

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA ACADÊMICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Alex Renato Couri Domingos**

**VISÕES, CONFLUÊNCIAS E CONFLITOS SOBRE  
O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO.**

**Sorocaba/ SP**  
**2017**

**Alex Renato Couri Domingos**

**VISÕES, CONFLUÊNCIAS E CONFLITOS SOBRE  
O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira Pimenta.

**Sorocaba/ SP  
2017**

### Ficha Catalográfica

Domingos, Alex Renato Couri

D715v Visões, confluências e conflitos sobre o ensino de arquitetura e urbanismo / Alex Renato Couri Domingos. -- 2017.

125 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017.

1. Arquitetura e urbanismo – Estudo e ensino. 2. Formação profissional. 3. Ensino superior. I. Pimenta, Maria Alzira de Almeida, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Alex Renato Couri Domingos**

**VISÕES, CONFLUÊNCIAS E CONFLITOS SOBRE  
O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO.**

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alzira Pimenta  
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen  
Universidade de Sorocaba

Prof. Dr. Gogliardo Vieira Maragno  
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho à minha mãe e professora Maria das Graças Couri Domingos (em memória) que acompanhou e apoiou o início do mesmo, mas, sobretudo, por ter me ensinado as coisas de fato importantes da vida.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Prof. Dra. Maria Alzira Pimenta, aos colegas de curso e ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba pela rica convivência neste período.

Aos estudantes e professores do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Sorocaba pela troca de conhecimentos e experiência proporcionada na prática educacional.

Aos meus ex-professores e amigos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora que foram importantes na construção de minha caminhada pessoal e profissional até aqui.

Aos amigos de trabalho na Secretaria de Planejamento da Prefeitura Municipal de Araçoiaba da Serra, a minha mulher Naiana e ao meu irmão Ítalo pelo apoio no convívio diário.

*Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade.*

(Comenius 1592-1670)

## RESUMO

A presente dissertação trata da formação em Arquitetura e Urbanismo e da problemática relacionada: ao currículo, à formação dos professores, ao descontentamento dos estudantes, ao aumento do número de cursos sem paralelo aumento da qualidade dos mesmos. A pesquisa pretende trazer subsídios para o debate sobre os objetivos e a efetividade dessa formação. O estudo analisou as principais confluências e conflitos de visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo e a desejável formação profissional nesta área sob a ótica de diferentes agentes interessados no tema, tais como: estudantes, professores, Estado, profissionais, Conselho Profissional e a sociedade. A metodologia da pesquisa foi definida em função da análise proposta. Para conhecer e destacar os principais pontos das visões sobre este ensino foi utilizada a pesquisa qualitativa com a triangulação entre pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa telematizada. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Por meio desta técnica, foi possível identificar, comparar e analisar diferentes visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, permitindo, ao final, apontar perspectivas de mudanças para este ensino no Brasil assim como possibilidades de desdobramentos desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Educação Superior. Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Formação Profissional.

## **ABSTRACT**

This research talks about process of education and training in Architecture and Town Planning, to the curriculum, to the training of teachers, the disappointment of students, the increase in the number of courses without proportional increase of their quality of teaching and learning. This research intends to provide subsidies for the debate about the objectives and the effectiveness of this training and learning process in the Architecture and Town Planning area. The study analyzed the main confluences and conflicts of views about the teaching and learning process and the better and desirable professional formation in this area from the perspective of different agents interested in the subject, such as: students, teachers, State, professionals in practice, Professional Council of Architecture and Town Planning, and specially, the society. The methodology adopted in this research was defined according to the proposed analysis. To know and highlight the main points and visions about this teaching and learning process it was used the qualitative methodology with the triangulation between bibliographic research, documental analysis and telematized research. For the data treatment it was made the content analysis. Through this methodology it was possible to identify, to compare and to analyze a lot of different views on the teaching and learning process of Architecture and Town Planning, allowing at the end, to identify perspectives of changes for this teaching and learning process in Brazil as well as possibilities of continuity of this research.

**Keywords:** Higher Education. Architecture and Town Planning Teaching. Professional Training.

## LISTA DE SIGLAS

- ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura.
- ABEM - Associação Brasileira de Educação Médica.
- ABAP – Associação Brasileira de Arquitetos Paisagistas.
- ACSA - Association of Collegiate Schools of Architecture – USA & Canadá.
- AEAULP - Academia de escolas de arquitetura e urbanismo de língua portuguesa.
- AsBEA – Associação Brasileira de Escritórios de Arquitetura.
- CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo.
- CBA – Colégio Brasileiro de Arquitetos.
- CEAU – Colegiado Permanente das Entidades dos Arquitetos e Urbanistas.
- CICAU - Congresso de Iniciação Científica em Arquitetura e Urbanismo.
- CFE – Conselho Federal de Educação.
- CNE - Conselho Nacional de Educação.
- CONABEA - Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo.
- COSU - Conselho Superior da ABEA.
- CONFEA – Conselho Federal de Engenharia e Agronomia (antigo Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura).
- CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (antigo Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura).
- EaD - Educação a Distância.
- EAAE - European Association for Architectural Education.
- EMAU - Escritório modelo de Arquitetura e Urbanismo.
- ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
- ENSEA - Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura.
- FAU-USP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
- FNA – Federação Nacional de Arquitetos.
- FENEA – Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo.
- FME – Fórum Mundial de Educação.
- IES – Instituições de Ensino Superior.
- IAB – Instituto de Arquitetos do Brasil.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- MEC – Ministério da Educação.
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.

SERES - Seminário Regional de Ensino.

SESu - Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

UIA – União Internacional de Arquitetos.

UNESCO - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxas de inclusão no Ensino Superior em outros países.....	19
Figura 2 - Edifício da Escola Bauhaus.....	25
Figura 3 - Pórtico da Academia Imperial de Belas Artes.....	26
Figura 4 – Oficina de encontro do SERES.....	31
Figura 5 – Roda de debates do SERES na Universidade Federal de Juiz de Fora.....	32
Figura 6 – Imagem síntese sobre a temática “Que arquitetos queremos formar?”.....	33
Figura 7 – Academia e sociedade.....	34
Figura 8 – Trabalho de estudantes do EMAU junto à comunidade.....	36
Figura 9 - Vale a pena virar noites fazendo projeto nas universidades?.....	38
Figura 10 - Você sente que o corpo docente faz o suficiente para lidar com a saúde mental?.....	42
Figuras 11 e 12 - Centro Contemplativo Windhover.....	44
Quadro 1 - Análise de conteúdo: Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos estudantes?.....	45
Quadro 2 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos estudantes sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	48
Figura 13 - XXXIV ENSEA – Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura.....	52
Quadro 3 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos professores sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	54
Quadro 4 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão do Estado sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	60
Quadro 5 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos profissionais sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	71
Figura 14 – Aumento da quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.....	77
Figura 15 – Comparativo da quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo vs população no Brasil e Estados Unidos.....	77
Quadro 6 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão do Conselho profissional sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo....	81
Figura 16 – Arquitetos e Urbanistas por Região Geográfica.....	83
Figura 17 – Arquitetos divisão faixa etária e número de arquitetos atuantes.....	84
Figura 18 – Nível de escolaridade dos arquitetos e urbanistas.....	84

Figura 19 – Ramos de atuação dos arquitetos e urbanistas no Brasil.....	85
Figura 20 – Faixa de renda individual dos arquitetos e urbanistas no Brasil.....	86
Figura 21 – Meios que utilizou para tomar conhecimento do serviço.....	88
Figura 22 – Razões porque não contratou serviço de arquiteto e urbanista e razões porque não contrataria (em %).....	89
Figura 23 – Conhecimento das atribuições e competências do arquiteto e urbanista (em %).....	90
Quadro 7 – Categorias de análise e unidades de sentido da visão da sociedade sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.....	93
Quadro 8 - Comparativo de visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo: temas considerados de maior importância.....	95
Quadro 9 - Comparativo de visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo: temas considerados mais problemáticos.....	96
Figura 24 – Proporção de habitantes por arquiteto em cada país.....	100
Figura 25 - Frank Lloyd Wright/ Casa da Cascata.....	112
Figura 26 - Louis Sullivan/ Edifício Wainwright.....	113
Figura 27 - Le Corbusier/ Villa Savoye.....	113
Figura 28 – Mies van der Rohe/ Casa Farnsworth.....	114
Figura 29 – Buckminster Fuller/ Biosfera de Montreal.....	115
Figura 30 – Luis Barragán/ Casa Gilardi.....	115
Figura 31 – Carlo Scarpa/ Pavilhão Central no Giardini da Bienal de Veneza.....	116
Figura 32 – Tadao Ando/ Fundação Langen.....	116
Figura 33 – Peter Zumthor/ Termas de Vals.....	117
Quadro 10 – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos professores?.....	118
Quadro 11 – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Estado?.....	119
Quadro 12 – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos profissionais?.....	122
Quadro 13 – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Conselho Profissional?.....	123

Quadro 14 – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão da sociedade?.....	124
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
2.1 Educação como direito ou mercadoria.....	21
2.2 Formação técnico-profissional x formação ética-humanista.....	23
2.3 Breve histórico do ensino de arquitetura.....	24
<b>3 AS DIFERENTES VISÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1 A visão acadêmica.....</b>	<b>30</b>
3.1.1 A visão dos estudantes.....	30
3.1.1.1 Outros fatores a considerar: a saúde mental dos estudantes.....	37
3.1.2 A visão dos professores.....	49
3.1.3 A visão do Estado.....	55
<b>3.2 A visão profissional e social.....</b>	<b>61</b>
3.2.1 A visão de profissionais brasileiros de renome no país e no exterior.....	62
3.2.1.1 Outros fatores a considerar: os casos de excepcionais profissionais autodidatas e a regulamentação da profissão.....	68
3.2.2 A visão do Conselho Profissional.....	72
3.2.3 A visão da sociedade.....	82
<b>4 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CONFLUÊNCIAS E CONFLITOS.....</b>	<b>95</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
APÊNDICE A – Arquitetos autodidatas.....	112
APÊNDICE B – Quadros de fontes utilizadas em análise de conteúdo.....	118

## 1 INTRODUÇÃO

Como profissional graduado em Arquitetura e Urbanismo e professor no ensino desta atividade, busquei direcionar meus estudos no Programa da Pós-Graduação em Educação para responder alguns questionamentos que me ocorreram tanto no período de estudante como de professor. Questões como: a pertinência de certas disciplinas; práticas didáticas; atividades extraclasse de pesquisa e extensão; relação entre estudantes e professores; autodidatismo e a preocupação com uma educação cultural e intelectual ampla estiveram presentes neste percurso. Esta pesquisa buscou analisar a visão de diferentes grupos sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, tais como; estudantes, professores, Estado, profissionais de renome, Conselho Profissional e sociedade. Posteriormente foram identificados confluências e conflitos nestas visões, procurando contribuir para o debate sobre a educação superior no Brasil.

A pesquisa buscou proporcionar, a partir de diferentes visões com a identificação de confluências e conflitos de opiniões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, a construção de um panorama holístico sobre este ensino e não a visão unilateral de um grupo específico. Ideia semelhante foi esboçada na revista Arquitetura e Urbanismo (AU), revista tradicional com circulação mais dirigida aos profissionais da área. Em sua edição 202 de fevereiro de 2011, na seção Fato e Opinião foram convidados professores, estudantes e profissionais para opinar sobre as seguintes ideias:

Formar um arquiteto e urbanista não significa apenas oferecer um pacote-padrão de disciplinas durante quatro ou cinco anos de faculdade. O conteúdo transmitido nas salas de aula deve estar em sintonia com as novas necessidades da sociedade. Mas os recém-egressos de faculdades estão preparados para atender a essas demandas? As centenas de escolas de arquitetura oferecem uma formação adequada a seus estudantes? Como ocorre com os advogados, deveria haver uma seleção dos profissionais mais capacitados a exercer a profissão de arquiteto e urbanista? (GEROLLA, 2011).

As respostas foram as mais diversas, defendeu-se desde a revisão das diretrizes curriculares do Ministério da Educação (MEC) para cursos de Arquitetura e Urbanismo, com a ampliação da pesquisa e melhoria da infraestrutura de laboratórios nas escolas, até a formação mais voltada para realidade social do país e seu caráter transformador. Também foi proposta a valorização de um ensino mais técnico e até mesmo a necessidade de exames de habilitação profissional após a graduação, devido à má qualidade de muitas das escolas.

Pretendeu-se neste trabalho ampliar este debate, não somente com base em opiniões pessoais relevantes, mas principalmente na pesquisa sobre o posicionamento da representatividade coletiva de grupos ligados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

A pergunta motriz da pesquisa foi: quais as aproximações e divergências entre diferentes visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo? As respostas foram buscadas por meio da análise de documentos e do referencial bibliográfico relacionado, tais como; Diretrizes Curriculares para cursos de Arquitetura e urbanismo do MEC, Carta para Educação dos Arquitetos – Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas/ União Internacional de Arquitetos (UNESCO/UIA), posicionamento da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura (ABEA), da Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FENEA), do Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), manifestações de renomados arquitetos e de opiniões da sociedade sobre esta atividade profissional.

Justifica-se a pertinência da pesquisa tendo em vista o crescente aumento da demanda pelo ensino superior e as políticas implementadas para proporcionar maior acesso ao mesmo, que, no entanto, ainda não contemplam no Brasil os anseios qualitativos desejados para esta educação.

É importante que haja no campo da Arquitetura e Urbanismo um debate sobre possíveis contradições entre o ensino acadêmico ideal e o ensino voltado para o mercado de trabalho em conjunto com as forças do sistema econômico vigente. Essa dualidade, reflete em questões fundamentais ligadas a este ensino: o conflito entre a formação humanista de viés multidisciplinar e as imposições mercadológicas para formação de profissionais especialistas, que atendam as demandas do mercado de trabalho em detrimento do aprofundamento teórico; a redução da formação ampla e generalista e até mesmo, a necessidade de adaptações curriculares para reduzida carga horária de acordo com demandas específicas locais e regionais, visando atender uma faixa social que não apresenta as condições ideais de dedicação ao ensino superior.

Neste cenário, a formação insuficiente de um profissional de Arquitetura e Urbanismo, pode ter como consequências cidades com baixa qualidade do espaço arquitetônico e urbanístico e com obras irrelevantes cultural e esteticamente; configurações urbanas inadequadas e ineficientes; insustentabilidade ambiental; mobilidade urbana deficiente, dentre outros.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar confluências e conflitos de visões para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no cenário brasileiro, visando subsidiar debates sobre o mesmo.

Como objetivos específicos, pode-se destacar:

- Identificar visões de diferentes entidades e grupos sobre a formação do profissional em Arquitetura e Urbanismo;

- Descrever os principais problemas e desafios relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na atualidade;
- Analisar as diferentes visões buscando aproximações e relações sobre a qualidade do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

Para conhecer e destacar os pontos principais destas visões, foi utilizada a pesquisa qualitativa com a triangulação entre pesquisa bibliográfica, telematizada (MORESI, 2003) e análise documental. A definição da metodologia, deu-se, também, devido à boa qualidade do material bibliográfico e documental encontrados sobre o tema. Porém, estando as fontes disponíveis de forma difusa e fragmentada, reuni e compilei as mesmas para o entendimento da problemática apresentada.

A abordagem da pesquisa, quanto aos objetivos, é descritiva. Na pesquisa bibliográfica, procurei num primeiro momento, descobrir, em sites de buscas específicos, trabalhos acadêmicos relacionados ao tema proposto usando palavras-chave. Foi feita uma triagem da qual selecionei algumas referências, porém não foram encontrados trabalhos com os mesmos objetivos desta pesquisa, o que me permitiu dar prosseguimento à mesma. A pesquisa telematizada foi determinante para o acesso aos documentos institucionais assim como às informações mais recentes relacionadas ao tema. Paralelo ao desenvolvimento textual da pesquisa, inseri imagens para ilustrar e complementar o entendimento dos conteúdos expostos.

Tendo como referência os conceitos e procedimentos de análise de conteúdo (FRANCO, 2015) para definir os principais pontos das diferentes visões sobre o ensino, formulei a seguinte pergunta base: Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo? Recorrendo as fontes textuais originais da pesquisa telematizada e bibliográfica, elaborei quadros com as respostas extraídas<sup>1</sup>, que se configuram como unidades de registro da análise de conteúdo.

Conhecidas as respostas, passaram a se constituir indicadores para próxima etapa da análise de conteúdo: a identificação de unidades de registro para criação de categorias. Devido à ênfase no conteúdo das categorias, separei-as em dois grupos de destaque: temas considerados de maior importância e principais problemas apontados sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

É importante salientar que para demonstrar o procedimento de análise de conteúdo, formulei o quadro completo da análise contendo as fontes, unidades de registro, unidades de

---

<sup>1</sup> Vide Apêndice B (exceto para elaboração da visão dos estudantes, incorporadas no desenvolvimento do subcapítulo 3.1.1.1).

sentido e categorias para o primeiro grupo analisado na pesquisa: o dos estudantes. Para os demais grupos, apresentei somente o quadro síntese, com as categorias criadas e suas unidades de sentido, extraídas das respostas identificadas<sup>2</sup> a partir da pergunta base.

A pesquisa, no capítulo 2, traça um panorama sobre a educação superior no Brasil, com debates relevantes envolvendo temas como acesso ao ensino, principais problemas do ensino superior na atualidade, objetivos da formação profissional e um breve histórico sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

No capítulo 3, baseado nas fontes bibliográficas e na pesquisa telematizada, realizei o levantamento sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo do ponto de vista de dois grandes grupos de interesse: o grupo acadêmico, representado pelo Estado e por entidades ligadas a educação em organização estudantil e associação de professores; e o grupo profissional/ social, representado pelo Conselho Profissional, por profissionais de renome na área de Arquitetura e Urbanismo e pela sociedade. Dentro destes grupos, utilizando procedimentos da análise de conteúdo (FRANCO, 2005) identifiquei conflitos e confluências de visões sobre este ensino.

Com base na descrição das diferentes visões sobre o ensino no capítulo 3, destaquei no capítulo 4 os principais conflitos e confluências destas visões com respectivas análises. Nas considerações finais, foi traçado uma síntese das questões levantadas com apontamento de perspectivas para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e possibilidades de desdobramentos desta pesquisa.

---

<sup>2</sup> Vide Apêndice B.

## **2 O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Segundo Nogueira (2009), os primeiros cursos universitários instituídos no Brasil surgiram, tardiamente, a partir 1808 com a chegada da família real e atendiam uma parcela mínima da população pertencente às classes sociais mais privilegiadas. Mesmo após a independência do Brasil, o ensino superior continuou negligenciado, mudanças só ocorreram quando o Estado passou a ver a educação como fator principal do desenvolvimento da nação, mais precisamente, durante a chamada Era Vargas (1930-1945), época que foram criadas as bases para a formação do sistema educacional. Na ditadura militar (1965-1985), a educação superior foi pautada por repressão ideológica e pelo incentivo à expansão do ensino superior privado.

No contexto atual, segundo Durham (2017), as vagas para cursos presenciais no ensino superior aumentaram consideravelmente ao ponto de atender brasileiros de várias regiões e classes sociais, fato que se deve em grande parte aos incentivos do governo federal promovidos entre 2003 e 2015, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Financiamento Estudantil (FIES) e o regime de cotas que tem levado oportunidade de acesso ao ensino superior à população de baixa renda.

Entretanto, apesar dos avanços, o número de jovens entre 18 e 24 anos com acesso a algum curso superior é de apenas 12.1%, o Brasil se situa atrás do Chile com 21% e da Argentina com 47% da população nesta faixa etária frequentando cursos superiores (NOGUEIRA, 2009).

Comparando-se a taxa de concluintes do ensino superior em relação a população, na faixa entre 25 e 34 anos, à realidade de países com melhor desenvolvimento econômico e social é ainda mais discrepante. O que permite concluir que, de fato, o ensino superior brasileiro ainda precisa aumentar o número de ingressantes e a permanência dos mesmos até a integralização dos cursos (Figura 1).

FIGURA 1 - Taxas de concluintes do Ensino Superior em outros países (em % dados de 2004)

	Total	
Canadá	54	Acima de 40%
Japão	53	
Coreia do Sul	51	
Noruega	41	
Irlanda	41	
Bélgica	41	
Dinamarca	40	Entre 35% e 40%
Espanha	40	
França	39	
Finlândia	38	
Suécia	37	
Holanda	35	
Reino Unido	35	
Suíça	31	Abaixo de 35%
Nova Zelândia	31	
Polónia	26	
Grécia	25	
Alemanha	22	
Áustria	20	
Hungria	20	
Brasil*	8	

Fonte: DURHAM (2017). **Ensino Superior no Brasil e Desenvolvimento**. Disponível em: <http://interessenacional.com/index.php/edicoes-revista/ensino-superior-no-brasil-e-desenvolvimento/>. Acesso em: 04 fev. 2017.

