

Os inícios e os finais. Transformações docentes pós Bolônia. O caso de estudo da Escola de Arquitetura da Universidade de Alcalá (UAH)*

Introdução

Durante o período acadêmico 2017-2018 os autores deste artigo desenvolveram na Universidad de Alcalá (UAH) o projeto de inovação docente “Transformações docentes nos ciclos iniciais e finais do curso de arquitetura no novo contexto disciplinar, social e tecnológico”. Utilizando como caso de estudo a Escola de Arquitetura da própria universidade madrilenha (ETSAG_UAH), seu objetivo era cadastrar e analisar os impactos ou respostas dadas nos ciclos iniciais e finais do curso ante dois fenômenos que condicionaram (e continuam condicionando) a docência em arquitetura nas últimas décadas: as reformas nas estruturas e nos métodos da educação superior resumidas na Declaração de Bolonha (1999); e um cenário disciplinar marcado por complexas transformações sociais e profissionais (Figura 1).

O projeto surge de uma iniciativa pertencente às autoras chilenas deste artigo realizada durante uma residência acadêmica no Programa de Doctorado em Arquitectura de la UAH. Ambas estudam as mudanças que estão ocorrendo no ensino de arquitetura, comparando os casos da Espanha (modelos de universidade pública com controle estatal direto) e do Chile (modelo neoliberal com controle estatal indireto), no ciclo inicial e final do curso. Neste contexto, convidaram professores de primeiro e último ano a avaliar os impactos na docência e formação gerados pelas modificações das estruturas curriculares, sociais e profissionais dos últimos anos. Logo, se compararam os resultados deste estudo com a situação atual das escolas de arquitetura no Chile; o que foi possível porque ambas pesquisadoras haviam no desenvolvimento, gestão e implantação dos planos de estudos das escolas em que exercem a docência.

A hipótese de partida indica que as escolas de arquitetura espanholas enfrentam um cenário particular marcado pelas complexas transformações que caracterizam a atual realidade social e disciplinar na construção do espaço habitável, assim como a implantação do “Plano de Bolonha”, nome pelo qual se conhece o plano de estudo implementado na Espanha para responder à diretrizes do novo “Espaço Europeu de Educação Superior EEES” (1999-2010)¹.

Nos vinte anos que transcorreram desde o início do *Processo de Bolonha*², as escolas de arquitetura espanholas sofreram uma série de ajustes em suas estruturas afim de responder aos seus requisitos; destaca-se o estabelecimento de um modelo educativo com base na competição, a definição de uma nova unidade de parâmetros docentes (Sistema Europeu de Transferência de Créditos ECTS) e a instalação de níveis no curso. Tudo, com o objetivo central de alcançar uma maior homologação e mobilidade em um sistema de titulações afins e análogas. As universidades latino-americanas, por sua vez, através do projeto *Tuning América Latina*³ (2004-2008), e em sincronia com o *Tuning Europa*⁴ (iniciado em 2000), com sua afeição por competitividade, comparação e compatibilização com as universidades europeias (e entre elas), também assumem o novo modelo com base na concorrência, seguindo as políticas de internacionalização do mundo globalizado.

Em retrospectiva, a necessidade de ajustar a formação do arquiteto aos rumos sociais e profissionais não é nova, como mostram as sucessivas transformações experimentadas por escolas de arquitetura desde o início do século XX (Ockman, 2014: 75-76). Na atualidade, entretanto, as forças que pressionam as estruturas e a docência das escolas de arquitetura se ampliaram: mudanças tecnológicas, globalização, papel social e político dos arquitetos, responsabilidade ambiental e, sobretudo, uma educação cada vez mais voltada para o mercado (Bardí y García-Escudero, 2018). Essa situação é bastante debatida pelo *Libro Blanco de la Arquitectura* lançado em 2005 pela *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*, ANECA⁵: um complexo estudo da produção e do ensino da arquitetura em que o objetivo foi estabelecer as bases de uma formação adaptada ao EEES e aos novos campos da prática profissional. Mesmo sendo documento ambicioso, com propostas adequadas e inovadoras, foi pouco considerado quando se propôs a nova Graduação em Arquitetura (aprovada em 2007), prevalecendo uma proposta continuista e corporativo do ensino e da profissão. Tal proposta se encontrou tão inadequada ao entendimento da EEES, que poucos anos após sua implantação, a União Europeia impôs uma importante modificação, a separação entre a titulação e a habilitação profissional⁶. A nova titulação sendo obtida aos 5 anos de curso

