

# EXISTÊNCIAS E INVISIBILIDADES — A QUESTÃO DO PROCESSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARQUITETURA

MÁRIO MESQUITA\*

**Resumo:** Em Arquitetura, no binómio ensino/aprendizagem, não representando um fim em si, os processos de trabalho durante o ato criador são fundamentais para materializar o produto final, o objetivo. Neste campo, a interpretação que muitos estudantes fazem da sua produção conduz à necessidade de desconstrução do mito de que, num exercício académico, o processo conduz ao sucesso, independentemente do desígnio, avalizando-o apenas quantitativa ou plasticamente. Faz então sentido perguntar se o que fica do que se faz entre ideia, conceção e comunicação é suficiente para entender/potenciar/avaliar o que, como e para que se fez.

**Palavras-chave:** ideia; processo/projeto/obra; arquitetura; ensino/aprendizagem.

**Abstract:** In Architecture, in the binomial teaching/learning, not as an end in itself, the working processes during the creation are fundamental to reach the final product. In this field, the understanding that many students make of its creation leads to the need to deconstruct the myth that, in an academic study, the process itself leads to success, regardless of the goal, considering it only quantitatively or plastically. It makes sense to ask if what's left of what you do between idea, conception and communication is sufficient to understand/enhance/evaluate what, how and what for it's made.

**Keywords:** idea; process/project/work; architecture; teaching/learning.

---

\* Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Email: mesquita@arqup.pt.

## 1. A QUESTÃO DO PROCESSO NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARQUITETURA

Considerando que o «Processo» (segundo os próprios estudantes — entidade/objeto) é o material que, cronológica e/ou tematicamente se congrega analógica e/ou digitalmente, de que nos informa sobre o que se pensou e não se registou, do que não careceu de registo ou do que significou uma alteração de rumo por «não se querer mais ir por ali», muitas vezes só após o fim, se racionaliza e traduz?

No ensino/aprendizagem, há muito desse processo que permanece nos territórios da invisibilidade. Nessa equação, onde a criação é partilha e interação no espaço da escola, o que fica do acompanhamento dos professores e colegas em aula? E, se a criação é, em contexto académico, atenção, absorção e experimentação, o que é «o Processo» que os estudantes reverenciam e dogmatizam?

Em Arquitetura, espaço de reunião de linguagens e expressões (e.g. desenho e palavra; espacialidade e *performance*), de cruzamento entre escrita e oralidade, de valorização de conhecimentos e técnicas transversais a áreas que aqui encontram um lugar de diálogo, como se fixam os *modos de fazer* na sua globalidade? Será que o que contribui para o pensamento, conhecimento e expressão/comunicação dessa criação tem de ter sempre essa concretitude?

Julgando que o produto final numa relação de ensino-aprendizagem em Arquitetura não é a obra, mas a resposta a um exercício, o que podemos revelar da existência dos vários momentos do processo criador? O que interessa ao criador tornar visível? E, mesmo, se compreendermos essa necessidade, será que podemos traduzir/comunicar tantas subjetividades?

Se o processo de trabalho deve ser claro e operativo para o autor, por razões didáticas e pedagógicas, não deverá ser também para outros? Mas não competirá ao professor registá-lo também para esclarecer o percurso do estudante e para reunir material de análise para as suas sínteses face a outros estudantes, noutros tempos, noutros anos, eventualmente transformando os próprios *modos e formas de fazer*, em contexto de aula e escola?

## 2. O PROCESSO DO PROJETO E O PROJETO DO PROCESSO — DIALÉTICAS ENTRE SÍNTESE E ANÁLISE EM METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO EM ARQUITETURA NA FAUP

Um dos traços comuns às metodologias de investigação em Arquitetura é a precedência das sínteses relativamente às análises. Esta relação, essencial na compreensão da importância da componente processual na singularidade do seu método de ensino, prossegue, na FAUP, numa afirmação contemporânea, o legado da «Escola do Porto».

A sobrevivência desta forma de trabalho intelectual no período pós-adaptação a Bolonha tornou-se possível pela realização de uma adequação tranquila da herança dessa «Escola» que projetara os seus métodos para a relevância de paradigma internacional.