Outro aspecto importante a se destacar sobre o ensino superior no Brasil é o perfil que associa o diploma a uma carreira regulamentada, sem maiores estímulos a uma formação geral humanística que antecederesse a profissionalização. Como observa Durham:

Mesmo hoje, após as reformas pelas quais passou o sistema, o ingresso continua a ser feito por carreiras, cada qual centrada numa escola ou faculdade. A força desta tradição se deve à preservação de um sistema corporativo que existe até hoje, o qual associa o diploma a uma carreira regulamentada e ao monopólio do exercício de uma profissão. Não se criou, no Brasil, a tradição de que as universidades deveriam oferecer uma formação geral que antecederesse à profissionalização. Todas as propostas de um curso básico, uma das quais foi incluída na reforma de 1968, ou fracassaram ou não foram sequer tentadas (DURHAM, 2017).

Segundo Santos (2016), o último Censo da Educação Superior divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou que entre os maiores problemas relacionados à educação superior no Brasil estão:

a) Evasão: de todos os alunos que ingressaram no ensino superior em 2010, cerca de metade (49%) abandonaram os cursos até o quarto ano em 2014.

b) A queda de 6,1% no número de novos alunos totalizando cerca de 2,9 milhões de calouros em 2015. Essa foi a primeira queda no índice, desde 2009. Na modalidade EaD (educação a distância) a queda foi de 4,6% no mesmo período (de 727 mil para 694 mil).

c) O não preenchimento da totalidade de vagas, cerca de 58% das novas vagas não foram preenchidas. O número de vagas criadas em 2015 chegou a 6.142.149, quase três vezes mais do que o total de egressos do ensino médio. Em 2014 (1.913.013), o ingresso nas novas vagas foi maior na rede federal, que teve 90% de ocupação, na rede privada, apenas 4 em cada 10 novas vagas oferecidas foram preenchidas.

d) O crescimento do número de matriculados (estudantes novos e com curso em andamento) somente na EaD. Cerca de 17,4% de todos os alunos da graduação estão matriculados em cursos a distância. Essa modalidade de ensino foi a que mais se expandiu no país: de 2014 para 2015, houve um aumento de 3,9% no número de matrículas em cursos EaD contra um crescimento de 2,3% nos cursos presenciais. A maior parte dos cursos a distância está na rede privada (90,8%) e se concentra principalmente nas licenciaturas, que são os programas de formação de professores. O perfil dos alunos dos cursos a distância geralmente é de estudantes mais velhos: estão na faixa dos 33 anos. Já os estudantes de ensino presencial têm 21 anos, em média.

e) O fato de a maior parte dos estudantes da modalidade presencial estudarem à noite, pode refletir a necessidade de conciliação dos estudos com trabalho não vinculado à área escolhida. Em 2015, 62% desses estudantes estavam matriculados nos cursos noturnos. Essa proporção é ainda maior nas redes privadas e municipais pagas, que têm taxas de 72% e 75% dos alunos estudando à noite, respectivamente. Nas redes públicas federal e estaduais, os alunos majoritariamente estão matriculados no ensino diurno: 70% e 59%, respectivamente.

f) Apesar das mulheres serem maioria entre novos estudantes universitários (53,9%) e dos que se formam (59,9%), a remuneração média das mulheres, no Brasil hoje, chega a 64,39% do que os homens ganham, valor bem abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 73,39%. Esse fato pode explicar a maior procura por cursos em que seja possível trabalhar durante a graduação no lugar de outros que normalmente exigem dedicação integral durante os estudos.

Percebe-se, pelo exposto nos últimos tópicos, que parte desses problemas está ligada à necessidade de estudantes em idade universitária trabalharem, o que, dependendo da atividade e tempo dedicado ao trabalho, pode prejudicar o desempenho nos estudos. Reflete, também, um sistema de ensino superior baseado nas demandas de mercado e não na visão deste ensino como

elemento de fortalecimento da cultura nacional, acessível à população independente de questões monetárias, o que será analisado no próximo subcapítulo.

## **2.1 Educação como direito ou mercadoria**

Um dos importantes debates que ocorre entre especialistas da educação, é o fato do ensino superior ser tratado como mera mercadoria a ser adquirida por quem detêm recursos e não como um direito universal acessível a todos que buscam esta formação. Sabe-se, segundo dados do INEP (2015), que a maioria das Instituições de Ensino Superior no Brasil pertencem à rede privada (87,5% são particulares e apenas 12,5% são públicas). Ou seja, evidentemente, o setor público, nas condições atuais, não pode suprir toda a demanda existente para este ensino. Desta forma, abre-se um grande nicho de mercado para que instituições particulares possam ofertá-lo, o que pode levantar dúvidas em relação à qualidade da educação e conflitos de interesses (p. ex., o lucro), entre outras questões. Charlot (2001, p.5) faz uma análise pertinente sobre a função e importância da educação e a preparação para o mercado de trabalho:

Em primeiro lugar, a educação é um direito e não uma mercadoria. É um direito universal, ligado à própria condição humana e é enquanto direito que ela deve ser defendida. Não é prioritariamente um instrumento de desenvolvimento econômico e social, embora possa ser considerada como tal, secundariamente. Não é uma preparação para o mercado do trabalho tal como está, embora possa também ser um processo de qualificação profissional – que deve ser ligado às lutas para transformar as relações de produção e as relações sociais. Ela é fundamentalmente um triplo processo através do qual, de forma indissociável, “a cria do homem” torna-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura em um momento e um lugar particulares, um sujeito com sua história pessoal. É movimento de hominização, socialização, subjetivação (CHARLOT, 2001, p.5).

A educação como elemento fundamental na constituição do ser e da cultura é defendida por Barata-Moura (2004, p.31) da seguinte forma:

Educar não é domesticar, nem formatar; educar é eduzir: desenvolver e formar a nossa aptidão de senhorio e de orientação do viver. (...)  
A educação é um processo reversível e abarcante: nós educamo-nos (não somos apenas educados), em ambientes informais, desde logo, mas também em contornos formais ou institucionais.  
Educados e educáveis, somos, como humanos, seres de cultura. É cultivando a nossa humanidade, é tomando a cargo o cuidado por ela, que realmente somos o que vamos sendo.

Nestas duas visões, fica evidente a importância da dimensão do processo educacional na construção da cultura e da individualidade, aspectos que não são garantidos somente por meio do controle de frequência, de sistemas de avaliação classificatórios e do pagamento de mensalidades em troca de serviços com o objetivo final de emissão de certificações. Segundo Barata-Moura (2004, p.32), “Não há educação superior sem compromisso de racionalidade, sem experiência de pesquisa, sem exercício criativo da crítica”.

A educação superior de qualidade, para Barata-Moura (2004), é um bem de interesse público, pois pode, além de qualificar a força de trabalho, contribuir para formação de mercados mais diversificados e exigentes, pode também contribuir para melhores práticas de cidadania. O direito à educação é equivalente ao direito do indivíduo cultivar a sua própria humanidade e individualidade, portanto, deve ser visto como um direito social.

Assim, segundo Barata-Moura (2004), sem desqualificar iniciativas privadas sérias, é responsabilidade pública do Estado promover a formação de qualidade de seus cidadãos. A mercantilização da educação equipara-a a algo que se compra e vende, sendo que ela só é “possível” em um processo vital de construção, a mercadoria é comandada pela lógica da otimização e lucro, enquanto a educação é uma necessidade humana de formação, nem sempre compatível com esta lógica.

Para Barata-Moura (2004), a globalização capitalista, do ponto de vista ideológico, impõe um esquema de homogeneização cultural e de valores, atropelando a diversidade das culturas como estratégia de domínio, contribui para a formação de sociedades alienadas e culturalmente empobrecidas. É intenção da Organização Mundial do Comércio converter a educação superior em mercadoria, o que poderia converter-se num rasteiro comércio de diplomas sem controle de qualidade. A melhor solução para combater a massificação cultural e o rebaixamento da educação superior à condição de mercadoria é o fortalecimento da cooperação e do diálogo intercultural, mediado por protocolos de instituições sérias e guiado pelo propósito de desenvolvimento humanizante e não de negociatas inescrupulosas.

Relacionado a esse contexto, o educador Bernard Charlot, apresentou as conclusões do Fórum Mundial de Educação (FME) realizado em outubro de 2001 conjuntamente com o II Fórum Social Mundial em Porto Alegre, do qual participaram 15000 pessoas de 60 países diferentes, entre os temas e propostas, foi destacado por Charlot (2001, p.2) que a visão da “educação pública para todos como direito social inalienável (...), irredutível à condição de mercadoria e serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, radicalmente democrática, igualitária e justa” é inviabilizada pela lógica globalizante neoliberal inserida em políticas internacionais para educação pelo Banco Mundial.

Visando princípios de base para uma educação democrática na sociedade contemporânea, foi proposto pelo FME maior ligação entre o ensino, a pesquisa e as atividades de extensão, medida que deve ser aplicada também em universidades particulares. Por outro lado, as universidades públicas não podem ser abandonadas pelo Estado, obrigando-as a se auto

financiar com o risco de relegar a segundo plano sua função crítica, a pesquisa e sua autonomia em relação à volatilidade econômica (CHARLOT, 2001).

Neste cenário, é importante destacar as Universidades Comunitárias, que representam um modelo alternativo às concepções de ensino superior estritamente público ou privado. Estas instituições cobram mensalidades, mas por não objetivarem fins lucrativos, reinvestem os rendimentos na própria atividade educacional. São concebidas e mantidas pela sociedade civil e têm como objetivo oferecer educação de qualidade, paralelamente ao desenvolvimento de projetos de extensão junto à comunidade de sua região. As Universidades Comunitárias detêm cerca de 28% das matrículas no ensino superior (UNESC, 2017). Por não visar lucro e incentivar a extensão, teoricamente esse modelo é mais voltado a interesses essencialmente educacionais, deveria, portanto, ser melhor explorado em políticas voltadas à expansão qualitativa do ensino superior.

## **2.2 Formação técnico-profissional x formação ética-humanista**

Outro debate relevante no meio educacional trata da importância que se dá no ensino superior, ao conhecimento voltado para ciência e tecnologia, ficando em segundo plano ou mesmo sendo ignoradas as questões éticas e estéticas no processo formativo. Isto acontece, possivelmente, devido à visão funcionalista e utilitarista do conhecimento para atender às demandas de mercado do mundo contemporâneo.

Tal valorização tem origem na modernidade com o pensamento racionalista em substituição aos dogmas e ao pensamento metafísico religioso medieval, conforme texto de Goergen (2005, p.6) “A ciência e a tecnologia, os dois fogosos cavalos de batalha do iluminismo, conduziram a carruagem do mundo ocidental”. No entanto, tal hegemonia do pensamento racional e utilitarista, apesar de todos os benefícios materiais proporcionados à humanidade, não contribuiu para o mesmo desenvolvimento na área social. Implicando na continuidade de sociedades desiguais, na falta de formação ética e no uso da própria tecnologia contra a vida humana como, por exemplo, na produção de armas com grande poder letal de destruição em massa.

Frente a essas questões, as instituições de ensino superior precisam assumir papel relevante na construção de sociedades mais justas e prever formas de complementação na educação técnica de áreas específicas, visando contribuir para formação de valores éticos e humanistas dos futuros profissionais. Goergen (2005, p.85) observa:

O homem educado não é aquele que reúne um grande cabedal de conhecimentos singulares ou de informações, mas aquele que tem uma visão de totalidade que lhe permite uma leitura coerente dos fatos e acontecimentos isolados. A escola como instituição que se dispõe a ajudar os jovens na tarefa de se constituírem como seres

humanos não pode ver sua função esgotada na informação. Ela precisa saber educar (bilden) e isto significa precisamente ajudar a construir este núcleo personal a partir do qual é possível a cada um ordenar as coisas desordenadas, orientar as suas decisões como indivíduo e cidadão.

A dificuldade para implementação abrangente de uma educação ética-humanista, no ensino superior, talvez tenha origem no conceito de educação como mercadoria (analisado no capítulo anterior), nesse contexto Goergen (2005, p.83) afirma:

Uma comunidade escolar que alimenta o propósito de favorecer uma formação ética dos seus alunos não pode simplesmente submeter-se às exigências de um sistema regido pelos princípios neoliberais, mercadológicos e de competitividade que afastam e rivalizam os indivíduos na contramão do sentido ético que é o de congregar e solidarizar.

Pode-se imaginar o quanto a educação superior brasileira precisa avançar nesse contexto. Pensar em qualidade do ensino superior sem considerar a formação humanística dos futuros profissionais é um equívoco.

### **2.3 Breve histórico do ensino de arquitetura**

A formalização dos saberes de arquitetura tem origem com a obra “De Architectura”, escrita em 10 volumes no século I a.C., por Marcus Vitruvius. Trata-se do único tratado greco-romano sobre o tema de que se tem conhecimento. Nestes volumes já se defendia a necessidade do arquiteto possuir conhecimentos sobre diversas ciências e artes não devendo especializar-se em um único tema. Ou seja, já se tinha a ideia de um profissional generalista capaz de analisar os problemas de seu tempo sob diversas óticas em conjunto com sólido domínio das técnicas construtivas e valores estético/ culturais. A formação para o trabalho em arquitetura, na Europa, tem origem vinculada à relação do mestre com o aprendiz, consolidada através dos séculos principalmente na Idade Média pelas corporações profissionais, que possuíam regras e sistemas bastante eficazes e rígidos, inclusive do ponto de vista protecionista e monopolista (DOMSCHKE, 2007).

Na Renascença, com o desenvolvimento da representação espacial através da perspectiva pelo arquiteto Felippo Brunelleschi (1377-1446) e com a sistematização de técnicas e teorias pelo arquiteto Leon Battista Alberti (1404-1472), no tratado “De Re Aedificatoria”, é que a arquitetura passa a ter maior relevância acadêmica e intelectual. Desta forma, deixou, gradativamente, a imagem de profissão ligada aos mestres de ofício e aproximou-se mais das artes e filosofia em cursos das Academias Reais (CARSALADE, 1997).

Segundo Domschke (2007), outro fato marcante relacionado ao ensino de Arquitetura foi a fundação da escola Bauhaus (Figura 2), idealizada, em 1910, na Alemanha por Walter

Gropius<sup>3</sup>. A escola Bauhaus foi um marco educacional no campo da arquitetura, pois buscou unir teoria e prática, trabalho intelectual e braçal. Defendia que arte e técnica deveriam estar juntas na produção da arquitetura. O currículo, fruto destes ideais, mesclava o treinamento técnico com o essencialmente teórico. Definiu como fundamental a obtenção de sólida base teórica e prática para o possível surgimento da obra de arte, não sendo possível, portanto, o ensino da criatividade e da arte em si, mas das bases que possibilitem seu florescer, consolidadas em um currículo geral.

A Bauhaus sofreu críticas de que tal currículo tenha levado à formatação dos estudantes e à criação de um estilo “ditatorial” (chamado estilo Bauhaus, internacional funcional ou mecanicista). Entretanto, Gropius negou que tivesse esta intenção. Ao contrário, alegou defender uma metodologia básica para os projetos que permitisse lidar com os problemas em suas condições específicas, porém, rompendo com soluções excessivamente ornamentais então em vigência no fim do século XIX e início do séc. XX. O momento político, na Alemanha, era conturbado e, devido a sua proposta estética radical, a Bauhaus foi fechada pelos Nazistas, em 1932. Hitler e seus seguidores acreditavam que a arte moderna representava uma afronta ao espírito nacional alemão e sua suposta arte genuína mais ligada ao classicismo.

FIGURA 2 - Edifício da Escola Bauhaus, projeto de Walter Gropius



Fonte: ARCHDAILY. **Harvard Museums divulgam catálogo com 32 mil obras da Bauhaus** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/793570/harvard-museums-divulgam-catalogo-com-32-mil-obras-da-bauhaus/>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

---

<sup>3</sup> Exponente do movimento moderno que desempenhou com sucesso as atividades de professor, arquiteto atuante e crítico de arquitetura (DOMSCHKE, 2007).

Ainda segundo Domschke (2007), o próprio edifício da Bauhaus, projetado por Gropius, reflete sua concepção de que a arquitetura não deve ser vista como monumento, mas como receptáculo das necessidades do fluxo de seus usuários. As formas derivam de suas funções abdicando da subjetividade ou das preferências estilísticas de seus projetistas, premissa que reflete também o caráter de responsabilidade social vinculado aos ideais da Bauhaus. Ou seja, a proposta de que o design pudesse contribuir por meio da industrialização e da produção em série para resolução de problemas coletivos e não apenas de demandas exclusivas e individuais.

No Brasil, o ensino de arquitetura teve início no Rio de Janeiro por volta de 1816, com o curso da Academia Imperial de Belas Artes (o nome antes da independência, em 1822, era Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios). Foi o único curso do Brasil por mais de cinquenta anos. A Academia Imperial (Figura 3) foi fundada com objetivo de contribuir para o desenvolvimento do então Reino Unido do Brasil, criado pela instalação da corte portuguesa, em 1808 no reinado de D. João VI (SALVATORI, 2008).

FIGURA 3 - Pórtico da Academia Imperial de Belas Artes, projetada por Grandjean de Montigny (1826), onde além de arquitetura eram ofertados cursos de pintura e escultura. O pórtico foi transferido para o Jardim Botânico do Rio de Janeiro após a demolição do edifício durante o Estado Novo



Fonte: CAU. **Duzentos anos do ensino de arquitetura no Brasil: história e reflexões.** Disponível em: < <http://www.caubr.gov.br/duzentosanosdoensinodearquiteturanoBrasilhistoriaereflecoes/>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

Sobre a Academia Imperial de Belas Artes, Salvatori (2008, p.53) comenta:

O ensino da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro modernizou-se com a criação de novas e especializadas disciplinas, em 1854, sob a direção de Manoel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), o Barão de Santo Ângelo. Foram criadas a figura do professor catedrático e uma estrutura de ensino que se manteve inalterada até 1959, ano em que a instituição foi extinta já como Escola Nacional de Belas Artes - ENBA, nome que lhe foi dado pelo Estado Republicano em 1889. Durante todo o século XIX, essa Academia/Escola formou um número reduzido de arquitetos, mas, a partir de princípios do século XX, começou a receber estudantes provenientes de estratos sociais mais cultos, atraídos pelas oportunidades que o desenvolvimento econômico proporcionava.

Em 1933, ano da regulamentação da profissão de arquiteto no Brasil, existiam quatro escolas de arquitetura. Eram elas: a ENBA no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica e da Escola do Mackenzie de São Paulo e uma Faculdade independente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), criada em 1930. Em 1966, já eram doze escolas; em 1974, vinte e oito; em 1994, setenta e duas; e; em 2002, eram cento e quarenta e sete escolas. No entanto, tal aumento da oferta de cursos não aconteceu de forma homogênea no território nacional. Cerca de metade das escolas de Arquitetura (50,54%) são da região Sudeste, fato que se relaciona ao maior grau de urbanização, de desenvolvimento econômico e social desta região (SALVATORI, 2008).

Segundo Salvatori (2008), os cursos de Arquitetura, na primeira metade do séc. XX, buscando maior visibilidade e inserção social, deixaram o perfil mais ligado às Belas Artes<sup>4</sup> e aproximaram-se do perfil modernista de profissionais da vanguarda europeia. Posteriormente, embalada na repercussão internacional do anúncio da construção de Brasília, a categoria profissional promoveu três Encontros Nacionais de Arquitetos, Estudantes e Professores em 1958, 1959 e 1962 com o objetivo de definir uma identidade profissional distinta do campo exclusivo das Artes ou das Engenharias, que deveria ser consolidada por formação específica. Com base nas recomendações destes encontros, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou, em 1962, o primeiro Currículo Mínimo de Arquitetura, o que possibilitava as escolas se organizarem livremente desde que respeitadas as disposições do CFE.

Entre as disposições do CFE, pode-se destacar a destinação de 1800 horas-aula (metade do tempo mínimo definido para formação de 3600 h/a em 10 semestres) para atividades de

---

<sup>4</sup> Inicialmente, o ensino de arquitetura no Brasil teve caráter mais direcionado às Belas Artes com maior ênfase artística, sem vínculo com questões sociais e urbanas inseridas pelo modernismo. Os professores da Escola Real foram grandes nomes da cena artística francesa pós-Napoleão. “Entre eles, os pintores Jean-Baptiste Debret e Nicolas-Antoine Taunay e o arquiteto Auguste Henry Victor Grandjean de Montigny, um dos vencedores do Prix de Rome, principal reconhecimento aos artistas da época.” Duzentos anos do ensino de arquitetura no Brasil: história e reflexões (CAU, 2017a).

projeto, definido como o produto final da atividade de arquitetura. Porém, com a reforma universitária nos governos militares, entre 1969 e 1972, a ideia de universidade como promotora do conhecimento foi substituída pelo conceito de universidade funcional voltada para o mercado de trabalho. Foi, então, promulgado um novo Currículo Mínimo com o ciclo do curso de Arquitetura e Urbanismo, reduzido para três anos, interrompendo-se a maturação do projeto pedagógico em curso e aumentando a oferta do ensino privado. Surge, neste contexto, a Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura em 1973 (transformada em Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura em 1985), com o objetivo de resgatar qualidades do Currículo Mínimo de 1962, porém, sem obter sucesso. Entre 1969 e 1994, novas discussões foram promovidas pela ABEA com o intuito de reformar o currículo mínimo buscando inserir conteúdos ligados à questão ambiental, ao patrimônio histórico, à inclusão de tecnologias de informática, à valorização da multidisciplinaridade, à implantação de laboratórios e à integração com a Pós-Graduação (SALVATORI, 2008).