* O artigo completo em sua versão em espanhol pode ser lido nesta mesma edição nas páginas 28-41. Esse artigo é parte do projeto de fomento do processo ensino-aprendizado/ Curso 2017-18 Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes Universidad de Alcalá.

1 | Ver <http://www.eees.es/es/home>

2 | Sobre o Processo de Bolonha, ver: <https://web.archive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/http://www.dcsf.gov.uk/london/bologna/>

3 | Informe Final do projeto: Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

4 | Sobre Tuning Educational Structures in Europe, ver: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>

5 | A ANECA é encarregada de avaliar as instituições superiores, escolas e docentes espanhóis, equivalente a Comisión Nacional de Acreditación chilena CNA

6 | Ordem EDU/2075/2010, de 29 de julho em que se estabelece os requisitos para a verificação dos títulos universitário que habilitem para o exercício da profissão de arquiteto (BOE núm. 85, de 31 de julho de 2010).

(300 ECTS) com a inédita denominação de Graduação em Fundamentos de Arquitetura⁷ (Título em Fundamentos de Arquitetura), e a habilitação profissional se transformou em um curso de pós-graduação de um ano letivo: o *Máster* em Arquitetura (60 ECTS), mais conhecido como *Máster Habilitante* (MH). Como entendemos, isto demonstraria que a implantação do primeiro plano de estudo de Bolonha respondeu mais aos acordos entre as escolas tradicionais, os conselhos de arquitetos e o ministério, com sua ênfase na normativa, que às necessidades reais de atualização da disciplina e seu ensino no âmbito do EEES. Cabe destacar que, na Espanha, ao contrário do Chile, todas as escolas são regidas por diretrizes europeias e regulamentos nacionais definidos por lei. Assim, frente às escolas chilenas as espanholas são mais homogêneas e tem menor margem para expandir seu ensino para novos campos disciplinares. Porém, este modelo apresenta a enorme vantagem de ter a titulação em sintonia com as atribuições legais dos arquitetos espanhóis e ser oficialmente reconhecida em todos os países da União Europeia, de acordo com Norma 2005/36/EC⁸.

Avaliar o que estas transformações significaram para os ciclos inicial e final do curso da Escola de Arquitetura da UAH é, como se indicou, o objetivo deste documento. Nesse sentido, é necessário apontar que embora a escolha desta escola como modelo de estudo tenha um aspecto prático – era a escola onde se realizavam as pesquisas doutorais que deram origem a esta pesquisa –, entendemos que em função do tamanho e trajetória o que acontece nela pode ser generalizado ao contexto espanhol. Igualmente, cabe destacar que a escolha dos ciclos inicial e final do curso deve-se a que, segundo o estudado, estas são as etapas mais afetadas pelas mudanças sociais e transformações curriculares das últimas décadas: o ciclo inicial, dada a presença de estudantes recém ingressados em que se pode observar novas características socioculturais e, o ciclo final, posto que teve alterada sua configuração clássica e relação com a profissão (Figura 2).

Metodologia

A estratégia metodológica seguida no projeto proposto consta de três grandes etapas:

Primeira etapa: realização de uma *análisis documental* através de dois tipos de fontes: (a) diretas: planos de estudos, programas de estudos e regulamentos disponíveis; e (b) indiretas: principalmente artigos de inovação docente e de encerramento anual do MH em escolas que operam com a mesma estrutura.