Todavia, com o desvio do ambiente de pensamento, trabalho e produção em Arquitetura do analógico para o digital, muito dessa praxis ameaça perder-se, questionando a continuidade do carácter distintivo na relação ensino/aprendizagem que lhe reconhecemos. Nesse sentido, esta «nova Escola do Porto», por contingência e conjuntura, necessariamente no futuro, mais centrada na urgência da afirmação dos seus processos científicos/pedagógicos/didáticos (e menos na obra dos seus profissionais), para se continuar a distinguir, terá de construir novos compromissos metodológicos. O crescente desenvolvimento de relações de trans/interdisciplinaridade com outras áreas afins tem-se demonstrado essencial para essa afirmação — demonstra-o parte substancial da crítica aos projetos e às dissertações apresentadas hoje, pelos estudantes no final dos ciclos de estudos.

O *processo do projeto* e o *projeto do processo* são dois momentos de uma só realidade: o ato criador. Coincidentes no tempo, não só propiciam um contínuo de reflexão sobre as diferentes problemáticas associadas à criação científico-artística como possibilitam uma circunferência em permanente movimento (centrípeto/centrífugo) que assimila, no seu curso/discurso, pela sua natureza excêntrica/concêntrica, novos/diferentes/diversos campos de percepção, onde tempo e espaço se cruzam e são uma e a mesma coisa.

Presente na produção em Arte e Arquitetura, a necessidade de se documentar o processo, mas também de o transformar num documento, encerra a urgência (pertinente para o criador) da consideração constante da dúvida e do erro na afinação do produto final, o qual se espera que abandone a invisibilidade, que se realize no contexto da comunidade, num ato comprometido do sujeito. De contrário, a tradução de uma ideia ou pensamento, caso não encontre forma de expressão, enfrenta a possibilidade de nunca se tornar pública, frustrando autor e destinatários da mensagem de ciência e arte que se imaginou, um dia, ser possível de se libertar da esfera do «eu».

Em Arquitetura, a divergência pós-Bolonha (e com a afirmação da Ordem) entre prática académica e profissional contribuiu fortemente para a desagregação da praxis consolidada durante décadas do arquiteto-mestre versus arquiteto-aprendiz. A memorização do trabalho laboratorial — em «atelier» — afastou os formandos da realidade da obra e fomentou a ampliação da burocracia, com reflexos negativos na profissão e na Academia. Já não falamos mais do tempo em que o «quase arquiteto» passava por um período experimental de contacto com a realidade extra-escolar e depois regressava para realizar a sua dissertação. No presente, tal só é possível no pós-licenciatura/mestrado para os que, passado anos, retomam os estudos frequentando cursos de pós-graduação, ou para os que, convictamente, atrasam os prazos de entrega visando explorar mais as matérias, ultrapassando a superficialidade da abordagem.

De que forma os atuais planos curriculares dos cursos científico-artísticos contemplam as condições necessárias para, além dos tempos *de contacto*, desenvolver a qualidade dos tempos *sem contacto*, de aprofundamento, tempo real de estudo? O excessivo pendor «tarefeiro» dos currículos dos cursos transformou os tempos de estudo em tempos de resposta automática aos pedidos. A reflexão (necessária à invenção e à descoberta), com a proliferação de plataformas eletrônicas de produção e de replicação de pensamento, resulta condicionada à partida. Se a isto somarmos tempos e modos de produção diferentes, a alteração do ambiente de trabalho analógico para digital (que mudou radicalmente parte substancial do processo de conceção), ao não se proceder a uma adequada transferência de suportes do estudo/trabalho, poder-se-ão perder séculos de sedimentação do saber. Contudo, essa variação de procedimentos apenas sublinha a premência da adaptação do processo a outras ferramentas e plataformas — passo decisivo, se se considerar haver uma novíssima geração de estudantes e profissionais que já cresceram intelectualmente em ambiente digital. Perante tal cenário (que interessa avaliar/afinar), a atitude dos docentes (maioritariamente «analógicos») terá de ser inclusiva, moderadora e aberta à renovação da sua aprendizagem para que não se torne insuperável o fosso geracional, resgatando as potencialidades dos processos de pensamento e produção analógicos, assimilando-os/transformando-os, permitindo-lhes a sobrevivência, para além de qualquer tipo de imposição ou abnegação.