Devido à divergência de visões e a diversidade de propostas das várias escolas, as ideias para reforma do Currículo Mínimo ficaram diluídas. Após sucessivas crises econômicas na década de 80, houve uma diminuição acentuada na procura por cursos de Arquitetura e Urbanismo, com redução também do pessoal docente, o que possibilitou, de certa forma, uma espécie de seleção natural, pois permaneceram nos cursos somente os docentes mais qualificados. Neste cenário, foram propostas novas Diretrizes Curriculares em 1994, com a ideia de construção de um corpo disciplinar autônomo e universal que se aproximasse dos padrões internacionais preconizados pela União Internacional de Arquitetos (UIA) e pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), elaborados na Conferência Mundial da Educação Superior de Paris, em 1998. Estas Diretrizes marcam o retorno de instituições profissionais representativas ao debate sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Definiu-se um perfil profissional com base nas necessidades do mercado de trabalho. Assim, foi publicada a Resolução CES-CNE 6/2006 de Diretrizes Curriculares Nacionais, com especificação de competências mínimas que deviam estar explícitas nos projetos pedagógicos de cada curso (SALVATORI, 2008).

Segundo dados da ABEA (2017a), atualmente, existem cerca de 466 cursos de Arquitetura e Urbanismo, totalizando 40.000 alunos matriculados, a grande maioria em instituições particulares.

A quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes e a possibilidade de ampliação da oferta de vagas e de novos cursos (sejam eles em instituições públicas ou

privadas), tornam necessário a continuidade dos debates envolvendo este ensino. Compreender os interesses e as visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo é o que será desenvolvido no próximo capítulo.

### **3 AS DIFERENTES VISÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO**

As profissões ligadas ao processo de educação superior, não raro, são alvo de diferentes opiniões quanto à sua eficácia e métodos. Essas diferentes opiniões podem ser motivadas pela dualidade de interesses existentes nesta formação, como, por exemplo, entre formação multidisciplinar e formação especializada para o mercado de trabalho. No caso da formação específica em Arquitetura e Urbanismo, conforme será mencionado, as divergências acontecem até mesmo dentro de grupos que possuem, a priori, o mesmo foco de interesses. No âmbito acadêmico, existem diferentes visões entre professores e estudantes sobre o que seria melhor ou o que é mais problemático para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, assim como no meio profissional, também, se encontram variadas visões sobre o que seria a melhor formação nessa área.

Neste capítulo, são explicitadas as principais visões de cada grupo no âmbito acadêmico. Compreender e analisar estas diferentes visões é um importante passo para construção de uma educação realmente superior.

#### **3.1 A visão acadêmica**

Início a identificação destas concepções de ensino pelo grupo que detêm maior poder de mudança no processo educacional formal, ou seja, por quem pratica e vivencia a educação superior no dia a dia. Assim, para explicitar os interesses desse grupo, é dado destaque à visão dos estudantes, dos professores e do Estado sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Visando maior legitimidade, para representar as visões desses grupos, as informações foram retiradas de fontes preferencialmente documentais de órgãos que lhes representam.

##### **3.1.1 A visão dos Estudantes**

A principal fonte documental da visão estudantil sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, foi o site de sua instituição representativa: a Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura (FENEA). Em um segundo momento, também foi pesquisado material relacionado a esta temática no site ARCHDAILY, o maior portal na atualidade sobre arquitetura em âmbito nacional e internacional, amplamente conhecido no meio acadêmico e com matérias sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, nele, inclusive, estudantes podem opinar.

A FENEA é definida como “uma entidade pública sem fins lucrativos, sem filiação partidária, livre e independente de órgãos públicos e privados, congrega mais de 80.000 estudantes de graduação em Arquitetura e Urbanismo, de mais de 305 instituições de ensino superior e os representa perante órgãos governamentais e entidades de área” (FENEA, 2017a). Tem como objetivo representar o interesse dos estudantes e lutar pela qualidade do ensino de

modo participativo e democrático. Para tanto, busca congregar e ampliar a participação dos estudantes enquanto cidadãos e futuros profissionais, defende uma formação criativa, inovadora, solidária, coletiva, humana e comprometida com questões político-sociais. A gestão da FENEA tem duração de um ano com diretoria eleita em plenárias nacionais que definem diretrizes dos estudantes. Essas diretrizes são a base de trabalho de cada gestão (FENEA, 2017a).

A FENEA se divide em alguns grupos temáticos de trabalho. Dentre eles: o Congresso de Iniciação Científica em Arquitetura e Urbanismo (CICAU), que tem a finalidade de incentivar a participação de estudantes em projetos de pesquisa universitária que sejam comprometidas com as reais necessidades da sociedade; e o Seminário Regional de Ensino (SERES), que busca proporcionar ao estudante aprendizado diferencial evidenciando relações entre o que é exposto em sala de aula e como estes conhecimentos podem ser úteis em seu futuro exercício profissional. O SERES ocorre anualmente nas 6 regionais que compõem a FENEA. Nos encontros regionais, também são abordados temas como diretrizes curriculares, formação do arquiteto, estágios e outros assuntos. Esses encontros são organizados como seminários abertos a qualquer interessado e possuem formatos diversos com mesas de debate, papos de boteco, palestras e oficinas com profissionais convidados de diversas áreas (Figuras 4 e 5).

FIGURA 4 – Oficina de encontro do SERES



Fonte: FENEA. Disponível em:

< <http://www.fenea.org/projetos/seres> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

FIGURA 5 – Roda de debates do SERES na Universidade Federal de Juiz de Fora



Fonte: FENEA. Disponível em:

< <http://www.fenea.org/projetos/seres> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

Um destes encontros, ocorreu de 27 a 30 de setembro de 2006, na UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), o “SERES DE FORA EM JUIZ DE FORA”, que teve como relatório final as seguintes diretrizes nos turnos de discussão:

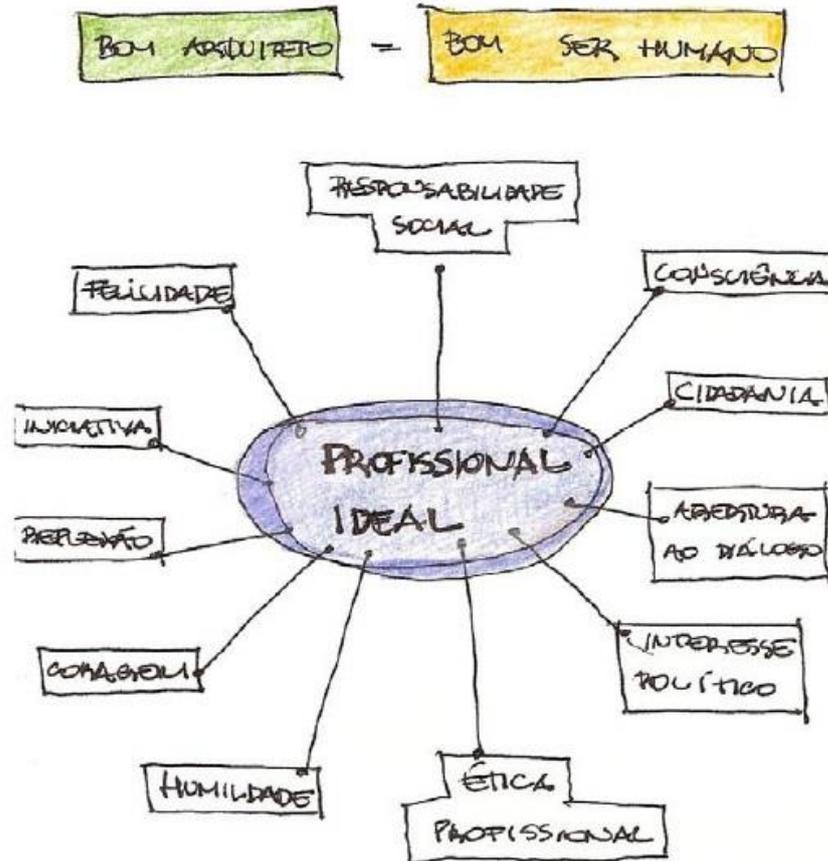
1º Turno: Que arquitetos queremos formar? A discussão teve como ponto de partida questionamentos sobre o perfil do ensino na atualidade e as mudanças no campo da arquitetura. Como exemplos de mudanças estão os conceitos de sustentabilidade e novas ferramentas de trabalho utilizando a informática. Chegou-se à conclusão que, apesar destas mudanças, o ensino de Arquitetura e Urbanismo não está bem, como é possível observar no relato:

...hoje temos questões na sociedade que nos impelem a ir muito além das aulas dadas: o arquiteto deve fomentar em si o gosto pela pesquisa, deve ter desejo e condições de buscar conhecimento, encarar o professor como facilitador, e produzir, não reprimir conhecimento. Deve-se entender que o aluno é um grande agente no processo de aprendizagem. E o esforço conjunto desses agentes no questionamento do processo ensino-aprendizagem é de fundamental importância (FENEA, 2017e).

Na resposta a questão “Que arquitetos queremos formar?”, foi defendido que o arquiteto deve possuir vontade de mudar o mundo e, ser idealista, porém realizador (como o exemplo deixado por Oscar Niemeyer) e consciente que a mudança deve iniciar dentro de si. Além da vontade de melhorar o mundo, a educação também precisa estimular o futuro arquiteto a ter espírito empreendedor e autonomia para construir sua visão de mundo com coerência. Em resumo, um bom arquiteto necessita ser, acima de tudo, um bom ser humano: que tenha

iniciativa, coragem, responsabilidade social; senso de cidadania e interesse político; entendimento local e global do mundo; formação sólida e multidisciplinar, ético e que reconheça a complexidade da vida (Figura 6).

FIGURA 6 – Imagem síntese sobre a temática “Que arquitetos queremos formar?”



Fonte: FENEA. Disponível em:

< <http://www.fenea.org/projetos/seres> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

No 2º turno de debates, foi proposto o tema: Como começar o ensino de arquitetura? A discussão teve início com a ideia de que qualquer curso do ensino superior deve romper com a visão de ter como objetivo único a profissionalização. Os estudantes precisam ter consciência que a universidade não tem apenas a missão de transmitir conhecimentos técnicos, pois a formação voltada apenas para o mercado não faz sentido num contexto de crises econômicas e desemprego. A universidade deve proporcionar formação mais ampla e generalista aos estudantes, inclusive com questionamentos sociais para que os futuros profissionais sejam também agentes de mudança da realidade do país (FENEA, 2017e).

No 3º turno, o tema foi: a arquitetura na sociedade contemporânea. Discutiui-se o papel do arquiteto na sociedade e quais mudanças sociais, ao longo do tempo, interferiram em seu trabalho e vice-versa. Chegou-se à conclusão que a contemporaneidade é fruto de ações do

passado, que é importante agir corretamente, hoje, para garantir um futuro melhor. O foco de trabalho dos arquitetos é, prioritariamente, a cidade e a coletividade. Assim, trabalhar com senso ético e de humanidade, negar soluções superficiais e decorativas para os complexos problemas existentes nas cidades contemporâneas (FENEA, 2017e).

O 4º turno teve como tema: experiências sobre reforma curricular. Foi debatido, entre professores e estudantes, a importância e a dificuldade de integrar disciplinas. Um dos motivos apontados, que dificulta a integração de conteúdos, é a própria resistência, por parte dos professores, devido a questões de vaidade ou insegurança pessoal. Outra questão importante é a distância entre teoria e prática, no ensino, necessitando, portanto, de maior aproximação. Sobre o Trabalho Final de Graduação (TFG), também foi questionado a possibilidade de não ter como produto exclusivamente um projeto, já que a profissão do arquiteto muitas vezes não envolve a elaboração direta de projetos (FENEA, 2017e).

No 5º e último turno, foi proposto o tema; “Academia e sociedade” (Figura 7), para discutir formas sobre como a academia precisaria se relacionar com a sociedade. Nesse sentido, os estudantes criticaram o caráter teórico dos trabalhos realizados nas disciplinas de projeto, pois poderiam ser voltados para problemas existentes na sociedade. Desta forma, eles estariam vivenciando situações mais próximas à prática profissional, não dependendo da certificação e da formatura para iniciar estas experiências.

Para os estudantes, a universidade precisa estimular a reflexão e o senso crítico e superar a passividade no processo educacional. Somente conquistando a autonomia de pensamento, o estudante estará minimamente preparado para iniciar sua vida profissional após o ciclo de estudos universitários (FENEA, 2017e).

FIGURA 7 – Academia e sociedade (André Dahmer)



Fonte: FENEA. Disponível em:

< <http://www.fenea.org/projetos/seres> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

Dentre as visões dos estudantes sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, extraídas de outros seminários, pode-se citar (FENEA, 2017e):

a) Devido ao aumento da oferta de cursos, o MEC criou uma cultura de regulamentação e avaliação para garantir condições mínimas de qualidade do ensino. Na prática, estas avaliações são superficiais, sem relação direta com os estudantes e sem a periodicidade necessária para garantir o bom funcionamento de alguns cursos.

b) Defende-se, de maneira geral, a importância da interdisciplinaridade, porém a própria regulamentação do MEC contraria este discurso pois não contempla, no currículo dos cursos, questões diversas mais ligadas a problemas da realidade social do país, como: ocupações irregulares, reforma urbana e outras. Também contradiz a ideia de interdisciplinaridade, a imposição de habilidades específicas de acordo com demandas do mercado de trabalho, sem que o estudante tenha liberdade de optar por conteúdos que mais lhe interessem ou considere de maior relevância.

c) Não há a devida preocupação com as questões éticas profissionais nos cursos de arquitetura e não existem trabalhos suficientes junto à sociedade devido à falta de criatividade dos projetos pedagógicos, o que contribui para o não reconhecimento das atribuições profissionais do arquiteto pela sociedade.

Uma proposta da FENEA, para aproximar o estudante de arquitetura da sociedade e da prática profissional, é o Escritório modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU). Este funciona como um projeto de extensão com a finalidade de complementar a educação superior, mas também para contribuir na melhoria das condições de vida em comunidades onde o trabalho for desenvolvido. Desta forma, se estabelece contato mais próximo com a sociedade, possibilitando, ao processo educacional, a desejável aproximação entre ensino, pesquisa e extensão. O EMAU (Figura 8) não propõe projetos rigidamente formatados, mas a valorização da diversidade de ideias em grupos de forma compartilhada e flexível. Busca, também, o exercício da multidisciplinaridade na implementação dos projetos nas comunidades apoiado no trabalho conjunto com estudantes de outras áreas. Os trabalhos são orientados por professores que respondam tecnicamente pelos projetos e não tenham caráter comercial, pois o público alvo são comunidades que não podem pagar pelos serviços profissionais ofertados. A proposta do EMAU atende aos 4 postulados da UNESCO e da União Internacional de Arquitetos para a educação em Arquitetura e Urbanismo (FENEA, 2017c):

a) Garantir qualidade de vida digna para todos os habitantes dos assentamentos humanos.

- b) Uso tecnológico que respeite as necessidades sociais, culturais e estéticas dos povos.
- c) Equilíbrio ecológico e desenvolvimento sustentável do ambiente construído.
- d) Arquitetura valorizada como patrimônio e responsabilidade de todos.

FIGURA 8 – Trabalho de estudantes do EMAU junto à comunidade



Fonte: FENEA. Disponível em:

< <http://www.fenea.org/projetos/emaui> >. Acesso em: 04 fev. 2017.

A FENEA (2007d) preocupa-se com os estágios durante o curso. Segundo a legislação trabalhista, o estágio deve visar o aprendizado de competências ligadas à atividade profissional de cada curso e as instituições de ensino são responsáveis por sua supervisão. Para tanto, disponibiliza um professor orientador que avalia se o estágio é adequado à formação social, cultural e profissional do educando. No entanto, é questionável a possibilidade das instituições de ensino realizarem tal supervisão, pois as políticas governamentais parecem estar mais focadas na discussão da expansão das universidades e não na qualificação das mesmas. É discutível, nesse cenário, a atual obrigatoriedade do estágio sem levar em conta aspectos qualitativos como; o momento ideal para o estudante realizá-lo, a atividade a ser desenvolvida, a remuneração, a oferta pela própria universidade ou de livre busca pelos próprios estudantes, entre outros. Sem esta discussão, os estágios tornam-se apenas opção de mão-de-obra barata com pouca possibilidade de contribuição para o desenvolvimento do estudante.

A manifestação mais recente da FENEA, refere-se aos debates sobre a possibilidade do Ensino a Distância (EaD) para cursos de Arquitetura e Urbanismo. No documento intitulado “Carta da FENEA sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo em modalidade EaD”, publicado no portal da Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanista (FNA), a federação dos estudantes assume posição contrária ao reconhecimento de cursos na modalidade de Ensino a Distância pelo MEC. A carta foi aprovada pelo I Conselho Nacional de Entidades Estudantis de Arquitetura e Urbanismo (CoNEA) de Juiz de Fora, gestão de 2017 (FNA, 2017). Entre outros pontos de vista, os estudantes destacam como argumento contrário a modalidade EaD para cursos de Arquitetura e Urbanismo:

Nós, enquanto estudantes de arquitetura e urbanismo, entendemos que os múltiplos espaços propostos na modalidade presencial são essenciais para um processo de formação pessoal e posteriormente profissional, calcado na diversidade das relações cotidianas possíveis sejam essas desenvolvidas momentânea e continuamente. Especificamente em relação ao curso de Arquitetura e Urbanismo, o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do espaço.

Não somente a sala de aula, mas também o ambiente universitário como um todo é o universo facilitador da construção coletiva do conhecimento, permitindo a integração e diálogo entre discentes/docentes, discentes/docentes e discentes e demais trabalhadores (FNA, 2017).

Os estudantes vinculam também a modalidade EaD, diante da aprovação pelo MEC de 6 novos cursos de Arquitetura e Urbanismo com 80% de seu currículo à distância, como parte de uma estratégia ampla, por parte do governo, em relação ao congelamento de gastos com universidades públicas. Essa estratégia visa, de forma equivocada, entregar ao mercado a solução para suprir, em quantidade satisfatória, a falta de vagas presenciais em instituições públicas, privilegiando desta forma processos formativos ineficientes, como é observado em documento da Fundação Nacional dos Arquitetos:

[...] imersos em lógicas mercadológicas nas quais rapidez, baixo custo e otimização desqualificada são pilares que constroem políticas educacionais cada vez mais descontextualizadas e frágeis, à medida que tais interesses tem uma preocupação quantitativa e não qualitativa sobre ensino-aprendizagem (FNA, 2017).

É importante salientar que o posicionamento dos estudantes, em relação a EaD, não significa uma aversão ao uso de tecnologias de comunicação na educação, que, se utilizadas adequadamente, podem apresentar vantagens. No entanto, tais tecnologias, na visão desse grupo, não podem substituir a presencialidade na maior parte do curso.

### **3.1.1.1 Outros fatores a considerar: a saúde mental dos estudantes**

Mesmo não constando de forma explícita no site da FENEA, considero importante incluir neste capítulo uma temática bastante recorrente na visão dos estudantes sobre o ensino

de Arquitetura e Urbanismo. Trata-se do sentimento de mal-estar durante o curso, sentimento que pode estar vinculado a várias causas e que, conforme pesquisa publicada no portal ARCHDAILY, parece ser patológico em cursos de Arquitetura e Urbanismo. Um dos artigos sobre o tema, revela que 25% dos estudantes de arquitetura do Reino Unido buscam tratamento para problemas de saúde mental:

Os resultados levaram Anthony Seldon, vice-chanceler da Universidade de Buckingham, a descrever a situação como "quase uma epidemia de problemas de saúde mental."

Além de preocupações quanto à saúde mental, a pesquisa também lança luz sobre problemas relacionados ao débito estudantil, ao excesso de horas de trabalho e sugere que a educação não está preparando adequadamente os estudantes para a vida profissional (BARATTO, 2016).

Talvez a maior causa deste stress mental esteja relacionada ao tempo extra-classe dedicado a execução de tarefas solicitadas pelos professores. É comum, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, os estudantes virarem noites fazendo projetos, porém esta "cultura" vem sendo questionada. Estudantes têm se perguntado até que ponto vale a pena tal "sacrifício" e se esta prática realmente contribui para sua melhor formação profissional (Figura 9). O portal ARCHDAILY Brasil realizou uma enquete exatamente sobre esta questão: "Vale a pena virar noites fazendo projeto nas universidades?" (BARATTO, 2015).

Figura 9 - Vale a pena virar noites fazendo projeto nas universidades?



Fonte: ARCHDAILY. **Vale a pena virar noites fazendo projeto nas universidades?** Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/764194/valeapenavirarnoitessfazendoprojetonasuniversidades>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Embora a maioria dos comentários publicados no site sejam contrários a tal prática, algumas respostas também a defendem (BARATTO, 2015):

**Ingrid Sampaio:** Sou estudante do segundo ano do curso da UFPI e perdi as contas das noites que virei. O curso de Arquitetura e Urbanismo aqui tem uma carga horária pesada demais, há dias com aula de 08h às 18h sem pausa e não temos ateliê em nosso centro!! (...) O prazo maior não é possibilitar moleza, é possibilitar ócio criativo, tempo de pesquisa, é tempo onde [*sic*] se revisa e se diminui erros. Não acredito que alguém vire uma noite por opção ou por falta de organização. Isso não faz nenhum sentido. Os prazos e o excesso de horas de aula (e mais estágio) nos obrigam a entregar trabalhos pela metade, com muitos erros e com pouca criatividade! (...) Falta sensibilidade por parte dos professores, que estão formando estudantes que fazem o mais fácil pra acabar mais rápido, no lugar de criar mais e com menos erros!