Segunda etapa: consistiu em abrir o debate e a reflexão com a organização de três sessões do *Seminario Internacional Contextos y desafíos de la enseñanza de la arquitectura*, propostas em razão da proximidade dos 20 anos do acordo de Bolonha. Se trataram de eventos abertos desenvolvidos em quatro sedes: Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares, Espanha, junho 2017), Universidad del Bío-Bío (Concepción, Chile, agosto 2018), Universidad Andrés Bello (Viña del Mar, Chile, novembro 2018) e Universidad Federico Santa Maria (Valparaíso, Chile, novembro de 2018). Neles, participaram professores e estudantes espanhóis e chilenos. Além de servir à pesquisa aqui apresentada, estas sessões contribuíram para o levantamento qualitativo das teses doutorais mencionadas.

Terceira etapa: a partir dos resultados preliminares, produto dos debates realizados nos seminários, cada integrante da equipe desenvolveu textos críticos sobre o ciclo inicial e final de acordo com seu contexto de experiências, que foram colocados em debate geral em uma última jornada de discussões desenvolvida na Universidad de Alcalá.

Resultados da pesquisa

As duas últimas grandes reformas do ensino da arquitetura, a implantação de títulos como o *máster habilitante*, não surgiram de debates internos, mas de vontade política supranacional otimista e sugestiva, porém desenvolvida em um ambiente burocratizado, onde parece mais importante o cumprimento de meticulosos processos de avaliação da ANECA (os intermináveis *Verfিকা*) que desenvolver instrumentos coerentes com os novos e desafios da docentes e disciplinares da sociedade da informação.

Algo parecido aconteceu com as novas políticas de contratação de docentes, baseado em um sistema nacional e universal de avaliação por áreas de conhecimento. Outra ideia imposta, cujo desenvolvimento, embora tivesse o louvável propósito de evitar a imobilidade dos docentes, não conseguiu alcançar seu propósito já que ainda há pouca mobilidade de professores entre as escolas. Da mesma forma, o modelo

7 | No caso da ETSAG-UAH se denomina Graduação em Fundamentos de Arquitetura e Urbanismo.

8 | A profissão de arquiteto se conforma como profissão regulamentada de acordo com o disposto no seguinte marco jurídico: a) Decreto Real 2512/1977 de 17 de junho, por qual se aprova os valores de honorários dos arquitetos em exercício de sua profissão, ratificado exceto em aspectos econômicos, pela disposição revogadora da Lei 7/1997, de 14 de abril, liberalização das medidas fundiárias e de associações profissionais. b) Lei 38/1999, de 5 de novembro, sobre Planejamento de Edifícios. c) Normativa 2005/36/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 7 de setembro de 2005, relativa ao reconhecimento das qualificações profissionais. d) Decreto Real 314/2006, de 17 de março, pelo qual se aprova o Código Técnico do Edifício (CTE). O exercício livre da profissão está supervisionado pelos Colegios Profesionales de Arquitectos.

9 | Os chamados “millenials” são os nativos digitais que alcançaram a maioridade nos primeiros anos do terceiro milênio. São os arquitetos mais jovens nas empresas e os estudantes que atualmente estudam nas escolas de arquitetura. Como nativos digitais, são a eles atribuídas características diferentes da geração anterior, ligada a revolução da informação (Sollohun, 2019).

consolidou um professorado de alta formação acadêmica (mestre, doutores, pós-doutores, etc.), em que a pesquisa e a produtividade é altamente valorizada, em detrimento da docência, da prática profissional e o compromisso social.

