GENERALIDADES SOBRE O ENSINO DA ARQUITECTURA

1.1 A base do ensino da arquitectura

Hoje a arquitectura manifesta-se de forma ambivalente como arte e como técnica. Não completamente artística nem completamente científica, a disciplina desenvolve-se num limbo de generalidades e é essa, antagonicamente, a sua especificidade. Porquanto não apresenta uma definição, não pode propor uma pedagogia de conteúdos mas apenas de métodos.

Esta ideia é herdeira de confrontos que tiveram lugar na história da arquitectura como em outros domínios ao longo do século XX; na sua tese de doutoramento, Gonçalo Canto Moniz coloca a questão desta forma: “O que é o Ensino Moderno da Arquitectura? O conceito, ensino moderno, é (...) pouco utilizado no campo disciplinar da Arquitectura, mas no campo da pedagogia está perfeitamente definido e caracterizado” sendo que “na prática, o ensino moderno vai-se definindo por oposição ao academismo” (Moniz, 2011, pp. 23-24)

Certo é que, independentemente da evolução histórica, verifica-se a permanência de um modelo que não é totalmente individualizado – como acontece, por exemplo, no ensino da música – mas que também não trata da transmissão linear de conhecimentos própria das ciências exactas.

Este modelo é conhecido de professores e alunos como a aula de *Projecto* – ou qualquer denominação que esta disciplina central de currículo possa ter¹² – a qual, no geral, ocupa o grosso da carga horária, está presente ao longo de todo o curso e tem maior ponderação para a média final.

Trata-se de uma disciplina de síntese; mas o que ganha na amplitude e na exigência programáticas facilmente perde pela volatilidade de “estilo” com que é ministrada. Com efeito, o seu carácter *aberto* potencia o melhor e o pior do ensino da arquitectura e do modelo personalizado, de proximidade e experimentação, que lhe é fulcral.

1.2 Factores de desequilíbrio na qualidade do ensino da arquitectura

São muitas as variáveis da qualidade do ensino.

No que respeita ao ensino da arquitectura, em linha com o que já dissemos, faz sentido apontar como exemplo o facto de o interesse disciplinar suplantar, no geral, o interesse pedagógico.

A história da arquitectura e a história do ensino da arquitectura têm-nos mostrado que, por um lado, são os arquitectos os próprios agentes educativos (quer nas escolas, quer em contexto profissional) e, por outro lado, que nos moldes actuais – como dizia atrás Rheingantz, a arquitectura tem sido “cunhada apesar da escola”.

Consideramos este alheamento uma variável da qualidade do ensino porque, sem avaliação – ou olhando somente à prática da arquitectura *apesar* da escola – desenvolvem-se crenças e mitos sem base científica.

Um deles é o de que os alunos precisam de muito tempo para aprender arquitectura – o que justifica a extensão do curso¹³. Outro, associado, é o de que os alunos precisam de maturidade para acompanhar um curso de arquitectura – o que justifica que a seu elevado grau de *dificuldade* seja não só socialmente aceite como quase um imperativo moral. Mas a autoridade sobre a matéria do *tempo de aprendizagem*, da *maturidade do aluno* e da *moral social* não cabe ao arquitecto; assim sendo, porque é que o próprio arquitecto é o encarregado dos programas e, enfim, da orientação pedagógica dos cursos de arquitectura?

Adivinha-se, como resposta a esta pergunta, a dificuldade em pôr a hipótese de que um curso mais curto possa não significar um curso mais fraco; e de que os primeiros anos - considerados “menores”, iniciáticos mas na verdade os anos de maior envolvimento do aluno na escola, logo os anos em que esta imprime maior impacto (positivo ou negativo) na sua progressão escolar – possam ser acautelados em vez de prorrogados.

Acresce a dificuldade do convívio interdisciplinar: por estranho que pareça, colaborar com outras áreas não é tanto do interesse da classe como esta, politicamente, faz crer – o que se compreende tendo em conta que desde sempre teve de lutar pela sua própria afirmação.