**Kaio Vianna:** Bom assunto para a discussão. Sou estudante do quarto ano e digo que isso é mais frequente do que se imagina e mais sério do que muitos pensam. Falo por mim e por companheiros de sala que essa jornada exaustiva acaba não apenas com o corpo mas também a mente e vínculos sociais como foram citados. (...) As únicas coisas que ganhei com isso foi vontade de desistir mesmo estando na reta final, pensamentos de começo de depressão, me afastar dos meus amigos por pouco os via, perder 4 kg neste último semestre do ano...tudo bem muita gente acha que isso é besteira porém só quem sente e vive isso sabe o que é.

Eliara Sandim: Como li hoje no blog de um professor (de filosofia, não de projeto). Existe um livro "o direito à preguiça" de um cara chamado Paul Lafargue para respaldar a minha opinião. Eu não viro noites, entrego pelas metades, mas não me esgoto, prezo muito mais pelo meu bem-estar pessoal, e será assim na minha vida profissional. Não pretendo me condicionar a um estado doentio de estresse e males psicológicos por tostões ou a mera imagem questionável de aluno "responsável".

**Danilo Delfino:** Estou no quarto ano da Unesp e todo final de semestre é a mesma coisa: Noites e mais noites viradas e muito café, estendo essa situação ao meu campus de modo geral. Não penso que fechar atelier resolva nada. A grade do curso é muito diversificada e além disso há muito trabalho manual e minucias que demandam tempo. Parece inerente ao curso tudo isso. Não consigo imaginar bem as pessoas que não passaram por isso na Universidade.

**Beatriz:** Atualmente estou morando nos EUA e aprendi muito com a cultura deles no quesito organização. Todos os trabalhos são organizados semanalmente então todas as aulas temos que entregar algum resultado sobre os avanços dos trabalhos. Resultado, o máximo que já fiquei fazendo trabalho aqui foi até 12:00, enquanto que quando morava no Brasil varava noite praticamente uma vez por semana. Ou seja, organização e administração podem mudar muito a sua vida.

**Bruna:** Sou arquiteta formada há 15 anos e virei noites em praticamente todas as Minhas entregas durante a faculdade. A minha síndrome do pânico do último minuto só passou durante a minha carreira.

**Pinheiro:** Como estudante de arquitetura pela UNESP, já varei diversas noites e inclusive estou há quase 2 dias sem dormir. Para mim, o erro não está no aluno, nem na faculdade, e sim nos professores. Sabemos que no curso temos diversos trabalhos para entregar, mas parece que os professores insistem em passar os projetos próximos da data de entrega, e pior, próximos do fim do semestre. Então a culpa não é do aluno em virar a noite, se ele não fizer ele não passa! E a faculdade não tem que fechar as portas para isso, se o aluno não fizer na faculdade vai fazer no chão de casa, o que é muito mais incômodo. Falta um planejamento conjunto entre as disciplinas, falta os professores conversarem entre si e não pensarem somente na própria matéria, lançar um calendário coeso e possível de ser seguido de uma maneira salubre.

Como é possível observar pelas respostas, a questão é controversa, porém, não faz sentido pensar em qualidade do ensino com estudantes mentalmente desestabilizados.

Segundo Ferreira (2010), pode-se definir mal-estar como indisposição orgânica, situação incômoda, desconforto ou embaraço e prazer como sentimento de alegria, de satisfação.

Além de definições sumárias, é importante destacar que estas emoções humanas (prazer e mal-estar) foram estudadas por Sigmund Freud nas célebres obras: Além do princípio do prazer (1920) e O mal-estar na civilização (1930), ambas de muito impacto e influência nas ciências humanas até os dias de hoje. Cumpre observar a possibilidade de traçar paralelos de suas teorias para o entendimento dessas questões em Educação, como analisado por Ornellas (2007, p. 154):

A psicanálise não tem receitas sobre o que deve ser feito na escola, mas reflete sobre o que tem sido feito, uma vez que pode contribuir na escuta do discurso do professor e do aluno. Articular psicanálise e educação é um grande desafio [...]. O mal-estar na escola tem diversas faces para serem olhadas e pensadas: é como se olhássemos um cubo, que tem seis faces, como sabemos, mas só podemos, de um determinado lugar, ver três faces, é necessário que nos desloquemos para que vejamos todas as faces.

Tendo como referência experiências do cotidiano escolar, cito, a seguir, algumas possíveis causas dessas emoções:

a) Disciplinas e conteúdos: disciplinas ligadas à formação ética, humanística e à pesquisa, têm ficado em segundo plano diante das pressões para que a educação superior forneça mão-de-obra para o mercado de trabalho. Com os estudantes sendo preparados somente para atender as voláteis demandas de mercado, o processo educacional torna-se fragilizado, necessitando enquadrar-se no tempo, no espaço e nos interesses do mercado, incompatíveis com aspirações mais adequadas ao que poderia ser a educação superior. Desta forma, se estabelece um descontentamento em estudantes e professores que almejam e acreditam em uma formação mais humanista.

b) Processos de aprendizagem e avaliação: processos de aprendizagem são dinâmicos e podem ser individuais, vide exemplos de excepcionais profissionais autodidatas<sup>5</sup>, na área de Arquitetura e Urbanismo. Alguns estudantes têm facilidade de estudar sozinhos, definindo seu próprio ritmo, tempo e espaço de estudo. Quando necessitam enquadrar-se em esquemas pré-concebidos de tempo e espaço rígidos, tendem a perder o interesse pelo processo, conseqüentemente, obtendo pior rendimento. O mesmo pode ocorrer em casos contrários, em

---

<sup>5</sup> Vide Apêndice A.

que o estudante é estimulado a trabalhar individualmente com maior autonomia, porém sente mais necessidade presencial/expositiva do professor.

É possível que o mal-estar para estudantes e professores, atribuído ao processo de avaliação, esteja associado às fragilidades na formação dos professores do ensino superior; por não terem necessariamente a capacitação para docência nos programas de pós-graduação, desconhecem as múltiplas possibilidades de abordagem avaliativa. O planejamento da avaliação precisa considerar o currículo (acadêmico, humanista, tecnológico e currículo de reconstrução social), elaborar seus aspectos metodológicos como a definição clara de objetivos, o estabelecimento de conteúdos, a escolha das estratégias de ensino, determinação de critérios e a definição de formas de analisar os resultados (DEPRESBITERES, 1998).

Entendo que enquanto os professores desconhecerem a diversidade de processos avaliativos e sua relevância, a possibilidade de servirem como instrumento de aprendizagem que envolvam processos de cognição, que impliquem mudanças qualitativas nas capacidades humanas e que desenvolvam níveis de raciocínio mais complexos, não se efetivará.

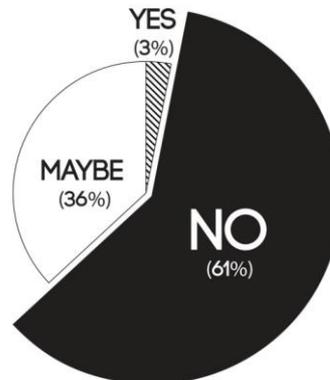
c) Relações interpessoais entre estudantes, entre professores, entre estudantes e professores, entre professores e coordenadores, entre coordenadores e reitorias: talvez este ponto seja o de maior importância para os sentimentos de satisfação ou mal-estar no processo na educação superior. Problemas conhecidos e de relevante difusão midiática atestam tal fato: síndrome de Burnout, em professores; bullying, entre estudantes; e denúncias de assédio entre ambos os grupos, evidenciam a necessidade de maior atenção e cuidado nas relações interpessoais na academia.

A questão da saúde física e mental é fundamental para o bom desempenho acadêmico e a preocupação com esses fatores parece correr à margem nos ambientes acadêmicos. É possível, por exemplo, ilustrar esta questão com uma matéria publicada sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo com o título: "Saúde mental nas escolas de arquitetura: é possível uma mudança cultural?"(WHELAN, 2014).

A matéria traz o resultado de pesquisa feita na Universidade de Toronto e aponta, entre outras questões, que para os estudantes apenas 3% do corpo docente mostrava alguma preocupação com a saúde mental dos estudantes (Figura 10):

Figura 10 - Você sente que o corpo docente faz o suficiente para lidar com a saúde mental?

Do you feel the faculty does enough to address mental health?



Fonte: ARCHDAILY. **Saúde mental nas escolas de arquitetura: é possível uma mudança cultural?**

Disponível em:

<<http://www.archdaily.com.br/br/601381/saude-mental-nas-escolas-de-arquitetura-e-possivel-uma-mudanca-cultural>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Comentários sobre esta matéria, publicados no site, evidenciam a pertinência e gravidade da situação (WHELAN, 2014):

**Adriano Pacelli:** Muito triste perceber que estes problemas se tornaram culturais. O corpo docente muitas vezes se orgulha disso ao enaltecer todo o desgaste e stress que eles passaram quando eram estudantes, fazendo o mesmo conosco (atuais estudantes) como se fosse um ritual para o sucesso profissional. Quanto a infraestrutura do curso de Arquitetura da UNIP de Campinas, não preciso nem comentar... nem prancheta a gente tem! Mas é aquele velho caso né... reforma no sistema educacional!!!

**Karina Komar:** Estou no 5º período de arquitetura, e este texto expressa 100% do que estou vivendo, infelizmente para as universidades isto é normal, esta institucionalizado, uma vez que os professores adoram fazer comentarios sobre como os alunos não tem vida para cumprir os prazos, não vejo como isso possa mudar, então nos vemos na situação de que ou nos adequamos ao sistema ou estamos fora dele. Para os docentes é prazer para nós é muito triste pois sabemos que estes sistemas não motivam a criatividade de ninguém.

**Nayara Schildwahter:** Eu pensava que isso tudo só acontecia em minha universidade, mas vejo que não. A quantidade de informações que devemos absorver é imensa, os prazos são curtos, ainda há a superlotação das salas de aula e a divergência de opinião dos professores da mesma matéria. Estou no 8º semestre de AU e o semestre passado foi o primeiro que não passei noites em claro fazendo os projetos, além da vida social que fica esquecida até as férias. O sistema de ensino do nosso curso deve ser mais dinâmico, estimular nossa criatividade e nos ensinar a vivenciar como realmente funciona a vida profissional, após a conclusão do curso.

**Carol Ferreira:** Sou estudante de arquitetura e urbanismo da Puc Minas e esta matéria resume a minha rotina de estudos. A faculdade deve apresentar locais de trabalho mais limpos, mais inspiradores e agradáveis. Na maioria das vezes nós estudantes sentimos preguiça, isto mesmo, desânimo de ir à aula. Os trabalhos sempre coincidem e os professores são na maioria das vezes máquinas de informações, que são metralhadas aos alunos, ao invés de uma didática saudável, onde ambas as partes se entendam e se beneficiem: o professor cumprindo o papel de intermediador do conteúdo e o aluno cumprindo seu papel de aprendizagem e aplicação das disciplinas aprendidas. Acho que este estudo deve ser levado adiante e que as faculdades de

arquitetura em geral tomem consciência de que para o aprendizado completo o aluno necessita de qualidade no ensino, boas condições locais para realizar seus trabalhos e tempo, para despenhar suas tarefas acadêmicas e manter sua saúde física, assim como suas relações sociais.

**Lauana Valentini Wichoski:** Ótima matéria para termos noção de que o problema do ensino da Arquitetura e Urbanismo tem proporções mundiais! Além da falta de infraestrutura e suporte para realizarmos nossos trabalhos com qualidade, os prazos e as exigências são incoerentes, pois se torna praticamente impossível desenvolver um projeto com um nível X de qualidade quando temos prazos tão curtos, e tantas pessoas dentro de uma sala de aula que torna impraticável o tal do assessoramento. Sem contar que muitas vezes, professores das mesmas matérias tem opiniões bastante divergentes e nós alunos ficamos flutuando no meio de um mar de opiniões, sem sequer tomar consciência das decisões que estão sendo tomadas.

**Mariana:** É engraçado como nós, estudantes de AU, sofremos os mesmos problemas em universidades diferentes. Estamos dando "murro em ponta de faca" e depois não sabemos explicar porque estão sendo gerados espaços e edifícios de tão pouca qualidade. Como todos, também adoraria ver isso circulando entre meus professores, mesmo sabendo que muitos dirão apenas que nós só sabemos reclamar. Enquanto não houver respeito entre ambas as partes, não haverá diálogo.

Por envolver essencialmente relações humanas, é natural que existam conflitos de ordem pessoal no processo de ensino e aprendizagem, porém precisam ser mantidos dentro de limite tolerável com respeito mútuo, caso contrário, as consequências para os envolvidos (docentes e discentes) podem ser traumáticas, culminando no afastamento voluntário, ou não, das próprias atividades acadêmicas, fato não raro no cotidiano escolar.

d) Espaço físico: outro fator fundamental, que pode contribuir para o estado de prazer ou mal-estar no ambiente acadêmico, é o espaço físico. Questões como dimensionamento de salas de aula e quantidade de alunos, má qualidade ou inexistência de laboratórios para atividades específicas e espaços mal planejados em relação a acústica, iluminação e ventilação natural são algumas das causas de desconforto para estudantes e professores.

Outro aspecto ligado a esse tema, talvez menos considerado, diz respeito aos espaços de convivência em universidades, se, como dito anteriormente, as relações humanas são fundamentais para o bom desempenho acadêmico, será que a convivência entre os envolvidos deve se restringir somente ao espaço das salas de aula?

No entanto, pode-se observar que, de modo geral, nas universidades brasileiras, os espaços extra sala de aula se resumem a lugares de consumo e convívio efêmero, como cantinas, postos bancários, lojas etc. Atividades importantes e raras, no ambiente universitário, com simbolismo afetivo ou de estímulo ao convívio prolongado, poderiam ocorrer em espaços de atividades culturais como teatros, galerias de arte e conchas acústicas.

Espaços como o Centro Contemplativo Windhover (Figuras 11 e 12), construído em 2014 na Universidade de Stanford na Califórnia, EUA. Este espaço configura-se como um retiro

espiritual para professores, estudantes e funcionários, foi concebido para promover a renovação pessoal e bem-estar através da arte, paisagem e arquitetura, sendo também aberto para a comunidade de Stanford (DELAQUA, 2015).

Figuras 11 e 12 - Centro Contemplativo Windhover



Fonte: ARCHDAILY. **Centro Contemplativo Windhover / Aidlin Darling Design**. Disponível em: <http://www.archdaily.com.br/br/767847/centro-contemplativo-windhover-aidlin-darling-design>. Acesso em: 28 ago. 2016.

Pensando a realidade brasileira, não são necessários espaços tão sofisticados para o incremento das relações e convívio nos ambientes universitários, porém, é fundamental repensar a sala de aula como único espaço de interação pessoal e aprendizado.

É importante frisar que, no contexto desta pesquisa, a visão dos estudantes sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo é parcial, considerando que eles não completaram todo ciclo educacional, tampouco possuem tempo de experiência profissional, ambos necessários para apontar com maior precisão pontos positivos ou negativos do ensino. Porém, mesmo diante desta limitação, considero fundamental a visão dos estudantes sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, pois são o motivo da existência e os mais impactados pelo processo educacional.

Tendo como referência os métodos de análise de conteúdo (FRANCO, 2015), para definir os principais pontos da visão dos estudantes e dos demais grupos sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, formulei a seguinte pergunta base: Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo? Busquei respostas (unidades de registro) nas fontes textuais originais pesquisadas e identifiquei posteriormente unidades de sentido nessas respostas para criar categorias de análise (Quadro 1).

Quadro 1 – Análise de conteúdo: Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos estudantes?

<b>Fontes</b>	<b>Unidades de Registro</b>	<b>Unidades de Sentido</b>	<b>Categoria</b>
FENEA-CICAU <a href="http://www.fenea.org/cicau">http://www.fenea.org/cicau</a>	Pesquisa e extensão como importantes atividades na formação do arquiteto e urbanista.	- importantes atividades na formação do arquiteto e urbanista.	PESQUISA E EXTENSÃO
FENEA-SERES <a href="http://www.fenea.org/projetos/seres">http://www.fenea.org/projetos/seres</a>	Proporcionar o aprendizado diferencial, esclarecendo ao estudante as relações entre o que ele vê em sala de aula, entre o sistema em que isto está inserido e sua profissionalização	- as relações entre o que ele vê em sala de aula, entre o sistema em que isto está inserido e sua profissionalização	UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
FENEA-SERES	O discurso ideológico é no campo da interdisciplinaridade, mas as próprias regulamentações do ministério (com a imposição de conteúdos e pouca flexibilidade de escolhas pelo estudante) acabam com esse discurso.	- as próprias regulamentações do ministério acabam com esse discurso	FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE
FENEA-SERES	O conteúdo das disciplinas, do que é dado em aula, tudo é analisado em cima do que está escrito em suas ementas. Antes os agentes fiscalizadores do MEC ficavam alguns dias nas faculdades, assistiam às aulas, entrevistavam alunos e professores.	- Antes os agentes fiscalizadores do MEC ficavam alguns dias nas faculdades, assistiam às aulas, entrevistavam alunos e professores.	FISCALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO INSATISFATÓRIA DO MEC
FENEA-SERES	As escolas também estão sob a ótica do mercado, inclusive com seu projeto pedagógico que dá ênfase a esta ideologia. Não há eficiência na qualidade da produção e na ética profissional. Não existe trabalho junto à sociedade	- As escolas também estão sob a ótica do mercado - Não há eficiência na qualidade da produção e na ética profissional - Não existe trabalho junto à sociedade	ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO
FENEA-SERES	Qualquer curso deve romper com a visão estreita de profissionalização na Universidade.	- romper com a visão estreita de profissionalização	ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO

Fonte: Elaboração própria a partir das fontes mencionadas.

Quadro 1 (continuação) – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos estudantes?

Fontes	Unidades de Registro	Unidades de Sentido	Categoria
FENEA-SERES	Formação sólida; posicionamento de não conformidade com a realidade, pois as mudanças no coletivo sempre partem dessas sensações de insatisfação com o panorama que se apresenta como real; ética pessoal/ profissional; reflexão sobre a pressão do mercado de trabalho e reconhecimento da complexidade da vida.	- reflexão sobre a pressão do mercado de trabalho e reconhecimento da complexidade da vida	ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO
FENEA-SERES	É imprescindível o casamento entre a teoria e a prática e a importância da transdisciplinaridade.	- É imprescindível o casamento entre a teoria e a prática	UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
FENEA-EMAU <a href="http://www.fenea.org/projetos/EMAU">http://www.fenea.org/projetos/EMAU</a>	Extrapolar a vivência da sala de aula e encontrar formas de contatos com a sociedade. Dessa forma, a tríade: Ensino + pesquisa + Extensão Universitária, deve ser tomada como base para o entendimento dos princípios dessa proposta, caracterizada por uma comunicação constante entre sociedade e a universidade	- Extrapolar a vivência da sala de aula e encontrar formas de contatos com a sociedade.	PESQUISA E EXTENSÃO
FENEA-ESTAGIO <a href="http://www.fenea.org/artigos/estagio">http://www.fenea.org/artigos/estagio</a>	Decretamos o estágio como obrigatório no curso de Arquitetura e Urbanismo sem a devida preparação, que garantisse sua implementação de forma qualitativa e benéfica aos estudantes.	- sem a devida preparação, que garantisse sua implementação de forma qualitativa e benéfica aos estudantes.	MÁ QUALIDADE DE ESTÁGIOS
FENEA-SERES <a href="http://www.fenea.org/projetos/seres">http://www.fenea.org/projetos/seres</a>	Vencer o medo da integração entre os professores e as matérias, pois existe o receio de um professor interferir no trabalho do outro.	- existe o receio de um professor interferir no trabalho do outro.	FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE
FENEA-SERES	O ideal para tudo que é dado em sala de aula é fazer uma ligação com o que realmente acontece na vida real. Dessa maneira o aprendizado fica mais aprimorado e se fixa muito mais.	- fazer uma ligação com o que realmente acontece na vida real.	UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Fonte: Elaboração própria a partir das fontes mencionadas.

Quadro 1 (continuação) – Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos estudantes?