Outro aspecto inesperado é a aparição de uma série de instrumentos e protocolos de avaliação docente. Embora esse objetivo dificilmente possa ser discutido, a papelada associada a ele o tornou um sofrimento burocrático, pois os professores não veem que realmente contribua para alcançar os fins esperados. O anterior, somado à análise dos resultados acadêmicos específicos, permitem afirmar que independente do que dizem os “documentos oficiais”, a formação dos arquitetos sofreu mudanças pouco substanciais com a Reforma de Bolonha, mantendo grande parte da antiga rigidez de seus objetivos e conteúdos, assim como na maneira de transmiti-los. Situação que, como expostos a seguir, afeta tanto o ciclo inicial como o resto dos ciclos de formação.

a. Ciclo inicial

Em termos gerais, o ciclo formativo inicial nas escolas de arquitetura espanholas não sofreu alterações substanciais com sua adaptação às medidas do *Espacio Europeo de Educación Superior*. Muitas disciplinas tiveram sua carga diminuída, nome e estrutura modificados, porém, em características gerais, os conteúdos tradicionais e a forma de transmiti-los se mantiveram na maioria das escolas (Figura 3).

Agora, onde se nota uma transformação significativa é nas características dos estudantes que estão chegando às escolas, a geração *millenials*⁹. Pelo identificado nos seminários e jornadas de discussão do nosso projeto de inovação docente, se tratam de jovens que apresentam uma série de características, algumas inéditas e estimulantes, outras, por outro lado, desconcertantes:

- Facilidade para buscar e trocar informação: são estudantes que se movem trocam informação com facilidade (*networking*) através das redes.
- Conhecimentos prévios: as aptidões e/ou conhecimentos prévios seguem sendo, de acordo com os professores que os recebem, cada vez mais baixo, materializando-se em uma atitude mais passiva e relutante em se esforçar. Isto pode ocorrer em função do curso não gozar do prestígio que tinha anos atrás e sua nota de corte diminuiu, provavelmente em função da crise econômica que incidiu na empregabilidade dos arquitetos na Espanha, o que terminou afetando a motivação.
- Baixa concentração: observa-se uma menor capacidade de concentração e o desenvolvimento de atividades que demandam tempo, paciência e perseverança. Isto implica na planificação de exercícios mais breves.
- Multitarefa: podem realizar várias tarefas por vez. Participam de outras atividades fora da universidade, paralelas aos seus estudos.
- Imediatistas: dificuldade para trabalhar em tarefas de médio e longo prazo, ou seja, para conviver com tarefas em que o resultado não é imediato.
- Ansiosos: dificuldade para conviver com incertezas e lidar com adversidades. Necessitam certezas constantes. Ambos os fatores os fazem propensos a ansiedade.
- Plasticidade: o estudante é capaz de fazer aflorar seu espírito criativo e descobrir novas habilidades quando é motivado.
- Falsa percepção de autonomia: são conscientes de que estão imersos em uma sociedade midiática, porém, não de que suas próprias respostas são importadas.
- Facilidade para entender a linguagem digital: como nativos digitais, possuem habilidade para o aprender e utilizar ferramentas digitais e o computador, o que implica maior dificuldade para as tarefas analógicas.
- Aprendizagem centrada no visual: predomínio do aprendizado por imagens ante outras qualidades sensoriais.
- Dificuldade em diferenciar as fronteiras entre o material e o virtual: estudantes familiarizados com experiências virtuais manifestam surpresa e entusiasmo frente o aprendizado experimental (Goycoolea y Fuentealba, 2018).
- Preocupação socioambiental: manifestam preocupações com o meio ambiente e aspectos sociais, mas não são conscientes de como canalizar essas inquietudes a partir da arquitetura.
- Novas formas de obter informação: utilizam diversos meios para obter informações dos temas que os interessam. Leem menos, mas não por isso estão desinformados.