Ao longo do curso de Arquitetura (licenciatura/mestrado) estamos perante permanentes e contínuos tempos de pesquisa e investigação. As ferramentas de trabalho, que vão propiciando a evolução da autonomia do estudante até ao último ano, ajudam à construção de uma metodologia de pensamento e prática a que chamamos de «processo», longo por natureza. Mais instrumental no início e quase só conceptual no final, esse «processo» induz à progressiva aproximação às matérias do abstrato, a qual reclama formação teórica forte e multidisciplinar bem como, paradoxalmente, a compreensão da complexa teia imbricada da contemporaneidade. Nesse sentido, a transversalidade disciplinar constitui um fator estruturante desse sujeito em formação, pelo que não podemos encarar tranquilamente as derivas que, tendencialmente, o reduzem à condição de técnico executante.

Seguindo processos de pensamento que valorizam a construção de sínteses prévias, permitimo-nos evidenciar as ideias, criando ambientes tendencialmente mais livres de criação. Longe de um curso linear (pois os avanços e recuos são cíclicos e recorrentes), a definição de objeto, objetivo e estratégias a adotar tornam o desenho das ações que consomem o projeto mais claro e, em convergência com as sínteses e análises, valorizam aquilo que chamamos «ideia». O formado, fruto desse binómio de geometria variável entre ensino e aprendizagem, ganha espessura intelectual, realizando-se naquilo para que foi «treinado» (num meio extremamente exigente): pensar.

Todavia, com a atual simplificação e banalização dessa mesma exigência (oferecida pelos ciclos de estudo pós-Bolonha), existe sério risco de que esse vasto património educativo em construção durante décadas de debate na Academia resulte em meros atos administrativos de concessão de graus, num vazio de significado e numa pobreza de conteúdos, gorando as legítimas expectativas da sociedade que nele investiu também.

Na perspetiva de, equacionando o futuro, se avaliar a sustentabilidade das metodologias de investigação reconhecidas como relevantes na formação em Arquitetura, na FAUP, julga-se premente uma reflexão de fundo.

### 3. «A MINHA IDEIA É...»

Esta expressão é frequentemente usada no discurso oral dos arquitetos e dos estudantes de Arquitetura e traduz uma forma de pensar e de focar o cerne da comunicação das suas criações no próprio conceito que lhe é subjacente, a «ideia forte», regra, matriz ou estratégia que dominará o seu desenvolvimento, o «processo», e que condicionará o produto final. De facto, o que aí se inicia é uma narrativa que, articulando abstração com realidade, confere à criação em Arquitetura uma matriz artístico-científica. Assim, este «processo», antecipando as sínteses às análises, o abstrato ao real, marca, desde cedo, a originalidade e a preponderância do sujeito no ato criador. De tempo curto e de ocorrência intermitente, elas não surgem apenas nas fases iniciais e finais do processo de trabalho, sendo-lhe transversais, reorientando análises subsequentes, consolidando os momentos de crítica e de autocritica e, por normalmente serem acompanhadas de desenho (por si, um ato máximo de síntese) permitem a passagem daquilo que só o próprio tem a capacidade de «ver» até à sua materialização em suportes físicos, numa linguagem que possibilite o seu entendimento por outros e que antecipe a concretização no binómio das suas dimensões mais relevantes: o espaço/tempo.

Neste campo específico, onde a maturação das ideias é essencial, é frequente a necessidade de um tempo mais alargado de estudo e de conseqüente equação e validação dos conhecimentos que se vão adquirindo. Como a exploração/investigação/criação baseada no olhar automático e superficial é redutora, torna-se necessário esse outro tempo longo de trabalho, criando distância face ao objeto em estudo, reavaliando constantemente os objetivos e, sempre que possível, mudando de escala e de posição relativa. Todavia, a velocidade e a urgência da resposta pretendida (tanto no plano académico como profissional) raras vezes se coaduna com o necessário e esclarecido olhar fino do criador, o qual deveria contar, para além da referida distância, com o tempo e a oportunidade do erro, fatores essenciais no caminho da cognição, sempre dependente da relação «tentativa/erro».