Fontes	Unidades de Registro	Unidades de Sentido	Categoria
FENEA-SERES	Também falamos sobre o Trabalho Final de Graduação: comparamos as maneiras de desenvolvimento e apresentação, e questionamos, porque não poderia ser apenas uma apresentação teórica dependendo do tema?	- porque não poderia ser apenas uma apresentação teórica dependendo do tema?	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO
FENEA-SERES	A faculdade deve atuar como agenciadora dos problemas da sociedade, dos problemas reais (pois há muitos deles no mundo e os exercícios projetuais continuam a ser feitos com soluções hipotéticas).	- A faculdade deve atuar como agenciadora dos problemas da sociedade, dos problemas reais	PESQUISA E EXTENSÃO
FENEA-ENADE <a href="http://www.fenea.org/artigos/boicotarenade">http://www.fenea.org/artigos/boicotarenade</a>	Entendemos que o SINAES não é um avanço na política de uma avaliação realmente comprometida com a qualidade do ensino, e que este processo estrangula o ensino público por meio de corte de verbas, e que também exonera o papel do governo enquanto promotor de políticas públicas de educação. No caso das particulares, o ranqueamento é a busca por resultados falsos e lucrativos que deturpam todo o princípio de qualidade de ensino.	- Entendemos que o SINAES não é um avanço na política de uma avaliação realmente comprometida com a qualidade do ensino	FISCALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO INSATISFATÓRIA DO MEC
FNA <a href="http://www.fna.org.br/fenea-divulga-cartas-contras-ensino-a-distancia-e-mp-759/">http://www.fna.org.br/fenea-divulga-cartas-contras-ensino-a-distancia-e-mp-759/</a>	Especificamente em relação ao curso de Arquitetura e Urbanismo, o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do espaço.	- o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do espaço.	POSSIBILIDADE DE CURSOS EaD
ARCHDAILY <a href="http://www.archdaily.com.br/br/601381/saudementalnasescolasdearquiteturaepossivelumamudancacultural">http://www.archdaily.com.br/br/601381/saudementalnasescolasdearquiteturaepossivelumamudancacultural</a>	As melhorias para a saúde física e mental podem ser realizadas com a criação de espaços de trabalho mais limpos, maiores e mais silenciosos.	- criação de espaços de trabalho mais limpos, maiores e mais silenciosos.	INFRAESTRUTURA FÍSICA
ARCHDAILY	Maiores fontes de estresse como carga de trabalho, falta de organização da faculdade, os prazos coincidentes, e interações negativas com os membros do corpo docente.	- fontes de estresse como carga de trabalho, falta de organização da faculdade, os prazos coincidentes, e interações negativas com os membros do corpo docente.	ASPECTOS PSICOLÓGICOS

Fonte: Elaboração própria a partir das fontes mencionadas.

A seguir, no Quadro 2, é apresentada a síntese das categorias criadas com suas respectivas unidades de sentido. Devido a ênfase temática das categorias, foram divididas em dois grupos; temas considerados de maior importância e temas considerados mais problemáticos. Para análise da visão dos outros grupos sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, foi elaborado o mesmo procedimento de análise de conteúdo, no entanto, visando objetividade na apresentação da pesquisa, é apresentado apenas o quadro síntese das categorias de análise com suas unidades de sentido. As fontes utilizadas e as unidades de registro identificadas para os demais grupos podem ser consultadas no “Apêndice B”.

Quadro 2 – Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos estudantes sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

<b>Temas de Importância</b>	<b>Principais Problemas</b>
<b>PESQUISA E EXTENSÃO</b> - importantes atividades na formação do arquiteto e urbanista. - Extrapolar a vivência da sala de aula e encontrar formas de contatos com a sociedade. - A faculdade deve atuar como agenciadora dos problemas da sociedade, dos problemas reais	<b>FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE</b> - as próprias regulamentações do ministério acabam com esse discurso - existe o receio de um professor interferir no trabalho do outro.
<b>UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b> - as relações entre o que ele vê em sala de aula, entre o sistema em que isto está inserido e sua profissionalização - É imprescindível o casamento entre a teoria e a prática - fazer uma ligação com o que realmente acontece na vida real.	<b>FISCALIZAÇÃO E AVALIAÇÃO INSATISFATÓRIA DO MEC</b> - Antes os agentes fiscalizadores do MEC ficavam alguns dias nas faculdades, assistiam às aulas, entrevistavam alunos e professores. - Entendemos que o SINAES não é um avanço na política de uma avaliação realmente comprometida com a qualidade do ensino
<b>TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO</b> - porque não poderia ser apenas uma apresentação teórica dependendo do tema?	<b>ENSINO VOLTADO PARA O MERCADO</b> - reflexão sobre a pressão do mercado de trabalho e reconhecimento da complexidade da vida - As escolas também estão sob a ótica do mercado - Não há eficiência na qualidade da produção e na ética profissional - Não existe trabalho junto à sociedade - romper com a visão estreita de profissionalização
<b>ASPECTOS PSICOLÓGICOS</b> - fontes de estresse como carga de trabalho, falta de organização da faculdade, os prazos coincidentes, e interações negativas com os membros do corpo docente.	<b>MÁ QUALIDADE DE ESTÁGIOS</b> - sem a devida preparação, que garantisse sua implementação de forma qualitativa e benéfica aos estudantes.
<b>INFRAESTRUTURA FÍSICA</b> - criação de espaços de trabalho mais limpos, maiores e mais silenciosos.	<b>POSSIBILIDADE DE CURSOS EaD</b> - o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do espaço.

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais e procedimentos de análise de conteúdo.

Como pode ser observado, os estudantes veem como muito importante a pesquisa e a extensão durante a graduação, assim como a união entre teoria e prática. Também reconhecem a importância da interdisciplinaridade apesar das dificuldades em implantá-la de fato. Os estudantes consideram não serem suficientes os esforços e políticas do MEC para qualificar o ensino de arquitetura. Criticam, entre outros aspectos, as deficiências na fiscalização, os sistemas avaliativos classificatórios e não formativos, o direcionamento da formação para interesses de mercado em detrimento de uma formação mais ampla e a falta de controle ou políticas mais eficientes para os estágios curriculares obrigatórios. Atribui-se os altos níveis de stress e mal-estar, durante o curso, ao excesso de trabalhos extra classe, à desorganização das faculdades, às más condições do espaço físico e aos relacionamentos interpessoais não satisfatórios com os professores.

Pode-se destacar, na visão dos estudantes, a questão do distanciamento entre teoria e prática. No campo da Arquitetura e Urbanismo e em outras ciências aplicadas, o conhecimento teórico não faz sentido dissociado de sua prática. O termo Práxis, corresponde a uma ação derivada de um conhecimento teórico orientado para um determinado fim ou resultado, quando a educação não permite o vínculo entre teoria e aplicação prática do conhecimento, configura-se falha e incompleta, ou ainda, num sentido mais amplo:

Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida em que algum dia existiram, pertencem a práxis (CASTORIADIS, 1982, p.94).

Se os estudantes consideram que há em nosso sistema educacional uma segmentação entre teoria e a prática, isso representa um indicativo ruim para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, questão que deve ser debatida e priorizada por estudantes, professores e escolas.

### **3.1.2 A visão dos Professores**

Para os professores, à semelhança do critério definido para representar a visão dos estudantes, será privilegiado fonte de informações de cunho coletivo institucional. Tais fontes foram obtidas por meio de pesquisa telematizada no site da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA). A ABEA é uma associação sem fins lucrativos, reconhecida por intensa atuação pela melhoria na qualidade do ensino de arquitetura no Brasil e possui amplo quadro de professores atuantes nesta área.

Antes de iniciar os temas levantados pela ABEA, é importante destacar, como panorama geral da situação do professorado universitário do Brasil, uma questão essencial: o professor

universitário, via de regra, não possui formação ou capacitação formal didática para seu trabalho docente, geralmente inicia seu percurso profissional de modo intuitivo e autodidata, com referência na reação de seus alunos, em suas próprias experiências do tempo de estudante e na postura de outros professores (NOGUEIRA, 2009).

No caso dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, o quadro não é diferente. Mesmo professores com excelentes titulações acadêmicas, tiveram pouco ou nenhum contato com estudos sobre didática em seus cursos de pós-graduação. Situação que pode contribuir para a precarização das relações professor-estudante devido à falta de aplicação de metodologias mais eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Sem mudanças na estrutura e objetivos dos programas de pós-graduação, que deem mais ênfase além da pesquisa, a estudos preparatórios para a função docente, os professores universitários continuaram aprendendo (ou não) na prática. Processo que poderia ser mais eficiente se houvesse capacitação adequada nas pós-graduações ou em cursos específicos preparatórios para docência.

Outro questionamento pertinente em relação ao perfil do corpo docente de cursos de Arquitetura e Urbanismo, mencionado em publicação comemorativa dos 40 anos da ABEA, refere-se não à titularidade acadêmica dos professores, mas em sentido oposto, à necessidade de professores atuantes na prática da profissão:

Até mesmo para fazer frente ao incremento de cursos que neste ano ultrapassaram o número de 300 é preciso recuperar o controle sobre padrões mínimos da relação professor aluno, sobre os espaços apropriados para as atividades práticas, sobre as novas condições de disponibilidade de títulos diante do acesso digital e introduzir novas questões como a avaliação dos instrumentos de avaliação ao longo e ao final dos cursos e uma distribuição mais adequada entre os professores de dedicação exclusiva com desejável titulação e aqueles com dedicação compartilhada com a prática profissional com desejável experiência. Tendo em vista o caráter de formação de um profissional para a prática de um ofício é preciso contar com o professor, o professor-arquiteto, o arquiteto-professor e o arquiteto para alcançar um bom curso (MARAGNO, 2013a, p.162).

Segundos dados em seu portal (ABEA, 2017a), a ABEA foi fundada em 1973 como uma associação de escolas de arquitetura e reformulada em 1985, com o intuito de ampliar a participação democrática de todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, não somente de seus dirigentes, como ocorria inicialmente. A ABEA participa ativamente junto ao MEC nos processos de avaliação e qualidade para garantir a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de arquitetura conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A ABEA acompanha também a política de avaliação e regulação dos cursos junto ao MEC em conjunto com outras organizações como Secretaria de Educação

Superior do Ministério da Educação (SESu), SERES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), participa também das formulações e revisões das diretrizes curriculares junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

A ABEA integrou-se a outras entidades visando a construção de legislação própria para área de arquitetura e urbanismo como, por exemplo, participando do Colégio Brasileiro de Arquitetos (CBA) que resultou em aprovação no Congresso Nacional e sanção presidencial da lei 12.378/2010 que definiu nova regulamentação do exercício profissional de arquitetura e principalmente criou o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), antiga luta e reivindicação dos arquitetos. Em 2012, a ABEA passa a integrar também o Colégio das Entidades Nacionais do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CEAUCAU), procurando contribuir em todas interfaces entre educação e o exercício profissional junto com demais entidades de interesse nesta questão (ABAP, AsBEA, FENEA, FNA e IAB). Recentemente, a ABEA aproximou-se de entidades internacionais que também tratam do ensino de arquitetura e urbanismo como a UNESCO, a Comissão de Educação da União Internacional de Arquitetos (UIA), Association of Collegiate Schools of Architecture – USA & Canadá (ACSA), European Association for Architectural Education (EAAE) e Academia de Escolas de Arquitectura e Urbanismo de Língua Portuguesa (AEAULP).

A ABEA vem editando, desde 1991, cadernos temáticos contendo a produção de conferências (Figura 13) que realiza regularmente denominadas Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura (ENSEA), Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CONABEA) e Conselho Superior da ABEA (COSU). Os artigos e documentos apresentados e discutidos por professores de cursos associados e especialistas da área nestes eventos, estão disponibilizados em sua maioria no formato digital, com objetivo de subsidiar estudos e pesquisas na área do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. O material contém, de forma geral, experiências didáticas diversas apresentadas por professores de vários cursos e discussões sobre temáticas consideradas importantes para o ensino (ABEA, 2017d).

Figura 13 - XXXIV ENSEA – Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura – Natal/RN



Fonte: ABEA. XXXIV ENSEA. Disponível em:

<[http://www.abea.org.br/?page\\_id=1772](http://www.abea.org.br/?page_id=1772)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

Estão em evidência no portal da ABEA questões fundamentais para discussão do ensino de arquitetura na atualidade. Refletindo a demanda crescente da sociedade pelo trabalho do profissional em Arquitetura e Urbanismo e com as últimas políticas do MEC para ampliar o número de matrículas no ensino superior, a área de arquitetura cresceu significativamente contando com cerca de 40.000 alunos, 5.000 docentes e um total de aproximadamente 466 cursos que inserem 4.000 profissionais arquitetos e urbanistas por ano no mercado, juntando-se a outros 150.000 em atividade (ABEA, 2017a).

A ABEA vem atuando junto ao INEP, órgão governamental que gerencia questões ligadas ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com objetivo de ampliar os instrumentos de avaliação para os estudantes de arquitetura, propondo incorporar o Trabalho Final de Graduação (TFG) como instrumento de medição da qualidade dos cursos. Entende-se que o TFG seja uma síntese legítima do trabalho realizado durante o curso pelo estudante e pelo corpo docente, que expõe o nível de abrangência e metodologias de projeto, reflete a absorção de práticas didáticas e a capacidade de resolver problemas inerentes a atividade de arquitetura e urbanismo. A ABEA ainda não obteve sucesso nesta proposta junto ao MEC.

A discussão e manifestação pública mais recente encampada pela ABEA, foi o posicionamento contrário à possibilidade de Educação a Distância (EaD) para cursos de Arquitetura e Urbanismo. Argumentou-se em carta aberta publicada no portal que:

Arquitetura e Urbanismo é um ofício que, da mesma forma que a Medicina e o Direito entre outras importantes profissões, tem seu exercício regulamentado por relacionar-se com a preservação da vida e bem-estar das pessoas, da segurança e integridade do seu patrimônio, e da preservação do meio ambiente. Por isso mesmo exige, em sua formação, acompanhamento não somente presencial, mas de forma muito próxima em ateliês, laboratórios, canteiros experimentais e outros espaços vivenciais, em uma relação professor-aluno bastante reduzida, o que definitivamente não pode ser alcançado em cursos oferecidos totalmente a distância (ABEA, 2017e).

No entanto, a entidade reconhece avanços nesta tecnologia de educação e propõe amplo debate sobre suas vantagens e limitações em áreas que envolvam formação teórica e prática e que podem expor a sociedade a riscos de vida, ao patrimônio e ao meio ambiente. Salienta também que o curso desenvolve atividades coletivas e práticas em ateliê e que a vivência em espaço físico adequado também faz parte do processo de ensino e aprendizado em arquitetura, sendo inviável dar sentido e desenvolver tais atividades em espaços virtuais. Enfim, entende-se que o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do próprio espaço (ABEA, 2017e).

Assim como feito para identificar os principais pontos da visão dos estudantes, recorri à pergunta base elaborada, às fontes textuais originais<sup>6</sup> e aos procedimentos de análise de conteúdo para definir os principais pontos da visão dos professores sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo (Quadro 3).

---

<sup>6</sup> Vide Apêndice B.

Quadro 3 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos professores sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Temas de Importância	Principais Problemas
<p><b>MANTER ENSINO ATUALIZADO COM DEMANDAS DA SOCIEDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecimento de perfis e padrões que assegurem a qualificação do profissional arquiteto e urbanista a altura dos desafios sociais do país e das demandas internacionais</li> </ul>	<p><b>AVALIAÇÃO DO MEC</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ampliar os instrumentos usuais de avaliação, a ABEA propôs a incorporação do Trabalho Final de Graduação – TFG</li> </ul>
<p><b>RESPALDAR DEFINIÇÕES DE QUALIDADE DO ENSINO JUNTO AO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ATRAVÉS DE DOCUMENTAÇÃO LEGA (REGULAMENTAÇÃO)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração das Diretrizes Curriculares</li> <li>- Formulações das diretrizes para o Exame Nacional de Cursos e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes</li> <li>- Defendemos os princípios contidos no documento Perfis &amp; Padrões de Qualidade</li> </ul>	<p><b>EQUACIONAR QUANTIDADE E QUALIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aproximadamente 40.000 alunos e cerca de 5.000 docentes.</li> </ul>
<p><b>ESPAÇO FÍSICO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhamento não somente presencial, mas de forma muito próxima em ateliers, laboratórios, canteiros experimentais e outros espaços vivenciais</li> <li>- qualificação das condições físicas e espaciais dos ateliês e salas de aulas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.</li> <li>- integração professor/aluno e aluno/aluno.</li> </ul>	<p><b>POSSIBILIDADE DE ABERTURA DE CURSOS EaD (Educação a distância)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- o espaço físico adequado é parte do processo de ensino e favorece o aprendizado. Se dar sentido a espaços (físicos e reais) é o dever de ofício, como fazê-lo na virtualidade?</li> <li>- o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do próprio espaço.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais e procedimentos de análise de conteúdo.

Os professores, representados pela ABEA, consideram importante o alinhamento de suas visões sobre o ensino de arquitetura junto ao Ministério da Educação, os principais documentos e legislação atinentes ao ensino de Arquitetura e Urbanismo contam com a participação efetiva de professores da ABEA. No entanto, o sistema avaliativo imposto pelo MEC aos estudantes através do ENADE é considerado, pela ABEA, insatisfatório para o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Na visão dos professores, deveria ser utilizado para tal avaliação o próprio Trabalho Final de Graduação como parâmetro de avaliação dos estudantes e dos cursos. Atualmente, as maiores preocupações em relação ao ensino na visão dos professores, estão relacionadas a formas de garantir a qualidade frente ao aumento da demanda e quantidade de alunos matriculados, principalmente na possibilidade de abertura e autorização de novos cursos na modalidade EaD, considerada catastrófica pela ABEA. Na visão dos professores, o ensino presencial com a interação entre os estudantes e o espaço educacional, entre os estudantes e os professores é de fundamental importância para o ensino e aprendizagem de Arquitetura e Urbanismo.

A possibilidade do surgimento de cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD pode trazer prejuízos a este ensino, no entanto, o discurso dos professores em defesa da

modalidade presencial, que menciona a importância das relações interpessoais no processo de ensino e aprendizagem, precisa ser efetivado na prática, uma vez que tais relações muitas vezes são insatisfatórias, conforme levantado no subcapítulo 3.1.1.1 desta dissertação.

### 3.1.3 A visão do Estado

Para descrever a visão do Estado sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, a fonte de informações definida foi o portal do MEC. Esta visão é representada basicamente pelas diretrizes curriculares que estruturam os cursos no Brasil. O histórico destas diretrizes é o seguinte (MEC, 2017a):

Portaria n. 1770 – MEC, de 21 de dezembro de 1994 – Fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Parecer CNE/CES nº 112/2005, aprovado em 06 de abril de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

Resolução CNE/CES nº 6, de 2 de fevereiro de 2006 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências.

Parecer CNE/CES nº 255/2009, aprovado em 2 de setembro de 2009 - Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 6/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, em decorrência de expediente encaminhado pela SESu/MEC.

Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010  
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006.

Porém, outro documento de importância, que também expressa a visão governamental, trata da definição dos “Perfis da Área” e “Padrões de Qualidade”, que entre outros, tem por objetivo definir parâmetros para “Expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo” (MEC, 2017a).

Iniciarei destacando alguns pontos das Diretrizes Curriculares vigente para cursos de arquitetura, a resolução CNE/CES nº2 de 2010. No artigo 2º, a resolução define que a organização dos cursos deverá se basear no estabelecimento dos componentes curriculares que devem abranger o projeto pedagógico, descrição de competências, habilidades e perfil do profissional, conteúdos curriculares, estágio supervisionado, atividades de horas complementares e trabalho final de graduação.

O artigo 3º indica outros aspectos que também devem ser contemplados no projeto pedagógico, entre eles: formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa e formas de garantir bom desenvolvimento do estágio curricular e das atividades complementares. Em seu parágrafo 1º, a diretriz menciona que a proposta pedagógica deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de

compreender e traduzir as necessidades de indivíduos e comunidades em relação a concepção e construção de espaços.

No parágrafo 2º, como práticas de responsabilidade técnica e social, o curso deverá estabelecer ações que venham ao encontro ao equilíbrio ecológico e sustentável, a valorização e preservação da arquitetura, do urbanismo e da paisagem como patrimônio coletivo, entre outras. O artigo 4º reafirma, em síntese, as intenções definidas nos artigos anteriores.

O artigo 5º da resolução indica as competências do futuro profissional, entre as quais, habilidades necessárias para conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo e para realizar construções considerando fatores de custo, durabilidade e manutenção, conhecimento de regulamentos legais, normas técnicas de acessibilidade de usuários e outras inerentes ao projeto e construção. O estudante deve também ter conhecimento de teoria e história da arte, da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo de modo que o possibilite desenvolver senso estético e reflexão crítica.

Nas áreas de planejamento urbano e urbanismo, o estudante deve adquirir domínio de técnicas e metodologia de pesquisas, compreensão dos sistemas de infraestrutura e de trânsito, capacidade de analisar planos de intervenção no espaço urbano, metropolitano e regional.

Na área de construção, o estudante deve adquirir conhecimentos para o emprego adequado e econômico dos materiais de construção, das técnicas e sistemas construtivos, capacidade para definir instalações e equipamentos prediais, para organização de canteiros e para implantação de infraestrutura urbana.

Em relação a estruturas, o futuro arquiteto precisa compreender os diferentes sistemas estruturais, dominar a concepção e o projeto estrutural com base em estudos de resistência dos materiais, estabilidade e fundações de construções.

Em topografia, ter habilidade para elaboração de levantamentos topográficos e domínio do instrumental necessário para o mesmo. Em parágrafo único do artigo 5º é destacado que o projeto pedagógico deverá garantir a coexistência entre teoria e prática, como forma de fortalecer o conjunto dos elementos fundamentais para a aquisição dos conhecimentos necessários ao futuro profissional.