Enfim, o ensino controlado pode deixar dúvidas mas duvidoso, também, é o consenso sobre a validação de um método com traços heurísticos frequentemente defendido mas raramente desmontado. Na essência, a preconização de um “processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas”¹⁴ ou através de um “aprender fazendo”¹⁵ – como, aliás, a aplicação de qualquer método - assenta na aplicação desse mesmo método na totalidade, de forma consciente e não apenas como escudo de inabilidades ou fragilidades próprias. Se assim não for, um ensino consistente e que inspire uma sólida confiança do estudante está reservado para o docente que pode sujeitar grupos de alunos a uma série sequencial *tentativa-erro* ao longo de um indeterminado período temporal – o que lhe permite, eventualmente, chegar a um conhecimento empírico - ou, mais raro, para o docente que possui grande capacidade de intuição pedagógica. Qualquer um dos casos ilustra como navegar à vista pode ser uma solução credível para o ensino da arquitectura.

Da mesma forma como as teorias educativas de John Dewey¹⁶, também elas presentes no debate português, pagaram um preço alto pela sua própria popularidade (já que foram muitas vezes adulteradas na sua aplicação), também é possível que se tenham estabelecido equívocos por subtracção e repetição quanto ao que *deve ser* o ensino da arquitectura no contexto actual.

2 CASO DE ESTUDO: O DA-ESBAL/FA-UTL ENTRE 1968 E 1986

A melhor forma de iniciar a apresentação do caso de estudo é transmitir noções simplificadas sobre os dois tipos contextos em que se ensinou arquitectura no século XX.

O primeiro é o paradigma das belas-artes sedado, desde o século XVII, na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* de Paris e que, no caso da arquitectura, consistia essencialmente na prática exercícios de emulação e composição com base em modelos clássicos.

Com o fim das guerras napoleónicas surge o ensino politécnico que assenta na vertente construtiva da arquitectura, implicando mais directamente com a vanguarda disciplinar – já que a modulação do betão é instrumental para um arquitecto que deseja, cada vez mais, abster-se de historicismos e protagonizar grandes transformações sociais com base na ideia de que *a forma segue a função*.

Em Portugal, este debate – ou o *Movimento Moderno* na arquitectura – é abafado pela ditadura mas não ausente; os programas escolares são pedagogicamente rígidos e os zeladores de um ensino magistral cuidam que o “moderno” seja tolerado apenas enquanto *estilo*¹⁷. Incapaz de superar uma crise que não atravessou, a arquitectura portuguesa encontra o seu próprio caminho assentando sobre valores regionais¹⁸.

Com o 25 de Abril, as bases pedagógicas das duas escolas de arquitectura são revistas: no Porto, avalia-se colectivamente a viabilidade de um projecto traçado em relativa clandestinidade; em Lisboa, a escola desmembra-se e fecha. O ambiente é anárquico e o curso de arquitectura reabre por iniciativa de um pequeno grupo de pessoas.

O ambiente em torno curso de arquitectura do DA-ESBAL é muito politizado. O futuro dos jovens arquitectos parece ominoso (sobretudo no que toca ao emprego). A cidade de Lisboa assiste, no entanto, à vivacidade e alegria próprias do contágio de uma cultura *pop* importada que, porque chega com atraso, só vem a esmorecer no final da década.

Será de seguida analisado o envolvimento dos alunos no curso de arquitectura do DA-ESBAL/FA-UTL, ministrado no Convento de São Francisco da Cidade¹⁹, ao Chiado, entre 1968 e 1986

A descrição que se segue baseia-se na recolha bibliográfica, na recolha (directa) de testemunhos e na recolha documental realizadas no âmbito da investigação de fundo a que já fizemos referência.

Tratando-se de um contexto universitário (ensino não obrigatório), quando nos referimos ao *envolvimento dos alunos* falamos daqueles aspectos que sobressaem para lá do estrito cumprimento dos currículos nomeadamente a assiduidade, participação, iniciativa e outros valores distintivos e identitários mais subjectivos.

2.1 Envolvimento dos alunos: geração proveniente do antigo regime

Uma análise dedutiva permite-nos diferenciar dois tempos aos quais tendem a corresponder duas atitudes face à escola de arquitectura de Lisboa.

A geração de arquitectos que se forma ou que frequenta o curso de arquitectura no período anterior ao 25 de Abril destaca-se, no geral, pela adesão às grandes causas e carismas quer por via de figuras de destaque²⁰, quer por associação às lutas académicas²¹, quer por iniciativa própria²², entre outras.

A experiência da geração nascida nos anos de 1950 não passa tanto pela guerra colonial nem pela repressão como os arquitectos formados a partir da implementação do regime ditatorial, no início da década de 1930²³, no entanto é exactamente esta a geração que melhor compreende o clima de mudança e a instiga.