As respostas dos docentes frente as características dos novos alunos são diferentes. Há os que mantem procedimentos docentes alheios às mudanças observadas; outros, em contrapartida, estão buscando pedagogias e atitudes mais proativas. Apesar das distintas posturas, segundo Ularguí (2019), as novas ferramentas de obtenção de informação, a velocidade da comunicação e o surgimento de novas estruturas de aprendizagem estão colocando em questionamento as atuais instituições pedagógicas. Diante disso, o desafio para os professores do ciclo inicial é complexo: consiste em propor uma nova estratégia didática através de exercícios que promovam o interesse pela disciplina e provoquem reações e transformações nos alunos (Souto, 1999). Essa é a chave, porque não se pode esquecer a função primordial do ciclo inicial. Como observa Stephen Temple (2007), efetivamente, *durante a introdução ao projeto se concretizam os mecanismos de aprendizagem que o estudante utilizará ao longo do curso, e se prepara a capacidade do aluno para integrar o conhecimento em níveis superiores, o autor afirma que a aprendizagem introdutória de projeto requer uma alta atividade cerebral em função do desenvolvimento de múltiplas habilidades em um curto período de tempo.* (Lee, Juarez y Colomé, 2019, p. 108)

b. Ciclo final

O objetivo do novo curso em níveis de Bolonha é paradoxo. Por um lado, pretende-se adaptar os novos estudos às condições socioculturais existentes, em uma clara tendência a profissionalização; entretanto, por outro, os modelos de implementação de conteúdos dificultam notavelmente esse propósito. Assim, por exemplo, o novo *Máster Habilitante* obriga uma integração de conteúdos muito exigente: o desenvolvimento de um projeto arquitetônico completo, similar ao que um arquiteto realiza durante a prática profissional. Contudo, o nível que o precede atua, precisamente, ao contrário: os conteúdos estão divididos em vários assuntos distintos. Se produz, então, um paradoxo porque a soma dessa vastidão de assuntos não implica necessariamente uma integração do conhecimento, mas seu oposto: uma fragmentação das competências que o estudante tem contato de maneira sistemática. Essa integração, que Bolonha assume ingenuamente que emerge do ensino de projeto, de fato surge por ele, porém apenas dentro do limitado e restrito quadro epistemológico de cada uma das disciplinas ensinadas no curso. Em síntese, tanto o docente como, inevitavelmente o estudante, se especializam em pequenas parcelas de conhecimento, desconsiderando o panorama geral do curso, que é diluído como uma crença ou como um sistema para se referir.

Ao longo dos três anos de implementação do *Máster Habilitante* detectou-se que as capacidades dos alunos são muito altas quando avaliadas de forma isolada, mas preocupantemente baixas quando se requer sua integração em uma única tarefa global: o projeto arquitetônico. O estudante, dado o sistema de ensino predominante, tende a uma atividade resolutive, mas não propositiva, o que leva a uma carência de pensamento crítico e imaginação especulativa.

No entanto, se for assumido que a disciplina deve especular sobre a melhoria das condições espaciais e materiais do espaço, o sistema atual deve ser ajustado na graduação para o treinamento de uma maior capacidade de integração. Apenas assim o aluno poderá ingressar no *Máster* com a segurança necessária para gerenciar as capacidades adquiridas. A insistência da formação fragmentada na graduação, com a finalidade de aumentar a eficiência dos resultados (menos variáveis implicam em mais segurança) contribuiu para a formação de sujeitos pouco críticos, ainda que muito capazes e competentes (para o mercado) (Figura 5).

Nestas circunstâncias, o aluno que ingressa no *Máster Habilitante* descobre que o único e principal objetivo desse ano seja a entrega de um projeto de arquitetura, em grande medida equivalente ao antigo Projeto Final de Graduação. Ele descobre, além disso, que se trata de um projeto elaborado em sua completude e que, provavelmente pela primeira vez na sua vida acadêmica, deverá expô-lo de forma pública perante uma banca composta por professores das diversas disciplinas do curso (Figura 6). O aluno terá, portanto, que atender, repentinamente, o que se supõe que sejam as exigências de um projeto arquitetônico profissional, sem que o tenham preparado para isso. Talvez esta seja uma das razões que explique o motivo muitos dos trabalhos de *Máster* não sejam entregues nos prazos pré-estabelecidos.