O artigo 6º indica que os conteúdos citados no artigo 5º serão distribuídos em dois núcleos e no Trabalho Final de Curso, o primeiro núcleo se refere aos conhecimentos de fundamentação; o segundo aos conhecimentos profissionais e o Trabalho Final de Curso supervisionado por docente, de maneira que envolva procedimentos de investigação técnico-científica, a serem desenvolvidos pelo estudante.

Segundo o parágrafo 5º do artigo 6º, os núcleos de conhecimento poderão ser dispostos em atividades práticas e teóricas tais como palestras, produção em ateliê, uso de laboratórios, consulta a bibliotecas, viagens de estudos, visitas a canteiros de obras, levantamentos de campo, consultas a arquivos e instituições, pesquisa temáticas, bibliográficas, iconográficas e documental ligada arquitetura, urbanismo e paisagismo, participação em escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo e em núcleos de serviços comunitários.

O artigo 7º trata dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, cabendo à instituição de ensino e seu colegiado, aprovar regulamento correspondente que assegure vínculo com os conteúdos do curso e condições adequadas de trabalho.

O artigo 8º define que as atividades complementares visam possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos aos estudantes, mesmo fora do ambiente acadêmico e mediante avaliação, podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, congressos, entre outros. Atividades complementares não podem ser confundidas com o estágio supervisionado.

No artigo 9º, define-se que o Trabalho Final de Curso deve ser regulamentado pela instituição e aprovado por Conselho Superior Acadêmico, contendo critérios e procedimentos de avaliação, além de diretrizes para sua elaboração.

O artigo 10 indica que a carga horária mínima para os cursos de Arquitetura e Urbanismo é estabelecida pela resolução CNE/CES nº 2/2007, que define 3.600 como o mínimo de horas para integralização desta graduação.

Para complementar a visão do Estado sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, serão destacados pontos fundamentais para o entendimento desta visão pelo documento “Perfis da Área” e “Padrões de Qualidade”. Redigido posteriormente a Portaria n. 1770 do MEC e elaborado pelo Ministério da Educação via Secretaria de Educação Superior em conjunto com a CEAU (Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo), este documento tem como objetivo definir parâmetros para validação de cursos em funcionamento e roteiros para autorização de abertura de novos cursos.

O documento inicia tratando sobre temas como qualidade e condições do ensino oferecido pelos cursos e os impactos do barateamento em instituições privadas e poucos investimentos nas instituições públicas, refletindo em espaços de trabalho inadequados, na insuficiência de equipamentos, em currículos fragmentados, assim como na falta de incentivo à capacitação de professores e na inexpressividade de atividades de pesquisa e extensão na graduação.

Entre os problemas do ensino de Arquitetura e Urbanismo ligados ao fenômeno do “barateamento”, pode-se citar, também: distanciamento entre teoria de projeto e prática construtiva, pois não são ofertadas práticas experimentais aos estudantes; inexistência de espaços exclusivos para o curso de arquitetura com salas adaptadas para atividades específicas de concepção; desatualização e carência de livros e periódicos, entre outros.

Na definição dos “Perfis da Área”, o documento resgata o caráter de exercício privativo do trabalho em arquitetura citando desde o Código de Hamurabi promulgado pelo Rei da Babilônia, em 2083 antes de Cristo, até a lei de regulamentação da profissão, no Brasil, a partir de 1933. A lei de regulamentação define as atribuições e atividades inerentes aos arquitetos e urbanistas mediante registro do diploma e histórico escolar, onde devem constar aprovação nas disciplinas e demais exigências do currículo mínimo que qualifica o exercício profissional e suas respectivas responsabilidades técnicas.

Em “Padrões de Qualidade”, são descritos, em diferentes categorias, os requisitos básicos para abertura de novos cursos e funcionamento dos existentes, entre eles, em Recursos Materiais: biblioteca com acervo atualizado de no mínimo 3.000 títulos de arquitetura e urbanismo além de periódicos e legislação; espaço destinado aos Trabalhos Finais de Graduação além de outros documentos úteis; laboratórios de Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo, Conforto Ambiental, Tecnologia da Construção, de Fotografia, Vídeo e Audiovisual, salas de projeto (atelier) com pranchetas, oficina de maquetes e laboratório de modelos, salas para aulas teóricas, auditório e sala de projeção, sala para equipamentos de topografia.

O Corpo Docente deve atender a relação professor/aluno em aulas teóricas de 1 professor para 30 alunos e em aulas de projeto de 1 professor para 15 alunos, sendo que as disciplinas do núcleo de formação profissional só podem ser ministradas por profissionais que detenham atribuições profissionais para tal. O Currículo Pleno é composto pelo conjunto das matérias exigidas por diretrizes curriculares obrigatórias e conteúdos livres determinados pela instituição de ensino em seu projeto pedagógico. Ele pode ser desenvolvido em formatos de atividades diversas, inclusive extra sala de aula, porém com o tempo, e os créditos destinados a estas atividades, assim como a forma avaliação devem estar mencionados no currículo do curso. Faz parte do Currículo Pleno, também, o Trabalho Final de Graduação, recomenda-se que este currículo não ultrapasse 24hs semanais para que os estudantes tenham tempo livre de estudos.

Atividades de Pesquisa e Extensão são consideradas indissociáveis das atividades de ensino, sendo exigidos tais programas com envolvimento de alunos e professores do curso assim como relações de intercâmbio com outros departamentos, outras instituições e com a sociedade. As Atividades de Pesquisa e Extensão podem se dar por meio da implantação de escritórios modelo, canteiros de obras experimentais e núcleos ou laboratórios de habitação, entre outros.

O pessoal Técnico-Administrativo deve ser constituído por funcionários em número e qualificação suficientes para dar suporte às atividades de pesquisa, de extensão e administrativas, em especial, no trabalho em bibliotecas e laboratórios. Estes parâmetros de qualidade, são complementados no documento, com modelos de formulários para verificação dos mesmos junto as instituições de ensino superior.

Assim como para analisar a visão de estudantes e professores, elaborei via procedimentos de análise de conteúdo, um quadro síntese da visão do Estado sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo (Quadro 4).

Quadro 4 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão do Estado sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Temas de Importância	Principais Problemas
<p><b>ESTABELECIMENTO DE CURRÍCULO MÍNIMO (REGULAMENTAÇÃO)</b>            - A organização de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá ser elaborada com claro estabelecimento de componentes curriculares</p>	<p><b>EVITAR FORMAÇÃO DE ESPECIALISTAS</b>            - deverá assegurar a formação de profissionais generalistas</p>
<p><b>INTERDISCIPLINARIDADE, INCENTIVO A PESQUISA</b>            -III - formas de realização da interdisciplinaridade;            -VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p>	<p><b>ESPAÇO FÍSICO</b>            - há uma inadequação dos espaços atualmente ocupados.            - condições de tempo, de espaço físico, de meios como laboratórios e bibliotecas, que oferecem aos estudantes para que possam integrá-lo.</p>
<p><b>QUALIDADE DO ESTÁGIO CURRICULAR</b>            -IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em diferentes formas e condições de realização, observados seus respectivos regulamentos;            - cabendo à Instituição de Educação Superior, por seus colegiados acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, abrangendo diferentes modalidades</p>	<p><b>ESPAÇO FÍSICO</b>            - Uma das justificativas para a pouca permanência de professores e alunos é a falta de condições físicas adequadas à produção do seu trabalho extra-classe.            - Observa-se um sucateamento das instalações existentes nas IES públicas</p>
<p><b>PROJETOS DE EXTENSÃO</b>            - As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando            -X - concepção e composição das atividades complementares.</p>	<p><b>INADEQUAÇÃO ENTRE CURRÍCULO PLENO E TEMPO PREVISTO PARA INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO</b>            - os dados demonstram que a média nacional de conclusão do curso dá-se em torno de seis a sete anos            - Quanto à retenção em decorrência da falta de condições de infraestrutura e dificuldades nos horários, ela é disfarçada por um "pseudo" grau de exigência do curso</p>
<p><b>UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA</b>            -IV - modos de integração entre teoria e prática;            - garantindo a coexistência de relações entre teoria e prática,            - a dissociação existente entre ensino de projeto e o ensino da arte de construir.</p>	<p><b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>            - que sistematicamente reprovam 50% a 60% dos alunos.            -insuficiência de equipamentos básicos, currículos extensos, fragmentados e carregados de disciplinas , como também na própria capacitação de professores            - relegam a segundo plano programas internos e condições de acesso de seus professores à capacitação docente.            - Há tratamento desigual com relação aos que conseguem se titular com afastamento e os que permanecem em atividade docente            - No campo da educação continuada o estímulo deve ser dado à preparação didático pedagógica de arquitetos/professores com o apoio da área de Educação</p>
<p><b>TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO</b>            - O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos</p>	

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais<sup>7</sup> e procedimentos de análise de conteúdo.

<sup>7</sup> Vide Apêndice B.

Pode-se observar, que a visão do Estado sobre o Ensino de Arquitetura e Urbanismo considera muito importante a consolidação de um currículo que reflita o perfil necessário para os futuros profissionais, porém preocupa-se com o fato deste currículo não ser demasiado extenso e fragmentado, de modo que seja plenamente possível ao estudante integralizar o curso no tempo previsto. Destaca-se também a preocupação com a questão da capacitação dos professores e com a qualidade do espaço físico, aspectos considerados deficientes. Em relação ao processo educacional, a visão do Estado afirma a importância da iniciação científica, dos projetos de extensão, da obrigatoriedade do estágio curricular, do Trabalho Final de Graduação e principalmente a importância de aliar teoria e prática nas disciplinas de projeto e técnicas construtivas.

Cabe observar que o discurso do Estado “atende” às demandas de estudantes e professores em vários aspectos, como, por exemplo, ao destacar a importância da relação entre teoria e prática. Porém, como levantado, por que na realidade tais diretrizes não acontecem? É importante que o Estado assuma um posicionamento frente a educação superior, que além de normatizar e definir diretrizes, crie instrumentos para que os cursos possam de fato implementar melhorias e corrigir problemas fundamentais. Parece haver uma dissociação entre discurso e prática ou, no mínimo, uma negligência, por parte do Estado, para que se cumpram diretrizes estabelecidas.

Os recentes debates sobre a autorização de abertura de cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EaD evidenciam um conflito: de um lado o MEC mais voltado a questões quantitativas, de outro, estudantes e professores mais preocupados com questões qualitativas do ensino.

### **3.2 A visão profissional e social**

Como contraponto à visão acadêmica sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo destaco nos próximos capítulos a visão de outros grupos a quem interessa este tema: primeiramente, a visão dos profissionais da área de arquitetura, representados por profissionais considerados ícones da arquitetura brasileira, assim como também a visão do Conselho Profissional. Ainda em relação a visão profissional, seria uma lacuna deste trabalho não mencionar os casos de excepcionais profissionais autodidatas do Brasil e do exterior.

Inseri também a visão de um grupo fundamental para esta análise, não pelo interesse direto no ensino de Arquitetura e Urbanismo, mas por “sofrer” os impactos do mesmo tanto do ponto de vista benéfico quanto maléfico, trata-se da visão da própria sociedade que usufrui ou não de serviços profissionais na área de arquitetura e urbanismo.

### 3.2.1 A visão de profissionais brasileiros de renome no país e no exterior

Consciente do universo de excelentes profissionais que poderia citar, o desafio inicial foi selecionar quais profissionais destacar a visão sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Neste contexto, optei por aqueles que tiveram maior sucesso no campo profissional em relação à qualidade técnica e à relevância sociocultural de obras construídas. O que pretendo é buscar caminhos de entendimento sobre qual a melhor educação para formação de profissionais que produzam arquitetura de qualidade técnica e espacial, acredito ser válido mirar em profissionais que alcançaram maximamente tais objetivos para entender como eles veem o processo educacional.

Nesse sentido, recorrer ao pensamento de arquitetos reconhecidos e consagrados não só no Brasil, mas mundialmente, é inevitável. Nomes como Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Vilanova Artigas e Paulo Mendes da Rocha são exemplos de profissionais com obras de grande relevância técnica, estética e cultural em diferentes períodos da contemporaneidade brasileira.

A seguir, será explicitada a visão síntese e fundamental destes profissionais em relação não só ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, mas à educação como um todo, ou seja, seu caráter político, filosófico e cultural.

Lúcio Costa<sup>8</sup> teve relação íntima com o ensino de Arquitetura, foi por breve período diretor da Escola Nacional de Belas Artes em 1931, onde sem sucesso tentou reformular o ensino, porém, suas propostas tiveram repercussão e períodos depois refletiram em mudanças substanciais para o ensino de Arquitetura e Urbanismo:

Na efervescência da chamada Revolução de 1930, os debates que ocorrem na Associação Brasileira de Educação (ABE) vão desencadear o Manifesto dos Pioneiros, as Reformas Estaduais do Ensino e a criação do Ministério da Educação e da Saúde. Esses debates também repercutiram entre os arquitetos em suas entidades representativas. Desde os anos 1920, grandes operações imobiliárias e investimentos em infraestrutura urbana, no Rio de Janeiro e em São Paulo, contribuíram para uma nova visão de cidade que perpassava diversos setores da sociedade e campos da ciência. É neste quadro que Lúcio Costa assume a direção da ENBA e propõe a reforma que desvinculava o ensino de Arquitetura das Belas Artes e incluía em seu currículo as disciplinas do Urbanismo e do Paisagismo. O ensino de Arquitetura assumiria identidade própria, mais próxima da problemática urbana e das novas técnicas da indústria da construção. Rejeitada nos embates iniciais da ENBA, a

---

<sup>8</sup> Lúcio Costa foi autor do projeto do Plano Piloto da Cidade de Brasília, obra que o consagrou mundialmente como urbanista. Nasceu em 1902 na cidade de Toulon, França, estudou no Royal Grammar School, em Newcastle, Inglaterra e no Collège National, em Montreal, Suíça. Em 1917, de volta ao Brasil, ingressa na Escola Nacional de Belas Artes, concluindo o curso de arquitetura e pintura, em 1924. Em 1937, é nomeado diretor da Divisão de Estudos e Tombamentos, do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. Em 1937 realiza o projeto do Museu das Missões, em São Miguelinho, Rio Grande do Sul. Em 1939, em parceria com Niemeyer, projeta o Pavilhão do Brasil na Feira Mundial de Nova Iorque. Em 1960, recebeu o título de Professor Honoris Causa da Universidade de Harvard. Em 1964 é chamado para chefiar uma equipe para projetar a reconstrução de Florença, destruída por uma inundação. Em 1995, Lúcio Costa lança o livro autobiográfico: "Registro de uma Vivência", contendo projetos, ensaios críticos e cartas pessoais. Lúcio Marçal Ferreira Ribeiro Lima Costa faleceu no Rio de Janeiro, no dia 13 de junho de 1998 (LUCIO, 2017).

Reforma seria implantada apenas em 1946, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil, atual UFRJ (CORDEIRO, 2012, p.945).

Os textos mais críticos de Lúcio Costa relacionados à educação foram escritos nesse período de muita agitação política e também de transformações culturais. Mesmo sendo um contexto distante da realidade atual, o pensamento de Lúcio ainda é relevante para uma série de questões ligadas ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, como, por exemplo, a necessidade do vínculo entre conhecimentos técnico construtivos, teoria, história da arte e projeto:

Acho que o curso de arquitetura necessita de uma transformação radical. Não só o curso em si, mas os programas das respectivas cadeiras e principalmente a orientação geral do ensino. A atual é absolutamente falha. A divergência entre a arquitetura e a estrutura, a construção propriamente dita, tem tomado proporções simplesmente alarmantes. Em todas as grandes épocas, as formas estéticas e estruturais identificam-se (COSTA, 2003, p.57).

Outra preocupação recorrente era com relação aos dogmas do academicismo que obrigava aos estudantes copiar estilos internacionais sem vínculo com as demandas reais da vida contemporânea local e pouca liberdade criativa, fato que, guardadas as devidas proporções ainda estão presentes no meio acadêmico. Lúcio Costa também defendia a conquista de certa autonomia de pensamento, o entendimento da cultura e do momento histórico como fundamentais, ou seja, uma educação intelectual ampla paralela ao ensino da arquitetura em si:

É preciso que os nossos pintores, escultores e arquitetos procurem conhecer *parti-pris* todo esse movimento profundamente sério em que vivemos e que marcará a fase “primitiva” de uma grande era. O importante é penetrar-lhe o espírito, o verdadeiro sentido, e nada forçar. Que venha de dentro para fora, e não de fora para dentro, pois o falso modernismo é mil vezes pior que todos os academicismos (COSTA, 2003, p.58).

Pode-se apreender, dessa visão do ensino, a necessidade do vínculo permanente entre a formação acadêmica e as realidades sociais; a construção do conhecimento integrado e não fragmento em especialidades; a importância de sólida formação cultural e humanística paralela as questões ligadas a atividade profissional, objetivando autonomia de pensamento, senso crítico e atuação coerente com as demandas da sociedade. Fatores ainda muito pertinentes para o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

O próximo arquiteto brasileiro que destacarei é o mais conhecido nacional e internacionalmente: Oscar Niemeyer<sup>9</sup>. Diferente de Lúcio Costa, Niemeyer não teve durante sua vida profissional vínculos formais com a academia, no entanto, demonstrava interesse pela educação dos arquitetos e produziu textos que transmitem sua visão acerca do ensino de Arquitetura e Urbanismo, como no livro de suas correspondências com o engenheiro calculista José Carlos Sussekind:

A ideia, que ontem debatemos, de organizar um curso especial de arquitetura passou a me interessar vivamente. Como lhe disse em outra ocasião, a escola de arquitetura que propus para Alger mudaria completamente a maneira de ver o assunto. Primeiro, seis meses aprendendo a desenhar (o figurativo inclusive); depois, três anos na prancheta estudando uma pequena cidade, com a presença de professores de arquitetura e engenharia. E, paralelamente – essa é a modificação fundamental –, palestras sobre os assuntos mais diversos, política, literatura, filosofia, história, cosmologia, etc (NIEMEYER, 2002, p.85).

A visão de Niemeyer sobre o ensino pode ser considerada radical em relação a organização curricular e as diretrizes das escolas em geral, defendia que o ensino deveria ser mais voltado a questões humanistas e de cultura geral:

Na proposta que fiz para a renovação do ensino na Escola de Arquitetura de Alger, eliminava uma série de disciplinas, prevendo outras a meu ver fundamentais. (...) E insistia na ideia de que o ensino da arquitetura não se deve limitar à arquitetura propriamente dita. Mas invadir todos os setores de cultura que a meu ver se entrelaçam e completam. Daí referir-me à necessidade do arquiteto – mesmo pela tangente – se informar melhor, ler muito, sentir o mundo que o espera, suas mazelas e inquietações. Só assim ele poderá, desinibido, defender seus projetos e numa linguagem simples e convincente explicar o que com desenhos apenas nunca é bem compreendido (NIEMEYER, 1997, p.31).

---

<sup>9</sup> Oscar Niemeyer nasceu em 1907 no Rio de Janeiro, foi responsável pelo planejamento arquitetônico de vários prédios de Brasília. Possui mais de 600 projetos em todo o mundo. É um dos maiores representantes da arquitetura moderna da história. Em 1929, entrou para a Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, onde formou-se engenheiro arquiteto, em 1934. Inicia-se na profissão como estagiário no escritório de Lúcio Costa e Carlos Leão. Em 1936, foi designado para colaborar com o arquiteto suíço, Le Corbusier, que estava participando do projeto do Ministério da Educação do Rio de Janeiro. Em 1940, Niemeyer teve a oportunidade de conhecer, o então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek. Convidado pelo político, realiza seu primeiro grande projeto, o Conjunto da Pampulha, formado por um Cassino, a Casa de Baile, o Clube e a Igreja de São Francisco de Assis ou Igreja da Pampulha. Em 1947, participou do Comitê Internacional de Arquitetos que projetou a Sede das Nações Unidas em Nova Iorque. Realizou obras como o prédio do Banco Nacional Imobiliário (BNI), a Casa Edmundo Cavanelas, em Petrópolis, e a Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, em Belo Horizonte. Em 1956, a convite do então Presidente da República, Oscar Niemeyer realiza vários projetos para a cidade de Brasília, a nova capital. Com o golpe militar de 1964, Niemeyer se exila na França. De volta do exílio, em 1979, projeta monumentos importantes, como os prédios dos Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs) e o Sambódromo, ambos no Rio de Janeiro. Em 1988, recebe o Prêmio Pritzker de Arquitetura. Em 1996, recebeu o Prêmio Leão de Ouro da Bienal de Veneza. Em 1999, inaugura o Auditório do Ibirapuera, em São Paulo, e o Museu Oscar Niemeyer, em Curitiba. Oscar Niemeyer Ribeiro Soares Filho faleceu no Hospital Samaritano, no Botafogo, Rio de Janeiro, no dia 5 de dezembro de 2012 (OSCAR, 2017).