Numa era de vertigem e aceleração de processos metodológicos e de forte questionamento ideológico, numa sociedade em ritmo de automatização e de resposta imediata, cada vez mais se torna importante a ponderação de um tempo alargado de pensamento

sobre as matérias em estudo, não só para aprender, mas também para organizar e comunicar o conhecimento. Neste caminho, sujeito e objeto travam uma disputa constante pelo domínio do processo. A criação tenta, obstinada e sistematicamente, vencer o criador, ganhar vida, autonomizar-se, organizar, mandar e dispor a (e da) ordem. O controlo escapa amiúde ao criador e, mesmo que, regra geral, saibamos que a obra não consegue autonomizar-se em definitivo, apenas condicioná-lo durante o processo de pensamento/realização, aparentemente, em vários momentos desse caminho conjunto com o criador, parece mostrar a sua força, alternando entre os desafios que coloca e a sedutora tentação de precocemente cristalizar. Pobre do criador que fica contente com a primeira opção, que descansa com a incapacidade de trabalhar uma ideia, dissecando-a, aprofundando-a, entre constantes sínteses e análises, que não se revolta, que não afirma o seu próprio caminho, que não procura a superação e a inovação.

«A minha ideia é...» não pode constituir um fim quantitativo, delimitado à resposta automática a listas mais ou menos complexas de objetivos. A exploração qualitativa, o desenvolvimento metodológico, o crescimento e afinação dos processos de pensamento, a incorporação de outros campos disciplinares na validação e melhoria da equação, o enriquecimento do processo narrativo com as próprias especificidades do narrador, marcam a diferença e distinguem a reprodução ou a recriação da transformação e da invenção.

«A minha ideia é»: formula a essência da história que se quer «escrever» entre palavras e desenhos, desenhando palavras, escrevendo desenhos, transformando-as em espaços, contando o dentro e o fora, em escoreito discurso do princípio até ao fim. Contudo, como de projeto se trata (o fazer é algo que maioritariamente escapa ao controlo destes criadores — pelo menos o fazer absoluto, o domínio total do processo idealização/conceção/produção) não contemporiza o uso real, apenas o imaginário, o sonho de como gostaria que fosse.

A composição das ideias, a sua organização e tradução em matéria legível por outros, é o último passo da criação antes do regresso ao início. Mas estaremos apenas perante o esclarecimento do primeiro ato, o que resulta da arte difícil de formalizar as sínteses, incomensuravelmente mais devedoras de fundamentos mais sensoriais do que racionais?

As dialéticas entre Arte e Ciência, sujeito e objeto, criador e criação, as intranquilas conflituosas relações entre eles, definem a riqueza do processo criador e libertam os seus protagonistas paradoxalmente para se entregarem de novo às batalhas entre as dúvidas e incertezas e as cristalizadoras e redutoras (mas igualmente sedutoras) certezas das aparentemente escoreitas narrativas.

«A minha ideia é»: um ponto de partida para outros olhares, um contributo para o progresso, não um fim em si mesmo, não uma criação absoluta. Considerando a Arte,

e a sua função social, e a Arquitetura como neste binómio incluída, de forma alguma podemos reduzir a sua dimensão a um sujeito isolado e à sua autorrecriação.

«A minha ideia é»: estudo, atenção, sensibilidade ao meio e ao contexto, de certa forma é fruto de intersecções, de interdisciplinaridades e de transdisciplinaridades. Mas, para além de tudo isto, para além de tudo o que a relaciona com a sociedade, com o mundo, também em Arquitetura ela é individual, do sujeito, expressão da sua liberdade e autonomia intelectual.

Estes tipos de narrativa que podemos associar ao «processo» em Arquitetura — cada uma com uma função específica — são interligados pelos sujeitos que as constroem, eles próprios personagens de uma narrativa maior. A maior parte dos signos que vamos aprendendo ao longo da vida, nesse tempo longo de criação, são (em si ou em representação) conceitos abstratos. Com o seu emprego na construção das narrativas (permanecendo na esfera da abstração ou caminhando para o concreto) resolvemos problemas, impossibilidades, num meio dinâmico, cada vez mais frenético e efémero, complexo. As várias composições que realizamos, as sucessivas associações que formulamos, são a expressão máxima (para nós) da profundidade invisível do nosso imaginário face ao real — ele também uma construção da nossa consciência.