A escola de arquitectura de Lisboa não é excepção a todos os outros contextos em que se verifica um esmorecimento do regime no final da década de 1960; também aqui a *primavera marcelista*²⁴ abre um espaço pedagógico experimental mas nem este consegue dar resposta às transformações de fundo que urgem, já que ninguém sabe quais é que estas podem ser, exactamente. Assim, o modelo anterior – porque mais estabilizado – acaba por vingar torpemente.

Não é de estranhar que com o 25 de Abril esta geração se voluntarie e empenhe pela *sua Escola*²⁵; mas porque é tão impelida a um posicionamento político, acaba por se auto-iludir sobre a viabilidade de modelos extremados de tutela do ensino e de um agenciamento de si própria a responsabilidades que deveriam ser partilhadas entre o corpo docente e uma base regulamentar²⁶ – uma situação que, na prática, gera inconsistências pedagógicas, autodidactismo e permeabilidade acrítica a influências disciplinares dispersas.

A resistência que esta geração demonstra a recordar a sua própria história formativa é sintomática do seu carácter circunstancial uma vez que dificilmente poderia ter sido de outra forma; em boa verdade, esta geração *reparou* a sua formação com a mesma intensidade com que a banaliza, ou seja, o lugar de maior destaque da cultura arquitectónica de Lisboa pertence àqueles que mais veementemente desprezam a sua formação escolar. Talvez o nomadismo a que tenham sido habituados pela procura de trabalho tenha claramente demonstrado que era noutras paragens que estava a possibilidade de construir a sua primeira casa – literal e metaforicamente.

O exercício de imaginar o que seria, idealmente, um curso de arquitectura no final dos anos 60, em Lisboa, não trata de avaliar a maior ou menor respeitabilidade dos factos ocorridos mas de projectar soluções para situações futuras semelhantes. Quer isto dizer que, com uma crise generalizada como a actual, as hipóteses aqui levantadas – nomeadamente a necessidade de fazer corresponder a programática escolar à situação económica, social e política envolvente - ganham mais pertinência.

2.2 Envolvimento dos alunos: geração formada em novo contexto político

Os primeiros anos após o 25 de Abril são anos em que o DA-ESBAL está de portas abertas mas oficialmente encerrado. Diariamente se deslocam alguns alunos e professores, sucedem-se plenários e distribuem-se folhetos de apelo a uma solução organizada – entre outros de propaganda política - mas, na prática, o curso reabre por força de valores pragmáticos e sentido de oportunidade: ora de um grupo restrito de alunos que lutam pelo direito ao seu diploma, ora de professores que reconhecem o potencial do curso numa sociedade em mudança. Com efeito, situação geográfica e institucional (pública) do curso em hora de democratização do ensino e sem concorrência directa representa um garante de peso académico²⁷.

Os estudantes que se inscrevem no curso de arquitectura entre os anos de 1975 – data em que este reabre – e 1986 – primeiro ano do curso de arquitectura da Universidade Lusíada de Lisboa - estão, portanto, perante um cenário de auspiciosa estabilidade²⁸; é-lhes prometida uma formação completa, acessível e convivências pacíficas no interior da escola²⁹. Aparte dos mais velhos, talvez seja pelo crescente facilitismo que os professores vêm devolvida, gradualmente, alguma da responsabilidade perdida nos primeiros anos pós-revolucionários.

Mas a legitimidade de um “método [pedagógico] global”³⁰ que corresponde, na verdade, à inexistência de um programa didáctico concreto nunca foi formalmente posta em causa; aliás, como este ensaio propõe, se alguma reforma há a fazer é alterar a possibilidade de uma situação como esta se repetir nos dias de hoje, ou seja, que a criação de cursos públicos deixem de ser desenhados exclusivamente pelos próprios agentes formativos. Neste caso de estudo, a licença do curso baseou-se num documento único realizado por um dois professores de arquitectura (tacitamente dirigentes) e um grupo de alunos *ad hoc*.

A narrativa destes primeiros anos do curso de arquitectura no pós 25 de Abril não é, portanto, especialmente vistosa; ao esperado aumento súbito do número de alunos e turmas, a “viúva-alegre” em que a escola se transformou responde com o máximo de pragmatismo; os jovens principiantes são, por exemplo, surpreendidos com professores que eram antigos colegas de curso.