Niemeyer defendia também a valorização da liberdade, da subjetividade e da criatividade como fundamentais ao processo formativo do arquiteto e, neste sentido, colocou em cheque a própria necessidade de cursos de Arquitetura para formação de arquitetos:

No Brasil o arquiteto tem uma formação muito racionalista. Eles lêem pouco, não é? Eu sempre digo que se eles lessem mais, ficariam um pouco mais livres. Se eles tivessem lido mais entenderiam que a razão é inimiga da imaginação e, portanto, hoje estariam fazendo o que quisessem ao invés de se copiarem. Eu acho que a própria escola dá uma visão um pouco fechada, não é? A escola estabelece uma série de regras rígidas as quais uma arquitetura mais livre não pode se permitir. Eu não sou contra a escola, mas acho, por exemplo, que o sujeito já teria que entrar nela sabendo que a escola não é fundamental, não é indispensável à formação do arquiteto. O arquiteto é como o pintor e, em arquitetura, o que mais importa é a criatividade, a imaginação! Eu tenho aqui dentro do meu escritório um profissional que nunca cursou arquitetura e, entretanto, é muito melhor que do que muito arquiteto que tem por aí (CORONA, 2001, p.90).

Considero tais propostas interessantes e sedutoras, relacionadas a uma visão especial da arquitetura e do mundo, por este motivo de difícil consenso para implementação integral. No entanto, podem contribuir para um ideal futuro com possibilidade de ramificações deste pensamento e quem sabe de novas perspectivas não só para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, mas para outros cursos de formação profissional. Conforme já mencionado no capítulo 2 deste trabalho, há necessidade de uma educação superior mais voltada para formação ética e estética, questões que se relacionam com as propostas de Niemeyer para o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Vilanova Artigas<sup>10</sup>, talvez seja o arquiteto brasileiro que melhor represente uma profícua atuação profissional tanto acadêmica quanto prática. Autor de várias obras importantes também foi militante ativo nas questões ligadas ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, analisou com profundidade questões ligadas ao tema. Atribuiu as deficiências existentes no ensino ao atraso da visão governamental e social do país: “É preciso procurar fora da escola a causa dos desajustes. Só assim melhoraremos o ensino, que é efeito e não determinante das limitações hoje existentes” (ARTIGAS, 2004, p.66). Visão esta, bastante pertinente, pois existe, no senso comum, a ideia que a educação tudo pode modificar e transformar, o que pode ser considerado

---

<sup>10</sup> João Batista Vilanova Artigas nasceu em Curitiba em 1915. Formou-se engenheiro-arquiteto em 1937 pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, na qual iniciou em 1940 sua carreira docente. A sua presença na USP está estreitamente ligada à faculdade de Arquitetura e Urbanismo, que ajudou a fundar em 1948. Na FAUUSP, destacou-se não apenas na atividade pedagógica, parainfo de várias turmas de arquitetos, mas empenhou-se nos processos de revisão e reformulação da escola, elaborando em 1961 o projeto de sua nova sede na Cidade Universitária. Mais do que isso, desde 1945 profundamente envolvido com a afirmação do novo estatuto da profissão no Brasil e com o debate cultural e político contemporâneo, a sua arquitetura representa uma das sínteses mais originais do programa da arquitetura moderna no horizonte nacional-desenvolvimentista. É responsável por uma das mais respeitáveis contribuições à arquitetura brasileira e internacional da segunda metade do século XX. Faleceu em 12 de janeiro de 1985 (VILANOVA, 2017).

no máximo meia verdade, pois a educação sem recursos e políticas governamentais eficientes, por si só não tem poder de modificar substancialmente nada.

Defendeu também a necessidade de um ensino mais voltado ao enfrentamento das realidades sociais, enxergava nesta questão o grande campo de atuação dos futuros profissionais:

Trata-se, portanto, meus caros colegas, de encontrar o caminho que nos afaste das posições teimosamente acadêmicas que temos assumido. Não podemos permitir que nos transformem em meros experimentadores dos laboratórios de arquitetura a serviço de uma minoria opulenta, desligada dos interesses populares.

A plena consciência da realidade brasileira nos indica a necessidade de transformações profundas na estrutura econômica e social de nosso país. Não devemos nos esquecer que dominamos uma arte e uma técnica, para o seu pleno desenvolvimento e aplicação, exigem condições sociais e econômicas favoráveis, exigem a existência de uma nação plenamente desenvolvida e de um povo próspero e feliz (ARTIGAS, 2004, p.63).

Artigas enxergava a arquitetura e seu ensino como elementos fundamentais na afirmação e no desenvolvimento cultural não só dos indivíduos, mas do próprio país, em texto de 1959 intitulado “Arquitetura e Cultura Nacionais” expressa este ponto de vista, rejeitando a adoção de modelos internacionais para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil:

Alguns alinhamentos fundamentais para o traçado de nossos rumos de ensino, já temos. Como eu disse, ele terá características originais, que a experiência sul-americana e nossa nos comunicam de forma especial. Não trilharemos hoje a rota europeia, perplexa ante a dicotomia que a Revolução Industrial lhe impôs, entre o ensino técnico ou o ensino artístico. Nem nos atrai o pragmatismo americano do Norte, onde as Bauhaus, esbatidas, encontram o clima propício para a formação de profissionais de antolhos, esquecidos dos problemas do mundo, fechados num paraíso artificial (ARTIGAS, 2004, p.81).

Nestes posicionamentos de Artigas, evidencia-se a busca por um ensino voltado a suprir as demandas sociais mais urgentes do país. Porém não de modo meramente técnico e instrumental, mas também artístico e cultural, o que exige um sistema de ensino que forneça aos futuros profissionais lastro para entendimento dessas questões; misto entre domínio técnico de questões construtivas; profundo conhecimento teórico das questões ligadas à arquitetura e de outras áreas do conhecimento, assim como desenvolvimento de sensibilidade artística. Na visão de Artigas, esse seria o perfil do profissional completo, perfil ainda necessário e pertinente, porém difícil de se alcançar dentro da realidade da maioria das escolas de Arquitetura e Urbanismo. O que não deve ser impedimento da tentativa, ao menos, de se estabelecer bases para que o estudante ambicione, mesmo posteriormente ao período de graduação, buscar esta formação integral.

Complementando a visão dos profissionais selecionados, pesquisei as opiniões do mais consagrado arquiteto brasileiro em atividade; Paulo Mendes Rocha<sup>11</sup> pode ser considerado um discípulo de Artigas, tendo sido seu professor assistente na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU – USP), vivenciou os ideais propostos pelo mesmo para o ensino, mais que isso, foi interlocutor direto de seu posicionamento ideológico, político e filosófico:

Eu venho aqui como uma pessoa que, como tantas outras, conheceu de perto o professor Vilanova Artigas. E, lembrando questões fundamentais sobre sua obra, aqui exposta, quero relatar a vocês alguns momentos interessantes a respeito disso. Eu digo assim para chamar a vossa atenção, porque esse homem, João Batista Vilanova Artigas, tem uma vida energeticamente marcada pela dedicação ao ensino, com uma profunda consciência sobre a importância fundamental que o exercício dessa forma de conhecimento tem para a constituição de questões sobre a cultura de um país. A ponto de poder contribuir substancialmente para a emancipação do país, para o seu desenvolvimento material, tecnológico, moral, ético e intelectual. Este posicionamento pode passar despercebido hoje nas escolas e nas faculdades, na medida em que elas tendem a degenerar para o lado da formação exclusivamente profissional, mercadológica, com uma visão estreita dos desejos mezinhos que acompanham a alma humana, como os de ter que trabalhar, adquirir uma profissão (ROCHA, 2012, p.70).

Fica evidenciado, desta forma, sua posição contra a instrumentalização do ensino servindo somente a interesses do mercado de trabalho. Além de exímio arquiteto, Paulo Mendes da Rocha é considerado um intelectual de nosso tempo, demonstrando que um profissional completo, assim como preconizado por Artigas, não deve ser só um especialista, mas um pensador das sociedades e da condição humana. Em 2006, recebeu o prêmio Pritzker, considerado o “Nobel da Arquitetura”, sobre esta premiação, Rocha (2007, p. 11) declarou:

O que eu acho interessante na valorização desse trabalho todo, como o prêmio esclarece ou ilustra, é que se acaba recuperando algo que estava muito ameaçado: a importância do curso de arquitetura no âmbito da universidade. Sim, porque a arquitetura é uma atividade que lida com mecânica dos solos, com engenharia, filosofia, antropologia, e cogita dos anseios da população para eleger as formas e as relações espaciais daquilo que se vai construir no futuro, no sentido de ser público, democrático, livre, esclarecedor, positivo. Não falo da ideia pragmática de arquitetura como um curso prático para atender o mercado, mas, ao contrário, como uma forma peculiar de conhecimento – multidisciplinar e abrangente -, que passa a ser altamente estimulante para a universidade. A faculdade de arquitetura é a mãe, a matriz do discurso do conhecimento. É onde o homem vai configurando coisas objetivas, materiais, construídas, e demonstrando para si mesmo como se goza o próprio saber.

---

<sup>11</sup> Paulo Archias Mendes da Rocha nasceu em 1928 na cidade de Vitória, Espírito Santo, e formou-se em Arquitetura e Urbanismo na Universidade Mackenzie, em São Paulo, em 1954. Professor na FAU-USP desde 1962, tornou-se titular nessa escola em 1998. Com várias obras vencedoras em concursos públicos no Brasil, Paulo Mendes da Rocha recebeu, em 2000, o Prêmio Mies Van Der Rohe de Arquitetura Latino-Americana por seu projeto de renovação da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Foi também um dos representantes da arquitetura brasileira na Bienal de Veneza 2000. Em 2006, recebeu a láurea máxima da arquitetura mundial: o prêmio Pritzker, concedido pela Hyatt Foundation. Recentemente, em 2016, recebeu também o Leão de Ouro da Bienal de Arquitetura de Veneza pelo conjunto de sua obra (PAULO, 2017).

Como conclusão deste subcapítulo, destaca-se uma confluência nítida na visão destes profissionais apontando para um ensino de Arquitetura e Urbanismo com caráter multidisciplinar e transformador. Todos defendem basicamente a necessidade do arquiteto compreender a realidade que os cerca e utilizar seus conhecimentos técnicos e teóricos para melhoria desta realidade. A educação não deve ter como foco atender somente demandas de mercado. Tal visão se distancia muito do quadro de massificação que ocorre no acesso ao ensino superior, em que a propaganda de muitas instituições, é exatamente a promessa de qualificação para melhor inserção no mercado de trabalho. Retirando da educação todo caráter transformador conforme defendido pelos arquitetos citados.

Na arquitetura brasileira, existiam duas vertentes tradicionais: a chamada Escola Carioca e a Escola Paulista. O que difere uma da outra são questões basicamente estéticas, porém ambas possuem inegável qualidade técnica e valor cultural para história da arquitetura brasileira. Pode-se dizer, que tais escolas, tiveram como “patronos”: na ala carioca Lúcio Costa e na ala paulista Vilanova Artigas, ambos, como descrito neste trabalho, com ampla militância nas questões ligadas ao ensino de Arquitetura e Urbanismo. Como fruto dos ideais defendidos por estes profissionais, formaram-se exímios arquitetos, entre os quais: Oscar Niemeyer, ligado à Escola Carioca e Paulo Mendes da Rocha, ligado à Escola Paulista. Tal desencadeamento de fatos pode significar a eficácia do modelo educacional defendido por estes mestres e hoje tão distante de nossa realidade. Talvez para avançar nas questões educacionais da arquitetura e do urbanismo, tenhamos que olhar com mais atenção a mensagem destes profissionais.

### **3.2.1.1 Outros fatores a considerar: os casos de excepcionais profissionais autodidatas e a regulamentação da profissão**

Seria uma lacuna deste trabalho, não abordar um tema recorrente e de certo modo polêmico na atividade profissional da arquitetura e que também repercute nas questões ligadas ao ensino desta profissão. Trata-se dos exemplos de exímios profissionais contemporâneos que não tiveram uma educação formal em arquitetura, ou seja, foram autodidatas.

Inicialmente, há uma tendência em enquadrar tal situação como exceção e não considerar sua relevância para o contexto do ensino de Arquitetura e Urbanismo. Porém, por não se tratar de profissionais ordinários, mas de personalidades de enorme destaque no cenário da arquitetura, gera-se certo incômodo e fica sugestionado que se alguns conseguiram tanto sucesso profissional sem um curso formal de Arquitetura, quantos outros também não seriam capazes de exercer a profissão num patamar mediano, porém qualitativo, sem a necessidade de um diploma universitário? A questão tem desdobramentos no sentido de que a arquitetura, na

maioria dos países, possui regulamentação profissional vinculada a exigência de educação formal, fato que também gera debates. No “Apêndice A” desta pesquisa, encontram-se casos emblemáticos de arquitetos sem educação formal no Brasil e no mundo, com um breve panorama de suas trajetórias profissionais.

Por estes exemplos, pode-se concluir que o conhecimento para o exercício da arquitetura não provém do “nada” ou por “iluminação”. Em todos os casos descritos, tais profissionais autodidatas, adquiriram experiência e conhecimentos na convivência profissional com outros arquitetos; em viagens de estudos programadas; em cursos paralelos ou semiconcluídos na área de arquitetura ou na busca seletiva deste conhecimento através de livros e demais publicações. Adquiriram o conhecimento necessário ao exercício da arquitetura, sobretudo na prática de elaboração e construção de seus próprios projetos, ou em projetos de outros profissionais.

A questão que se coloca é: não seria esta liberdade, na escolha do percurso de obtenção do conhecimento, talvez mais eficiente que a estrutura curricular imposta pelas escolas aos estudantes? Mesmo que a resposta a esta questão possa ser afirmativa, tal caminho depende de considerável motivação individual e de certa vocação, características que não podem ser esperadas de todos aqueles que buscam inserir-se nesta atividade profissional. A escola formal, que segue programas pré-estabelecidos e métodos pedagógicos, tem o mérito de oferecer o conhecimento mínimo exigido a um grande número de interessados, em relativo curto espaço de tempo. É pouco provável que na complexidade de nossos dias, cada aprendiz de determinada atividade profissional possa ter um mestre exclusivo, se afastar das demandas cotidianas para viajar ou criar seu próprio roteiro de estudos para assimilar os conhecimentos e habilidades de determinada profissão. Por outro lado, a sociedade e a academia, não podem negar a capacidade individual de absorção do conhecimento e de habilidades, ou pior, nivelar por baixo, no caso de sistemas precários de ensino, aqueles que possuem autonomia e desenvoltura em determinada área profissional. Nesse sentido, seria importante que a academia e a sociedade admitissem meios alternativos de avaliação e de autorização para o exercício profissional, em casos especiais de autodidatismo.

Mesmo sendo a arquitetura uma atividade profissional regulamentada em praticamente todos os países, não há consenso em relação à tal prática. O debate em torno deste tema costuma ser bastante acirrado, como exposto em artigo publicado em 2013 no site ARCHDAILY: O título de "Arquiteto" merece ser protegido? Este artigo trata basicamente da polêmica envolvendo o Conselho de Registro de Arquitetos do Reino Unido, que solicitou à mídia britânica não se referir a Renzo Piano e Daniel Libeskind (ambos estavam encarregados de um

importante projeto no país) como arquitetos, visto que os mesmos não possuíam registro neste órgão. O fato foi considerado absurdo uma vez que estes profissionais, além de diplomados, são consagrados internacionalmente e trabalham em vários países, evidenciando o distanciamento de tal órgão da realidade plausível.

A partir deste episódio, questionou-se até que ponto estes órgãos regulamentadores são de fato relevantes, sendo que na prática, parecem não estar preocupados com a real qualificação dos profissionais ou com a qualidade do espaço construído. Alega-se, entre outras questões, que a profissão de arquiteto deve ser regulamentada devido aos riscos que a sociedade estaria exposta no uso de construções executadas por leigos. Porém, questões ligadas à responsabilidade técnica e à execução de obras, poderiam ser tranquilamente transferidas a engenheiros, sobrando, então, como única justificativa para existência de tal regulamentação, a proteção a qualquer custo de um título profissional e de nichos de mercado:

Isto significaria acabar com órgãos dirigentes, proteção do título e daí por diante - ou ao menos que estes aspectos tenham um papel consideravelmente menos importante - e continuar com a questão séria de fazer com que projetar edifícios seja uma profissão que valha a pena de novo. A relevância não será estabelecida com instituições colocando uma cerca ao redor da arquitetura, mas com os arquitetos indo para um mundo mais amplo e demonstrando seu valor com trabalho duro, habilidade e persuasão (MARCON, 2017).

No Brasil, o órgão regulador da atividade profissional é o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), no próximo subcapítulo será dada sequência ao debate destas questões na realidade brasileira e suas relações com o ensino. Ainda relacionado à visão dos profissionais, através de procedimentos da análise de conteúdo, apresento no Quadro 5, uma síntese da visão dos profissionais em relação ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Quadro 5 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão dos profissionais sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Temas de Importância	Principais Problemas
<p><b>MULTIDISCIPLINARIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- É preciso que os nossos pintores, escultores e arquitetos procurem conhecer <i>parti-pris</i> todo esse movimento profundamente sério em que vivemos e que marcará a fase “primitiva” de uma grande era.</li> <li>- palestras sobre os assuntos mais diversos, política, literatura, filosofia, história, cosmologia, etc</li> <li>- invadir todos os setores de cultura que a meu ver se entrelaçam e completam.</li> <li>- porquê a arquitetura é uma atividade que lida com mecânica dos solos, com engenharia, filosofia, antropologia, e cogita dos anseios da população para eleger as formas e as relações espaciais daquilo que se vai construir no futuro</li> </ul>	<p><b>FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A divergência entre a arquitetura e a estrutura, a construção propriamente dita, tem tomado proporções simplesmente alarmantes.</li> <li>- Não trilharemos hoje a rota europeia, perplexa ante a dicotomia que a Revolução Industrial lhe impôs, entre o ensino técnico ou o ensino artístico.</li> <li>- Agora, todos os arquitetos querem ser filósofos ou artistas. Tenho a sorte de ter tido minha educação, porque nos Estados Unidos, especialmente, você perdeu contato com a verdadeira questão da construção</li> </ul>
<p><b>ESTIMULO A CRIATIVIDADE E AUTONOMIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se eles tivessem lido mais entenderiam que a razão é inimiga da imaginação</li> <li>- a escola não é fundamental, não é indispensável à formação do arquiteto</li> <li>- em arquitetura, o que mais importa é a criatividade, a imaginação!</li> <li>- Cada vez que voltei para Harvard, entrei em um mundo de apreensões, não em uma instituição educacional</li> <li>-</li> </ul>	<p><b>LIMITAÇÃO RACIONALISTA DA ACADEMIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No Brasil o arquiteto tem uma formação muito racionalista.</li> <li>- A escola estabelece uma série de regras rígidas as quais uma arquitetura mais livre não pode se permitir.</li> <li>- Nem nos atrai o pragmatismo americano do Norte</li> <li>- Quão estranho parece que a educação, na prática, muitas vezes significa supressão: que, em vez de levar a mente para fora à luz do dia, multiplica coisas que escurecem e cansam.</li> </ul>
<p><b>EDUCAÇÃO VOLTADA PARA INTERESSES DA NAÇÃO E NÃO PARA O MERCADO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A ponto de poder contribuir substancialmente para a emancipação do país, para o seu desenvolvimento material, tecnológico, moral, ético e intelectual.</li> <li>- Este posicionamento pode passar despercebido hoje nas escolas e nas faculdades, na medida em que elas tendem a degenerar para o lado da formação exclusivamente profissional, mercadológica</li> <li>- Não falo da ideia pragmática de arquitetura como um curso prático para atender o mercado, mas, ao contrário, como uma forma peculiar de conhecimento – multidisciplinar e abrangente</li> </ul>	<p><b>FALTA DE VÍNCULO COM A REALIDADE SOCIAL DO PAÍS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- arquitetura a serviço de uma minoria opulenta, desligada dos interesses populares.</li> <li>- dominamos uma arte e uma técnica, para o seu pleno desenvolvimento e aplicação, exigem condições sociais e econômicas favoráveis.</li> <li>- clima propício para a formação de profissionais de antolhos, esquecidos dos problemas do mundo, fechados num paraíso artificial.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais<sup>12</sup> e procedimentos de análise de conteúdo.

A análise de conteúdo indica que na visão dos profissionais, entre os principais problemas do ensino de Arquitetura e Urbanismo, estão: a falta de interdisciplinaridade; certa limitação racionalista acadêmica que não contribui para o estímulo da criatividade e a falta de vínculo com a realidade social do país, que prejudica a atuação profissional junto a camadas menos favorecidas da sociedade. Foi enfático, no posicionamento dos profissionais, a

<sup>12</sup> Vide Apêndice B.

importância da multidisciplinaridade para formação dos arquitetos, assim como a necessidade das escolas adotarem uma visão mais ampla do ensino, no sentido de não direcionar a educação somente para interesses de mercado, mas induzir a formação de profissionais completos: técnicos, artistas e com consciência cidadã do potencial que sua prática profissional possui para melhoria das condições de vida da sociedade como um todo.

### **3.2.2 A visão do Conselho Profissional**

O Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU), foi instituído pela Lei nº 12.378 de 31 de dezembro de 2010, após ser pleiteado por décadas pelos profissionais a criação de um conselho próprio de arquitetos e urbanistas. Anteriormente ao CAU, a profissão de arquitetura era regulamentada pelo antigo Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura (CONFEA). O CAU é definido da seguinte forma:

Autarquia federal dotada de personalidade jurídica de direito público, o CAU possui a função de “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de arquitetura e urbanismo, zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe em todo o território nacional, bem como pugnar pelo aperfeiçoamento do exercício da arquitetura e urbanismo” (CAU, 2017b).