O arquiteto, nesse redondo processo de ensino/aprendizagem que é a vida, é, efetivamente, um agente ativo de materialização da utopia, indubitavelmente moderno, próprio do seu tempo: o agora.

#### **4. UMA «NOVA» ESCOLA DO PORTO? RETRATO DA PRIMEIRA GERAÇÃO DE ESTUDANTES DE ARQUITETURA NASCIDA NA CULTURA DO DIGITAL**

Desde 2006 que o curso de mestrado integrado em Arquitetura da FAUP atravessa um processo de adequação a «Bolonha». Foram experimentadas alterações relativamente ao figurino anterior, encontrando-se a Faculdade, no presente, perante uma nova revisão do plano de estudos deste curso, herdeiro da licenciatura em Arquitetura, eixo fundamental da «Escola do Porto». Contudo, eventualmente pela formação dos seus docentes ou pela convicção no modelo anterior, na nova equação entre ensino/aprendizagem, apenas o primeiro fator mereceu alguma reflexão, negligenciando-se, no processo de discussão, a maior parte das alterações de paradigma verificadas no segundo, especialmente as que respeitam à diferente base de formação dos estudantes, nascidos e criados em ambiente digital. O desenvolvimento dos processos relativos às transformações nas vidas dos estudantes que a era digital aportou e o modo como estes integram a mudança, significam novos desafios às instituições de Ensino Superior, obrigando a reequacionar várias dimensões da educação.

O conjunto de equívocos de apreciação desta nova geração conduziu indiretamente à compreensão da alteração de paradigma na qual o pendente do fator aprendizagem

passou a preponderar no binómio que compõe com o ensino, recentrando o foco no estudante.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre a alteração do perfil dos estudantes e, por consequência, na transformação do quotidiano, tanto na vertente de contacto como de não contacto. Tomando como foco de análise as turmas de 1.º ano, regista-se uma progressiva tendência para a generalização dos comportamentos do quotidiano claramente indexados a uma formação anterior, em ambiente escolar e extra-escolar fortemente alicerçada num universo tecnológico que mudou radicalmente o estar e, subsequentemente, o ser, hoje já não mais só analógico, um «ser digital», superando a utopia, sendo, indubitavelmente, moderno, próprio do seu tempo: o agora.

Os modos e as dinâmicas de pensamento desta geração, nascida e criada em ambiente digital são manifestamente diferentes das anteriores. A sua facilidade em desempenhar várias tarefas em simultâneo, combinada com a formação transdisciplinar, esbarra com alguma falta de flexibilidade dos próprios currículos do curso de Arquitetura e, sobretudo, com a ausência da adaptação dos processos e modos de criação analógica. Essa rigidez resulta da pouca capacidade dos programas curriculares se adaptarem às novas conjunturas e circunstâncias, mas também ao facto dos responsáveis pela sua revisão ou não se sentirem convictos em regulá-los ou não observarem uma retaguarda consistente por parte do contexto em que se movem. Este erro de estratégia pode significar, nos anos mais próximos, a não sobrevivência de modelos de ensino que, embora contendo inúmeros pontos fortes para a aprendizagem e crescimento intelectual dos estudantes rumo à autonomia científica, teórica e prática, permitiriam resolver o nó górdio da própria área disciplinar face à diferenciação e multiplicidade de solicitações da sociedade atual, ela própria diametralmente diferente desde há vinte anos a esta parte.

O substantivo valor acrescentado que esses processos de criação representaram para a afirmação identitária de uma escola como a do Porto merece uma atenção crítica e uma avaliação sustentada tendo em vista o progresso da própria escola. Todavia, a necessária transferência de suportes, modos e procedimentos ainda não se realizou, significando a resistência e o entrincheiramento de alguns dos seus baluartes apenas e só o seu esvaziamento natural e biológico. O não aproveitamento e, sobretudo, as vias alternativas seguidas, com prazo de validade muito curto, acabarão por torná-los obsoletos. A consciência do valor do fator aprendizagem nesta equação é taxativa: desconsiderando-se no ensino os novos processos e registos de pensamento desta nova geração apenas se promove a resposta automática e burocrática dos estudantes interessados em obter boas classificações e não o avanço no conhecimento e a inovação. A maioria responde, porque sim, rapidamente abandonando as metodologias, encontrando o seu caminho fora da escola, não contribuindo para a sua renovação.