O ambiente social geral é de festa; o que o contexto escolar ganha em mobilidade e abertura à vertente poética e comunicativa da arquitectura perde em consistência, profundidade. O referido modelo de proximidade vital à qualidade do ensino surge por espontaneidade: numa sala de aula aqui e ali, mas também nos *ateliers* onde os alunos procuram uma verdadeira experiência formativa, de uma forma mais ou menos inconsciente.

Tal como no caso da geração anteriormente descrita, esta situação é paradigmática de uma escola que não oferece na mesma medida em que invoca o envolvimento discente; o garante da sua sobrevivência é o número de alunos que a procuram e sua auto-suficiência e auto-regeneração académica, ou seja, com pouco ou nenhum contributo ou avaliação externa.

Se o envolvimento dos alunos na escola depende, em primeiro lugar, de um esforço institucional de coesão e coerência na aplicação de um projecto pedagógico, o generalizado desencantamento e indiferença dos alunos formados no DA-ESBAL entre 1975 e 1986 relativamente ao seu curso é compreensível e, em certa medida, desejável na medida em que os faz procurar activamente outras *escolas*.

CONCLUSÃO

O envolvimento dos alunos descrito como caso de estudo refere-se, em primeiro lugar, ao seu comportamento em contexto de crise e libertação política e, em segundo lugar – embora ainda carregado de incertezas e arrebatamentos – ao mesmo comportamento num período de transição.

A instabilidade social é o contexto ideal para fazer sobressair o que é mais genuíno num objecto em análise na perspectiva da psicologia e da educação; uma investigação que propõe retrair um período aparentemente seco da história do ensino da arquitectura em Portugal pode bem ser aquela que demonstra os seus tesouros mais bem escondidos.

A convicção de que com pouco ou nada se pôde demarcar não um curso e uma escola mas diversas *escolas* já não é uma mera hipótese mas, no momento actual da investigação, um dos factos a explorar; com efeito, são vários os testemunhos já recolhidos dessa acção desinteressada, próxima e qualificada que tem lugar no processo educativo neste contexto espacial e temporal, tanto da parte do aluno como da parte do professor. O interesse sobre cada exercício – aparte das questões das tendências estéticas ou ideológicas – o contacto estreito e generoso – apesar da pressão para dar espaço à crescente procura – o conhecimento de causa – ou, no caso dos alunos, a capacidade de entender esse conhecimento – são alguns dos traços que se vão espontaneamente encontrar em pequenos episódios que tiveram lugar entre os anos de 1968 e 1986 tanto no DA-ESBAL como nos *ateliers* que deram guarida a muitos dos arquitectos que ali se formaram.

Se a aprendizagem da arquitectura tem como centralidade o envolvimento pessoal – e, considerando o caso de estudo, a ausência de uma base pedagógica estruturada – a investigação de fundo que vai sustentar a dissertação de doutoramento implica descodificar os sinais daquelas particularidades que, necessariamente, fizeram *escola* na formação dos alunos - isto é, seguir as pistas que conduzem para os momentos, os contextos e os protagonistas e as componentes psicológicas e educativas que enriqueceram a formação daqueles que passaram por esta instituição, neste período.

NOTAS

¹ O primeiro curso além dos tradicionais cursos das Universidades de Lisboa e Porto veio responder de imediato à liberalização do ensino pela adesão à Comunidade Económica Europeia (C.E.E.); trata-se do curso de arquitectura criado pela Cooperativa de Ensino Lusíada (instituição privada), em Lisboa, a 28 de Junho de 1986. O terceiro curso público de arquitectura teve início em 1988 com a criação do Departamento de Arquitectura da Universidade de Coimbra.

² São dois arquitectos do Porto que têm a honra de ver galardoada a sua obra com o mais prestigiado prémio de arquitectura internacional (prémio Pritzker): Álvaro Siza Vieira, em 1992, e Eduardo Souto de Moura, em 2011.

³ Citamos como exemplos os trabalhos referenciados abaixo da autoria de Jorge Figueira e Eduardo Fernandes. Aguarda-se com expectativa a conclusão da dissertação de doutoramento da autoria de Raquel Paulino com o título provisório “O Ensino da Arquitectura ESBAP/FAUP – Construção de um Projecto Pedagógico entre 1969 e 1989”.