Estando em dia com suas disciplinas, os alunos do Plano de Bolonha chegam muito jovens ao final do curso e, se trabalharam, somente o fizeram no âmbito dos

respectivos Planos de Estudo, como estágios em empresas. O valor da mensalidade do *Máster Habilitante* é mais alto e, portanto, a pressão para terminar dentro do prazo maior. Em razão disso, somado ao exposto nos parágrafos anteriores, torna possível considerar essa etapa “mais difícil” que o antigo Projeto de Final de Graduação, uma vez que, os alunos têm menos tempo para desenvolver as ferramentas, habilidades e maturidade necessárias para superar essa fase de conclusão de sua formação (Figura 4).

Conclusão

Como resultado da reforma de Bolonha, o ensino de arquitetura passa por uma série de transformações, das quais só conhecemos o início, e ainda resta o final de um processo que avança sem um roteiro bem definido. Insistindo no exposto, parece importante enfatizar que muitas dessas transformações são o resultado de decisões externas às escolas e não o produto de demandas internas para aceitar novas orientações pedagógicas ou incorporar campos emergentes da prática arquitetônica, mas de vontade política.

Os estudos universitários deixaram de ser vistos como um elevador social com sucesso garantido, tornando-se um sistema burocrático para o processamento de títulos sucessivos (diploma, mestrado, especialização, idiomas, etc.), onde a relação esforço benefício é descompensada há muito tempo.

Os professores se sentem imersos em um sistema burocrático que, em certas ocasiões, faz com que se perca o sentido da missão como formadores de arquitetos e pessoas. Porém, e apesar de todas as dificuldades absurdas que as estruturas universitárias atuais impõem, não esquecem o papel que desempenham diante das mudanças vindouras. Portanto, considera-se essencial conhecer e reconhecer o aluno que chega à sala de aula, suas novas características como nativos digitais e seu potencial, capacitando-os desde o início da sua formação para influenciar, no futuro, positivamente na qualidade de vida da população. Como na infância, a formação dos primeiros quatro meses contém a base do que o aluno pode se tornar e, o mais importante, contém a semente de sua principal ferramenta para evoluir: a paixão pela arquitetura (Ulargui e Miguel, 2017).

Quanto ao ciclo final, um efeito colateral da adaptação dos cursos de arquitetura espanhóis ao quadro legislativo europeu é a concepção do MS como encerramento do processo de formação (Sauquet e Serra, 2018), o que o impõe uma integração de conteúdo bastante exigente: a elaboração de um projeto arquitetônico completo, obrigatoriamente semelhante ao realizado por um arquiteto em sua prática profissional, que, como mencionado, não é algo previamente promovido ou exigido na graduação, com conteúdos divididos em disciplinas independentes, com também práticas independentes. Pode-se estabelecer, então, que a figura do MS modifica a estrutura do exercício de encerramento da formação, mas não requer necessariamente uma reestruturação do currículo associado à graduação. Portanto, embora aparentemente o *MH* seja uma grande transformação, ainda (dada sua implementação muito recente), é muito semelhante ao Projeto Final anterior.

Não obstante, a implementação do *Máster Habilitante* apresenta algumas oportunidades que cabem destaque:

- Encurtar os prazos da graduação e regular os processos de suporte acadêmico em torno do desenvolvimento do projeto arquitetônico final. Uma dedicação mais concentrada e limitada é positiva no contexto atual de educação continuada e especialização.
- O processo de trabalho conjunto (tanto do grupo de estudantes quanto do grupo de professores) pode favorecer o intercâmbio de ideias e o trabalho colaborativo.
- Abre novas oportunidades para repensar e articular o fechamento da formação do arquiteto: novos formatos, temas, metodologias de desenvolvimento e apresentação, novos alunos, etc. Portanto, é uma janela para todas as escolas de arquitetura espanhola olharem umas para as outras e aproveitar esta oportunidade para fazer melhorias.