Algumas das mudanças instituídas no ensino secundário nos últimos anos no que respeita às formas de validação do conhecimento e da construção da aprendizagem

também fomentaram uma propensão natural dos estudantes para o tipo de resposta atrás referido, para o estudo por memorização das matérias e para o uso acrítico das tecnologias. Dado o cariz do curso, onde se valoriza a expressão, o pensamento crítico e a visão pessoal dos problemas em equação, e se faz deste exercício a base da avaliação, nota-se, pela primeira vez em alguns anos, uma diminuição da prestação curricular dos estudantes. Assim, aquilo que aparentava ser apenas um problema da instituição de acolhimento e da sua oferta está agora transferido para a esfera dos estudantes, denotando-se quebra de rendimento e mesmo a dúvida relativamente à sua certeza face à vontade e apetência pela frequência do curso pelo qual optaram no final do ensino secundário.

Mas, a ação da instituição (das instituições) não se deveria ficar pela intervenção junto dos estudantes nos «anos propedêuticos» do curso. As pontes de diálogo com o grau de ensino secundário, resultando em reflexão conjunta e em aproximações curriculares permitiriam a eliminação do fosso entre projetos educativos que deveriam ser sequenciais e atenuariam o drama existencial vivido pelos estudantes no processo de aculturação a uma realidade escolar, muitas vezes confusa face ao seu quotidiano anterior. A esta necessidade de diálogo com o exterior penso dever-se acrescentar a dimensão interior do processo: a criação de momentos de partilha pedagógica entre as UC's, de forma a desenvolver o conhecimento mútuo das diversas práticas e fomentar as condições para as possíveis reflexões e adequações didáticas e pedagógicas, incluindo as que advêm de um melhor conhecimento dos estudantes e dos seus contributos para o sistema.

Como a ação na escola é biunívoca (como gostamos de dizer, aprendemos uns com os outros, todos os dias), ao invés de diabolizarmos esta diferença trazida por esta nova geração, de os tentarmos submeter aos nossos métodos, talvez valesse a pena estudar o seu quotidiano e incorporar as novas formas de pensamento e de ação nas didáticas do curso, incentivando dinâmicas mais colaborativas entre professores e estudantes, reformulando o espaço da aula e o próprio espaço da escola, incluindo realmente os vários atores do processo escolar.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas e a didática na Universidade permanece relegada para segundo plano, mesmo sendo estas a base da transmissão e da partilha do conhecimento, admitindo-se como urgente tanto no plano dos professores como no dos estudantes. A reflexão da relação entre o digital e o analógico, pelo facto de, nos últimos anos se ter, de facto, verificado uma alteração fortíssima das relações de poder entre as duas e a insuficiência revelada pelos métodos usados para fazer a transição ou, pura e simplesmente, o espírito negacionista de alguns, faz parte desta urgência.

Mas, como tudo no processo educativo depende diretamente do ser humano ou das suas realizações, o processo de transformação, levado a cabo de uma forma ponderada e inclusiva da diferença e do pluralismo, só ocorrerá se se conquistar tempo útil,

de qualidade, para o fazer. A situação atual não é brilhante: no que respeita à discência, releva-se o facto de cada vez mais os estudantes necessitarem de um tempo útil de estudo e de reflexão sobre as matérias lecionadas, fomentando-lhes a capacidade de construir um pensamento próprio, crítico, que os ajude a progredir no conhecimento de nível superior na área disciplinar de Arquitetura e nas que lhe são transversais. Para além da organização dos tempos letivos com contacto e da sua possível regulação e compromisso, seria desejável, tanto no plano das instalações como do seu tempo de estudo, libertá-los o mais possível de forma a que possam construir o seu currículo de formação em modo complementar à oferta de ensino. Já não basta apenas a informação que lhes é transmitida e com eles e por eles trabalhada no espaço de aula, sendo de valorizar a sua iniciativa individual e/ou coletiva também em atividades extracurriculares.