⁴ Cf. Decreto-Lei n.º498-E/79, de 21 de Dezembro. A integração do curso na universidade não representa uma alteração pedagógica de fundo; aparte as questões processuais, as aulas são ministradas nas mesmas instalações, pelos mesmos docentes, com os mesmos programas.

⁵ Ainda hoje ignorado por muitos é o facto de que muitas escolas de arquitectura pelo mundo foram lugar das mais radicais experimentações levadas a cabo por arquitectos ao longo dos anos de 1960 e 1970; é pelo menos essa a tese defendida na linha de investigação “Radical Pedagogies in Architectural Education” do programa Media and Modernity da Universidade de Princeton, com a coordenação de Beatriz Colomina. Cf. *mediamodernity.princeton.edu*. Cf. também Colomina, Choi, Galan, & Meister, 2012.

⁶ Referimo-nos à reforma de 1957 a qual é propagandeada pelo regime como devida aos sucessivos apelos da classe por uma reorganização do ensino, estagnado desde a modulação ao sistema *beaux-arts*.

⁷ Cf. Rheingantz, 2004, p. 42. O autor critica ainda o “pressuposto – ainda vigente – de que projeto de arquitetura não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido”. *Ibidem*, p. 43.

⁸ Ernst L Boyer é um assinalável autor americano na área da educação. Enquanto presidente da prestigiada *Carnegie Foundation*, foi co-autor da obra *Building Community: A New Future for Architecture Education and Practice* (mais conhecida como *relatório Boyer*).

⁹ A referência bibliográfica mais actual, também ela a melhor fonte documental organizada, é a dissertação de mestrado da autora deste artigo. Cf. Silva, 2011.

¹⁰ Na essência, a arquitectura não trata dos processos mentais dos arquitectos. Mas muitos dos envolvidos no caso de estudo ainda estão vivos e têm direito a contribuir activamente para a investigação com a sua memória. Na apresentação pública deste artigo - no decorrer do primeiro CIEAE – uma das tónicas do debate foi a dificuldade em abordar academicamente temas que expõem narrativas ou que dependem do registo selectivo e subjectivo de quem os viveu.

¹¹ O processo de investigação deve ter em conta tantas perspectivas de leitura quanto possíveis sobre o seu objecto de estudo, ainda que não as aprofunde.

¹² A disciplina pode ter várias outras denominações consoante as variações curriculares tais como: Arquitectura, Composição, Análise ou mesmo *Atelier* ou *Studio*.

¹³ Cf., p.e., Portas, 2001, p. 29.

¹⁴ Definição do *Dicionário de Língua Portuguesa On-line (DLPO)*. Cf. www.priberam.pt/DLPO/default.aspx?pal=heurística.

¹⁵ Cf. Moniz, 2011, pp. 138-140.

¹⁶ Filósofo e pedagogo americano com obra importante na História da Educação.

¹⁷ Cf. Moniz, 2011, p.e. p.42 e seguintes.

¹⁸ Tal afirmação parece simplista mas sintetiza um debate que foi impulsionado, em 1981, pela tese do *Regionalismo Crítico*. Cf. Frampton, 1985, pp. 330-331.

¹⁹ *Actual Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa*.

²⁰ Como é o caso dos professores Tomás Taveira ou Nuno Portas.

²¹ Um dos episódios mais ilustrativos da insatisfação académica foi a metaforização d'“O enterro da escola”, protagonizada por alunos de vários cursos, a qual envolveu ainda distribuição de “canudos” que simbolizavam o estimado valor do curso.

²² Cf Silva, 2013.

²³ Todo o ensino artístico é reorganizado a partir desta data seguindo o mesmo sistema (inspirado no modelo *beaux-arts*) mas parâmetros de maior exigência e rigidez de aplicação. Cf Moniz, 2011, pp. 102-108.

²⁴ A expressão é utilizada para designar os primeiros anos de governação de Marcelo Caetano em substituição de Salazar, aos quais corresponderam a uma relativa abertura política e uma generalizada expectativa de mudança.

²⁵ “Tomemos posição sobre a situação na nossa Escola” é o título de um dos folhetos do período revolucionário que está sob análise no âmbito da investigação de fundo.