Por fim, entende-se que, embora o ciclo final seja marcado pela tradição acadêmica, disciplina e disposições legais, existem mecanismos para desenvolver questões ou exercícios que estão mais intimamente ligados às novas práticas e cursos (e, inclusive, inéditas) da prática profissional. Desse ponto de vista, é importante ter em mente que

[...] *hoje em dia, as práticas tradicionais da profissão não podem ser consideradas suficientes, e nem totalmente adequadas aos arquitetos contemporâneos. Os arquitetos precisam, mais que nunca, de altas doses de inspiração que lhes permitam identificar ou inventar novas fórmulas para a prática profissional sem abrir mão do papel que desempenharam até agora* (Puig-Pey, 2017, p. 301).

Adendo: comparação com o caso chileno

As mudanças nas estruturas universitárias, na profissão e no corpo discente são transversais às escolas de arquitetura da Espanha e do Chile, no entanto, as respostas das escolas variam de acordo com o modelo ao qual estão ligadas. Nos dois países, o aumento substancial do número de escolas, estudantes e graduados leva a perguntas sobre a compatibilidade entre ensino, qualidade e os regulamentos que a promovem (Rioseco, 2005).

Na Espanha, o regulamento que rege o ensino universitário, de caráter público, circunscreve as possibilidades da escola de definir uma linha, novas áreas, disciplinas ou tomar decisões em relação aos professores que deseja incorporar ao seu quadro docente. Assim, a oportunidade de gerar ajustes e estar em sintonia com os requisitos disciplinares e profissionais atuais e futuros está, sobretudo, dentro da sala de aula. Nesse sentido, existem escolas que propuseram inovações pedagógicas em nível geral ou em algum dos ciclos; A escola de El Vallés ou a de Alicante são exemplos claros disso. Outras escolas estão comprometidas com a diversidade de modelos pedagógicos em diferentes unidades de ensino, algumas mais tradicionais, outras mais inovadoras.

O modelo chileno, de claro caráter neoliberal, possui uma nítida relação com as variáveis do mercado e um conceito de não intervenção do Estado. A grande diferença com o modelo espanhol é que as escolas gozam de bastante autonomia para definir seus projetos pedagógicos: assim existem escolas em que os alunos se titulam em 9 semestres, enquanto em outras em 10, 11 ou 12, mas todas concedem um título que outorga as mesmas atribuições legais (Figura 6).

As políticas de ensino superior no Chile promoveram o alinhamento com as abordagens de Bolonha na redução dos estudos de graduação, na articulação de estudos de graduação e pós-graduação, no desenvolvimento de disciplinas homologáveis e na mensuração do ônus por créditos transferíveis. Algumas escolas desenvolveram estratégias para o cumprimento dessas diretrizes sem perder a raiz epistemológica do seu ensino, ou seja, sua tradição, ou ainda, para se reinventar e fazer propostas curriculares totalmente radicais. Entre as primeiras é possível mencionar a Escola de Arquitetura da Universidad del Bío-Bío e dentro do segundo grupo, a proposta de atelier integrado da Escola de Arquitetura da Universidad de Valparaíso, ou a proposta de 5 tipos de titulação da Escola de Arquitetura da Universidad Técnica Federico Santa María.

Tanto no Chile como na Espanha, os sistemas atuais de avaliação e seleção de professores estão gerando professores com um perfil mais acadêmico (um profissional do ensino), frequentemente distantes da prática profissional e, até mesmo, com maior interesse pela pesquisa e pelas atividades “academicamente quantificáveis” em detrimento do ensino em si. No caso chileno, algumas escolas conseguiram que a instituição que as abriga valorizassem o desenvolvimento profissional, mas a tendência é tornar os professores mais acadêmicos, para que a Universidade atinja certos índices que se traduzam em uma boa avaliação nos processos, classificações e *rankings*, desconsiderando aspectos chave, que tradicionalmente se entende por formação universitária (Figura 7).