Neste contexto, o fomento de tempos úteis para refletir e pensar, de tempos que podemos considerar de longo fôlego, pode marcar a diferença na esfera do ensino científico-artístico no qual se insere a FAUP. De igual modo, a condição de «ser professor» tem-se alterado nos últimos anos, verificando-se um crescente grau de exigência. Os tempos letivos deveriam ter em conta esta realidade de forma a que, para além, de os enquadrar, possibilitem, de facto, o estudo e a preparação das aulas, a investigação individual e a participação em atividades extra-escolares, entre outras obrigações ao vínculo de docência e à instituição.

Atualmente, tudo isto é possível, não por estarem reunidas as condições para tal, mas porque os professores se «desdobram» para cumprir estas funções. Ora, somando-lhe o cada vez mais absorvente trabalho burocrático, teme-se que, muito rapidamente, o foco da atividade escolar se possa desviar para outros campos excêntricos à condição de docência universitária, sendo mesmo uma pecha no sistema capaz de desmobilizar a comunidade escolar.

## **5. O DESENHO DO TEXTO — ESCRITA E ORALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARQUITETURA**

Nesta esfera da criação artístico-científica cuja identidade específica se foca no desenho e nas suas diversas dimensões, as ferramentas e as plataformas de pensamento e expressão da ideia através da palavra ganham cada vez mais importância, não apenas como complemento, mas como plataforma essencial de comunicação e difusão das ideias e, por conseguinte, do ato criador.

Utilizando metodologias de matriz qualitativa, profundamente etnográficas, recorrendo a técnicas de investigação/ação e de observação participante, utiliza-se o espaço de ensino-aprendizagem em Arquitetura da FAUP como laboratório e a realização dos exercícios práticos. Em cada um deles é solicitado ao estudante que comunique o trabalho em três vertentes: desenho, oralidade e escrita. Sendo a tendência maioritária seguida pelos estudantes a sobreposição natural dessas três formas de comunicação,

compete ao docente estimular a alteração desta forma quase mecânica e automática de pensar o texto oral e escrito como complemento «legenda» dos desenhos e não como uma oportunidade para ir além do mesmo e expressar a ideia conceitualmente, falando de princípios, orientações e processos de pensamento e elaboração do trabalho. Por outro lado, como, neste sistema de usar a palavra pelos estudantes predomina a descrição, concretamente do que nos «mostram» pelo desenho, ocorre uma redundância que os desmotiva na elaboração do texto e sua comunicação. Embora, de início, a fórmula utilizada seja semelhante entre todos («a minha ideia é»), o desenvolvimento textual pouco ou nada acrescenta a esta expectativa inicial que apontava para os conceitos, para as essências da criação e não para a sua narrativa.

Considerando o quadro atrás referido, admite-se fundamental a realização de exercícios de escrita que promovam, nesta área disciplinar a ultrapassagem das «memórias descritivas» dos projetos e o sublinhar da relevância do trabalho em sala de aula com as palavras, promovendo capacidades de síntese, organização de pensamento e expressão que estimulem e auxiliem os estudantes a construir pensamento crítico sobre as matérias, capacidade de reflexão sobre conceitos, referências e competências de improvisação, de desenvoltura do discurso oral, definitivamente não repetindo o que já comunicaram pelo desenho. Tal é perfeitamente possível e já são vários os exemplos de sucesso das didáticas aplicadas.

## 6. INVISIBILIDADES, POR ÚLTIMO

Sublinhar a importância do reforço da presença no ensino em Arquitetura da reflexão acadêmica sobre a equação das invisibilidades do «processo», materiais e imateriais, dos fluxos e das geometrias variáveis na medida do seu potencial para criar condições reais para um desenvolvimento mais inclusivo das novas «formas de pensar» e de processar a ideia durante o ato criador, é uma preocupação que induzirá, possivelmente, num futuro relativamente próximo, à reinvenção dos métodos/processos didáticos de forma a captar a atenção e desenvolver o espírito crítico no estudante.

Esbater as fronteiras/barreiras do cotidiano da contemporaneidade, muito marcadas por lógicas de zonamento físico e social, de fronteiras e territórios rígidos na sua intelectualidade e conformação, numa relação tensa entre acesso e exclusão do sistema, identidade e repulsa, pertença e abandono, podemos auspiciar que, com uma prática pedagógica associada ao ensino-aprendizagem em Arquitetura potencialmente catalisadora e desbloqueadora de construção de posicionamento crítico, se construa uma dialética no «processo» entre ensino e aprendizagem e entre ensino e investigação.