²⁶ Esta ideia consta, igualmente, dos documentos sob análise no âmbito da investigação de fundo, nomeadamente as seguintes citações, retiradas da “Estrutura 76” (1976), “Proposta de Estrutura da Nova Escola”: “A transição do ano será feita pela avaliação de carácter global do trabalho de cada aluno num consenso geral de alunos e professores. (...) Exige-se, assim, a extinção do “exame” como único acto de avaliação com toda a carga de erros bem conhecida que tal sistema encerra, uma vez que este estimulava o individualismo, criando situações competitivas indesejáveis, para além da falibilidade e conseqüente injustiça daí decorrente. (...) A passagem do ano far-se-á portanto através duma apreciação global (...) admitindo-se mesmo a hipótese de um mais fraco domínio pelo estudante, duma matéria ancilar, não o lesar directamente em termos de passagem de ano. (...) Nessa perspectiva a situação das cadeiras em atraso não existe (...)”.

²⁷ Apesar de 1977 ser o ano da formalização do pedido de adesão de Portugal à C.E.E., a exclusividade do curso não tem um fim à vista. Este é o momento em que é sedimentada a estrutura académica actual: encerrada sobre si própria, complexa e difícil de gerir, e ainda bastante inflexível, por exemplo, a valores meritocráticos.

²⁸ Cf. ESBAL. O Salto qualitativo, 1982.

²⁹ O argumento central do discurso público do director da Escola no período observado - o Professor Augusto Pereira Brandão – é o de que a *escola recuperada* é um caso de sucesso. Cf. referências bibliográficas do autor em Silva, 2011.

³⁰ Cf. Lamas, Durate, & Fernandes, 1982, p. 68. O autor não repete a expressão mas aborda uma grande diversidade de princípios pedagógicos, imprecisos e aparentemente contraditórios.

Agradeço à Fundação para a Ciência e a Tecnologia a atribuição de bolsa individual de doutoramento (SFRH/BD/80535/2011) financiada por verbas do Orçamento de Estado do Ministério da Educação e Ciência e por verbas do Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Potencial Humano do QREN Portugal 2007-2013 de acordo com as disposições do Regulamento Específico da Tipologia de Intervenção 4.1.

REFERÊNCIAS

- Colomina, B., Choi, E., Galan, I. G., & Meister, A.-M. (28 de Setembro de 2012). Radical pedagogies in architectural education. *The Architectural Review*. Recuperado em 31 Julho, 2013, de <http://www.architectural-review.com/essays/radical-pedagogies-in-architectural-education/8636066.article>.
- ESBAL. O Salto qualitativo. (Maio de 1982). *Arquitectura*, pp. 62-65.
- Fernandes, E. J. (2010). *A escolha do Porto: contributos para a actualização de uma ideia de Escola*. Tese de Doutoramento, Escola de Arquitectura da Universidade do Minho, Portugal.
- Figueira, J. (2002). *Escola do Porto: um mapa crítico*. Coimbra: Edições do Departamento de Arquitectura da FCTUC.
- Frampton, K. (1985). *Historia crítica de la arquitectura moderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Lamas, J., Durate, C., & Fernandes, J. M. (Maio de 1982). Entrevista. Prof. Augusto Brandão. *Arquitectura*, pp. 66-71.
- Moniz, G. C. (2008). The Portugues "May 68": Politics, Education and Architecture. *European Journal of American Studies*. Recuperado em 31 Julho, 2013, de <http://ejas.revues.org/7253#quotation>.
- Moniz, G. C. (2011). *O ensino moderno da arquitectura. A reforma de 57 e as Escolas de Belas-Artes em Portugal (1931-69)*. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Portas, N. (2001). Ensino: os Projectos dos Arquitectos. *Jornal Arquitectos 201*, 26-35.
- Rheingantz, P. A. (2º semestre de 2004). Por uma arquitectura de autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projecto de arquitectura. *Arqtexto*, pp. 42-67.
- Sauvage, A. (Abril-Maio-Junho de 2010). Proposições críticas e demonstrações. Dois ensaios. *Jornal Arquitectos 239*, 86-113.
- Silva, L. M. (2011). *Cultura arquitectónica em Lisboa: um olhar a partir da ESBAL/FAUTL no período de 1975 a 1990*. Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.
- Silva, L. M. (2013). *Trabalho escolar "Novas Energias" (ESBAL, 1979): contextualização e análise à luz da investigação histórica em curso e dos conhecimentos científicos de hoje*. Ensaio crítico não-publicado, ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal.
- The American Institute of Architects. (Dezembro de 2006). *The Boyer Report: Building Community Through Education*. E.U.A.