Para já, as existências, são ainda invisibilidades.

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, R. B.; Ladiana, D. (2011) — *O Espaço da Escola*. Firenze: Alinea Editrice.
- BAPTISTA, P., org. (2014) — *Francisco Newton de Macedo. Obra Completa*. Filosofia. Volume 1. Porto: Universidade Católica.
- CARNEIRO, A. (1995) — *Campo, Sujeito e Representação no Ensino e na Prática do Desenho/Projecto*. Porto: FAUP.
- CARVALHO, R. (2001) — *A História do Ensino em Portugal. Desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste.
- COSTA, A. (1980) — *Dissertação*. Porto, FAUP.
- (1982) — *Dissertação*. Porto: ESBAP, Edições do Curso de Arquitetura da ESBAP.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y., eds (2003) — *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Thousand Oaks: Sage.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S., eds. (1994) — *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage.
- DEWEY, J. (2007) — *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- FERNANDES, M. C. (1988) — *ESBAP/Arquitetura anos 60 e 70: apontamentos*. Porto: Serviço Editorial da FAUP.
- FREITAG, M. (2004) — *Arquitetura e Sociedade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- FURTADO, J. A. (2012) — *Uma Cultura da Informação para o Universo Digital*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- GALCERAN HUGUET, M. (2013) — *Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento*. «Athenea Digital», 13 (1), p. 155-167. Disponível em <<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1038-Galceran>>.
- GARCÉS MASCAREÑAS, M. (2013) — *La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual*. «Athenea Digital», 13 (1), p. 29-41. Disponível em <<http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1039-Garces>>.
- GOMES, A. S. (1964) — *O Desenvolvimento sócio-económico e a Educação*. *Análise Social*. Lisboa. II: 7-8, p. 652-670.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1965) — *Educação e Sociedade*. «Análise Social». Lisboa. III: 11, p. 245-257.
- MADOFF, S. H., ed. (2009) — *Art School (propositions for the 21st century)*. Cambridge: MIT.
- MAGALHÃES, A. M., ed. (2004) — *A Identidade do Ensino Superior: Política, Conhecimento e Educação numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MESQUITA, M. (2002) — *A propósito do corpo no espaço de aula*. In AFONSO, Rui Brás; FURTADO, Gonçalo — *Corpo e Prótese*. Porto: FAUP/Casa das Artes.
- (2013) — *A Educação e o Ensino Artístico: o frágil equilíbrio entre o digital e o analógico*. *Educação Sociedade & Culturas: Contemporaneidade na Educação Artística*. Porto. 40, p. 113-130.
- (2013) — *O Projecto começa no desenho do lugar? Culturas de resistência entre permanências e rupturas. O Desenho na Universidade*. Porto: Instituto do Desenho da UP (no prelo).
- (2014) — *Experiências (inovadoras) do projecto escolar*. In AFONSO, Rui Brás; LADIANA, Daniela — *O Espaço para a Escola*. Porto: [s.n.] (no prelo).
- (2014) — *Processos de democratização da Escola pública - O frágil equilíbrio entre o Digital e o Analógico no ensino*. In «Congresso Portugal 40 Anos de Democracia». Porto: FLUP/FCEUP (no prelo).
- (2016, Junho) — *Uma nova Escola do Porto? Retrato da primeira geração de estudantes de Arquitectura nascida na cultura do digital*. Comunicação apresentada no I Seminário Internacional «Juventudes, Educação e Cidadania: Retratos contemporâneos». Porto: FPCEUP.

- MILSTEIN, D. (2007) — *A Nação na Escola. Frentes políticas na cena «neutra» da escola argentina*. (Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social). Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília.
- OBRIST, H. U. (2015) — *Lives of the Artists, Lives of the Architects*. Great Britain: Penguin Books.
- PRENSKY, M. (2001) — *Digital Natives, Digital Immigrants*. «On the Horizon», 9: 5 (Oct.).
- SARDINHA, I. (2006) — *Arte e Pedagogia. No Contemporâneo e actual*. Oeiras: Celta.