O ensino de determinada profissão só faz sentido com a perspectiva de posterior trabalho para os estudantes, assim, a relação de órgãos de classe e associações profissionais com temas ligados ao ensino é imprescindível. O CAU possui comissões interessantes do ponto de vista educacional, além da comissão de Ensino e Formação, as comissões de Política Profissional; Exercício Profissional e de Ética e Disciplina conjuntamente com os censos estatísticos realizados, podem contribuir em muitos aspectos para o aperfeiçoamento educacional.

A seguir analiso as manifestações deste conselho que podem ser relacionadas ao âmbito educacional de Arquitetura e Urbanismo.

Primeiramente, é importante mencionar a instauração, pelo conselho, do Código de Ética e Disciplina para arquitetos e urbanistas, em 2013. O código foi implantado, segundo o presidente do CAU Haroldo Pinheiro, com objetivo de restaurar a imagem da profissão e qualificar o ensino e a prática de Arquitetura e Urbanismo. Um dos princípios estabelecidos é a defesa do interesse público através das leis que regem o exercício profissional, considerando as consequências sociais e ambientais de suas atividades (CAU, 2013).

Entre os princípios estabelecidas pelo código de ética estão o Meio Ambiente, em que o profissional deve considerar o impacto de sua atividade e adotar princípios de sustentabilidade socioambiental em seu trabalho e a questão da Reserva Técnica, que trata do compromisso de recusa do profissional em receber qualquer remuneração ou vantagem por indicar fornecedores ou produtos específicos. Tal prática, comum, é considerada pelo código degradante para a

imagem da profissão perante a sociedade e põe em dúvida a qualidade do trabalho do profissional:

No caso da arquitetura e urbanismo a prática de receber comissão tem sido denominada de Reserva Técnica, um artifício linguístico para encobrir aquilo que é motivo de vergonha para a profissão e que tem contribuído de forma decisiva para o aviltamento dos honorários profissionais. Em troca de comissões de fabricantes e fornecedores, há profissionais que passam a ser “vendedores” de produtos de luxo e de futilidades variadas, pouco se importando com a sua obrigação de zelar pela qualidade do seu trabalho, pela dignidade da profissão e pela otimização do custo final para o cliente. É a lógica do quanto mais caro para o cliente, maior será a comissão, sem sequer se responsabilizar pelo produto que “representa” (SALAZAR, 2015).

Questões éticas, conforme mencionado no subcapítulo 2.2 deste trabalho, devem ser abordadas em cursos de formação profissional. A ideia de ética como algo somente idealizado e não praticado deve ser abandonada, o ambiente educacional é mais propício a discussão ética, pois no meio profissional, questões éticas muitas vezes são ignoradas devido a competição de mercado e a busca por melhores compensações financeiras.

Outra temática discutida pelo CAU e de interesse para o ensino, é com relação ao mercado de trabalho em Arquitetura e Urbanismo. É sabido que, de modo geral, o trabalho do arquiteto se restringe à classe social mais favorecida economicamente. Isso representa uma limitação de atuação profissional no Brasil, uma vez que a maior parcela de nossa população é de classe social média e baixa, por outro lado, esta parcela da sociedade é a que mais demanda serviços profissionais de toda ordem. No caso da Arquitetura e Urbanismo, se implantadas políticas públicas eficientes, o campo de atuação para arquitetos e urbanistas no Brasil adquire enormes possibilidades. Dados de pesquisa encomendada pelo CAU ao Instituto Datafolha, indicam que 85% dos brasileiros constroem ou reformam sem assistência técnica de arquitetos ou engenheiros. Visando atender parcela desta população, foi criada em 2008 uma lei que garante a famílias de baixa renda acesso ao trabalho técnico de profissionais especializados, trata-se da Lei de Assistência Técnica (Lei nº 11.888/2008). A partir de 2017 os CAU estaduais vão destinar 2% de seu orçamento para apoiar ações nesse sentido. Os objetivos são: universalizar o acesso aos serviços de Arquitetura e Urbanismo para quem precisa e não pode contratar; atender as demandas em nível local; diminuir o desconhecimento e preconceito da categoria por parte das comunidades e promover qualidade de vida através da arquitetura (CAU, 2017c).

Ainda referente à ampliação do campo de atuação para o arquiteto e urbanista, mas relacionado também à questão ética (não só profissional), o CAU vem militando para que a revisão da lei de licitações de obras públicas (atual Lei 8.666/1993) regulamente a contratação

de projetos por meio de concursos. Entre as vantagens de tal modalidade destaca-se a contratação do melhor projeto e não da empresa, além da administração pública ter conhecimento prévio do projeto antes da compra efetiva. O projeto via concurso também é vantajoso por ser naturalmente entregue no prazo, sem aditivos de prazos ou custos. A competição entre especialistas na área aumenta a qualidade do projeto, há isonomia e impessoalidade na seleção pois os projetos devem ser entregues lacrados e sem identificação dos autores, vantagens não presentes em licitações na modalidade vigente de melhor técnica e preço, em que o objetivo é contratar a melhor empresa e não necessariamente o melhor projeto.

Além destes fatores, argumenta-se que o concurso é uma modalidade licitatória democrática, que permite a participação ampla e irrestrita de profissionais e abertura de espaço para revelação de novos nomes. A contratação de projetos via concurso público é uma recomendação da Unesco para países membros da ONU em que o Brasil é um dos signatários, os procedimentos deste tipo de contratação foram regulamentados, em 1978, pela União Internacional de Arquitetos (UIA). No Brasil, a média histórica de concursos de projeto é de quatro por ano, enquanto países como a França, que tem a prática consolidada, ocorrem cerca de 1200 concursos por ano! Entre os projetos fruto de concurso, no Brasil, pode-se destacar o Plano Piloto de Brasília feito por Lúcio Costa em 1957, o terminal do Aeroporto Santos Dumont, no Rio, dos irmãos Roberto, em 1940. Recentemente, são produtos de concursos de projeto as sedes do SEBRAE, a Ponte JK e a Câmara Legislativa do Distrito Federal em Brasília, assim como as novas instalações da base brasileira Estação Antártica Comandante Ferraz, provavelmente o projeto de maior destaque fruto de concurso recente (CAU, 2016).

Além das discussões sobre a revisão na lei de licitações, o CAU e o Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), defendem a proposta de uma nova lei específica para contratação de projetos e obras públicas, diferenciando a compra de produtos dos serviços intelectuais, como os de Arquitetura, conforme comentado pelo presidente do conselho, Haroldo Pinheiro em artigo sobre este tema:

O projeto, como atividade de criação, parte da necessidade definida pelos planejadores e pela população, através de audiências públicas. Existe um problema definido e ele precisa ser resolvido. Não é justificável se contratar algo que não existe, que depende da inteligência, pela modalidade menor preço. Que seja feito pela melhor qualidade possível (CAU, 2017d).

Entre as propostas da nova lei estão a desvinculação entre a contratação de projetos e execução de obras por envolverem perfis profissionais e empresariais distintos. Hoje, a empresa que vence a licitação para construir uma obra, na maioria dos casos é responsável pela elaboração dos projetos, o que compromete a qualidade do espaço público, pois o projeto não

é especialidade das empresas executoras de obras. Seguindo esta lógica, outra proposta é a exigência de elaboração do projeto completo (projeto executivo) para licitação de obras públicas, o que contribuiria para obras com mais qualidade e menores preços. Projetos completos minimizam complementos e adequações com as obras em andamento, evitando assim aditivos de valor. Como exemplo de obras elaboradas sem projetos completos, pode-se citar: “A Ciclovía Oscar Niemeyer, que desabou no Rio de Janeiro, e o VLT de Cuiabá, que vai custar três vezes mais que o programado, são exemplos de obras licitadas a partir de um projeto básico e que deram errado” (CAU, 2017d).

Tais propostas enfrentam resistência política por inibirem práticas que favorecem empreiteiras em processos licitatórios, mesmo com o lobby das empreiteiras, os interesses da sociedade precisam se sobressair em relação a interesses privados. A prática de concursos para projetos e a contratação de projetos completos acontece com sucesso em países como Espanha, França, Argentina e Uruguai. Segundo comentado pelo urbanista Sérgio Magalhães em artigo do CAU, ainda há pouco entendimento sobre a eficácia dos concursos públicos de projeto no Brasil:

A modalidade de contratação não é uma criação brasileira e nem é recente. Os concursos públicos de projeto ocorrem desde o século 14, quando foi feita a competição para a cúpula da Igreja Santa Maria Fiore, em Florença (Itália), cujo vencedor foi o arquiteto Filippo Brunelleschi. A Casa Branca, em Washington (EUA), foi também objeto de concurso público, que teve como ganhador o irlandês James Hoban. A construção da sede do governo americano se iniciou em 1792. Brasília é outro resultado de concurso público de projeto. “O concurso é uma modalidade obrigatória para contratação de projetos na França, por exemplo. Lá, promove-se mais de três mil concursos de projetos em todas as escalas. O Brasil deve investir mais nessa modalidade. Não adianta também criar uma lei que uniformize as diferenças. É preciso que haja regras diferentes para escalas distintas (CAU, 2017d.).

Tais ações em defesa da Arquitetura e Urbanismo e da expansão do campo de trabalho profissional do arquiteto, podem e devem estar mais vinculadas ao ensino através de maior aproximação entre a realidade profissional e a academia. A discussão sobre políticas profissionais poderia ser incorporada não só em temáticas de aulas, mas sobretudo em projetos de extensão. A assistência técnica voltada a população de baixa renda, configura-se uma excelente oportunidade para tal.

Concluí este subcapítulo com os posicionamentos do CAU mais diretamente voltados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo. Assim como apontado na visão dos estudantes, representados pela FENEA e na visão dos professores, representados pela ABEA, o CAU também se manifestou enfaticamente contrário a possibilidade de regulamentação de cursos de Arquitetura e Urbanismo a distância. Decretos recentes do governo federal flexibilizam a

abertura de novos cursos na modalidade EaD, prevendo que instituições de ensino superior possam criar polos EaD sem vistoria prévia do MEC e que cursos a distâncias poderão ser oferecidos mesmo se a escola não tiver curso presencial equivalente. Segundo o coordenador da Comissão de Ensino e Formação do CAU, José Roberto Geraldine Junior “as alterações retratam o descompromisso do governo com a garantia de qualidade do ensino superior (CAU, 2017e)”.

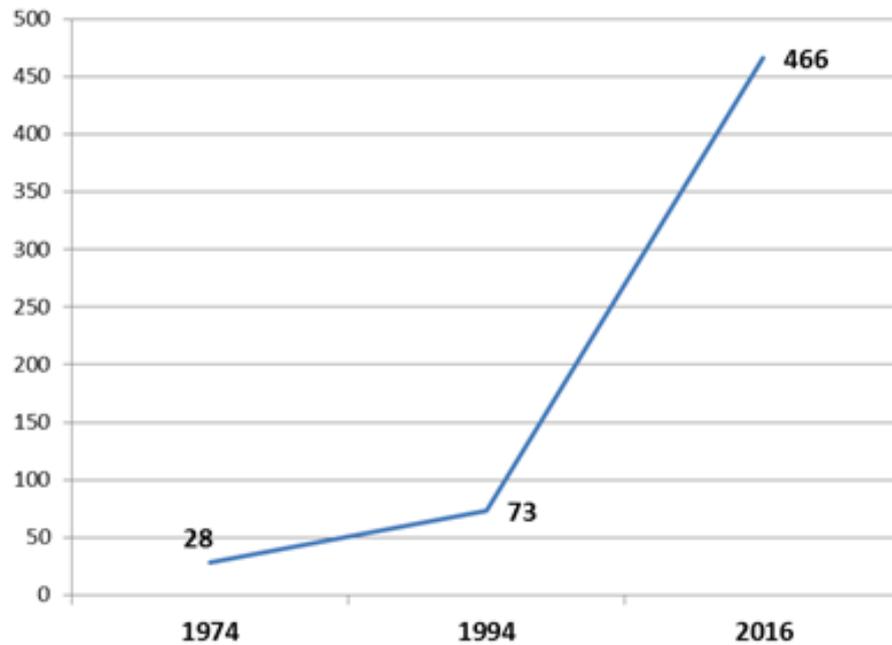
O CAU manifestou-se publicamente através de seu presidente Haroldo Pinheiro em texto dirigido a sociedade, demonstrando preocupação e discordância com a oferta de cursos de graduação na modalidade EaD:

Entendemos que os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EAD, até agora cadastrados no MEC, não atendem a legislação vigente do setor educacional, por não contemplarem a relação professor/aluno própria dos ateliês de projeto e outras disciplinas; as experimentações laboratoriais e a vivência para a construção coletiva do conhecimento (CAU, 2017e).

Este posicionamento do CAU não é isolado, outros conselhos profissionais recentemente se pronunciaram na mesma direção: tais como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Fórum dos Conselhos Federais da Área da Saúde (FCFAS) que reúne representantes dos conselhos de Biologia, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Psicologia, Serviço Social entre outros. Todos são unânimes em posicionar-se contra o ensino nestas áreas 100% a distância, o que acarretaria desqualificação dos mesmos e prejuízos à sociedade (CAU, 2017f).

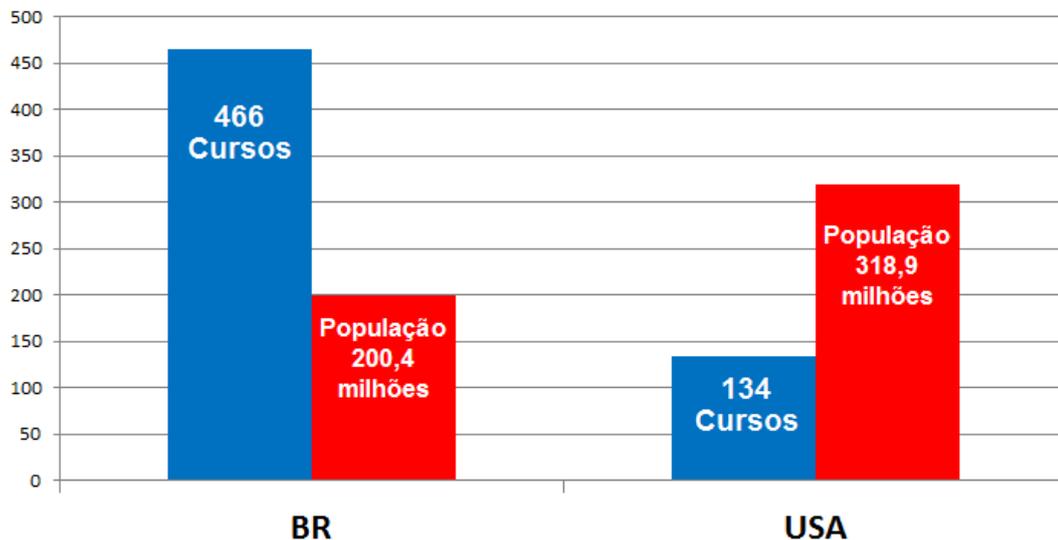
Em artigo intitulado “Ameaça à educação dos arquitetos”, o conselheiro da Comissão de Educação do CAU, Luiz Contier, aborda os impactos da modalidade EaD para o ensino de Arquitetura e Urbanismo: primeiramente, é necessário compreender a real necessidade de oferta de novos cursos diante do crescimento exponencial nos últimos anos e comparar proporcionalmente a outros países. Segundo Contier (2017), os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil saltaram de 28 em 1974 para 73 em 1994 e daí para 466 em 2016, ou seja, um crescimento muito acima da média dos últimos 20 anos (Figura 14). Em comparação com os Estados Unidos, que possui índices econômicos e sociais muito melhores, o Brasil tem quatro vezes mais cursos para pouco mais da metade da população dos EUA (Figura 15).

Figura 14 – Aumento da quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil



Fonte: CAU. **Artigo do conselheiro Luiz Contier: Ameaça à educação dos arquitetos.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Figura 15 – Comparativo da quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo vs população no Brasil e Estados Unidos



Fonte: CAU. **Artigo do conselheiro Luiz Contier: Ameaça à educação dos arquitetos.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

Segundo Contier (2017), em 1994, na avaliação do Colegiado Permanente das Entidades dos Arquitetos e Urbanistas (CEAU), já existia preocupação com o sucateamento e barateamento dos cursos no Brasil, evidenciado na má qualidade dos espaços, na falta de laboratórios, em bibliotecas com pouco acervo e no baixo investimento em capacitação e

remuneração dos docentes. Essas condições são contrárias as recomendações da Carta para Educação dos Arquitetos, que aponta: “[...] as escolas de arquitetura devem ser equipadas adequadamente com estúdios, laboratórios, instalações para pesquisa, estudos avançados, bibliotecas e instalações para intercâmbio de informação sobre novas tecnologias.” (UIA; UNESCO, 2017).

O problema, segundo Contier (2017), não está no aumento de vagas e no acesso ao ensino superior, importante e necessário se for feito com planejamento, mas na exploração puramente comercial e irrestrita destas vagas sem preocupação efetiva com a qualidade do ensino. Com o acesso ao financiamento estudantil, classes menos favorecidas economicamente, tiveram acesso a cursos superiores, o que é um bom indicador, porém o aumento da demanda por vagas mudou o perfil de Instituições de Ensino Superior, que há 20 anos, eram na maioria, públicas ou geridas por pequenos grupos. Hoje, boa parte destas instituições, pertencem a grandes grupos empresariais ligados a fundos de investimentos com negociações na bolsa de valores, gerando pressão de acionistas por lucratividade, refletindo no aumento indiscriminado de oferta de vagas e matrículas, sem o correspondente investimento em recursos humanos e materiais para suprir qualitativamente esta oferta.

Para Contier (2017), a educação superior deveria ser valorizada como política de Estado e os governos deveriam ter direcionado os incentivos de crédito educativo apenas para instituições com adequado padrão de qualidade. Na maioria dos cursos privados de Arquitetura e Urbanismo, não se oferece mais que a carga horária mínima de 3.600 horas e nessas horas se contabiliza horas de estágio, disciplinas como língua portuguesa, empreendedorismo, entre outras que deveriam ser eletivas ou complementares, reduzindo a carga horária que deveria ser aplicada aos conteúdos das diretrizes curriculares. Como agravante deste quadro, o MEC autorizou que 20% do conteúdo seja ministrado em EaD, disciplinas de caráter teórico e crítico fundamentais podem ser ofertadas sem necessariamente ter o acompanhamento de um professor. No Brasil, o modelo EaD pode se basear apenas em vídeo aulas e exercícios online, diferente de centros de referência internacionais que mantêm professores e estudantes ativos em salas de aula virtuais. Mesmo com a fragilidade do modelo EaD no país, já consta no site do MEC cursos autorizados a oferecer graduação a distância, sendo que alguns destes cursos, informam em seus sites institucionais, ofertar o curso 100% a distância em grades curriculares completamente destoantes de cursos consolidados. As vagas ofertadas por estes cursos totalizam 23.198, sendo que dois destes cursos, divulgam ofertar 9.999 vagas cada! Estas

medidas do Estado, vão na contramão das recomendações da Carta para Educação dos Arquitetos, proposta pela União Internacional dos Arquitetos e pela Unesco:

[...] cada instituição de ensino deve ajustar o número de alunos de acordo com a sua capacidade de ensinar e a seleção dos candidatos deve estar em conformidade com as competências necessárias para uma formação bem-sucedida em arquitetura, e isso será obtido através de processo de seleção adequado implementado na entrada de cada programa acadêmico (UIA; UNESCO, 2017).

Enquanto em países do exterior, que possuem visão da educação como política de Estado, ou seja, que veem a educação como fundamental para o desenvolvimento em amplo aspecto da nação, os cursos de graduação lutam por figurar em rankings restritos de qualidade, na realidade Brasileira, os cursos se valem de estratégias de marketing ou de baixos preços de mensalidades para manter e atrair estudantes. Iniciativas sólidas para incremento da qualidade do ensino como intercâmbio de professores visitantes do exterior, ambientes equipados e maior carga horária incluindo pesquisa e extensão, inexistem na maioria dos cursos brasileiros.

Nesse sentido, Contier (2007) questiona: mesmo sem obrigação de qualidade efetiva dos cursos, por que se deve autorizar cursos de arquitetura 100% EaD? Sendo que os 83.700 arquitetos registrados no CAU e o contingente massivo de estudantes dos 466 cursos vigentes inseridos a cada ano no mercado de trabalho, são suficientes para suprir as demandas atuais (não potenciais) por serviços do arquiteto e urbanista. Se não faltam arquitetos e portanto, não há urgência do aumento de vagas existentes, a razão de se ofertar cursos 100% EaD é somente proporcionar opção de barateamento do curso para o estudante. Sabe-se que o principal custo do ensino é a folha de pagamento, que reduzida drasticamente através da modalidade EaD, leva ao entendimento que instituições de ensino superior nesta situação estão apenas fornecendo diplomas de arquiteto e urbanista “sem intermediários e em suaves prestações”.

Ainda segundo Contier (2007), diferente de outros países, no Brasil não há distinção entre cursos de teoria arquitetônica e de cursos profissionalizantes em arquitetura que licenciam arquitetos para efetiva prática profissional. Como profissão regulamentada, todo bacharel em arquitetura no Brasil, mediante registro do diploma no Conselho profissional, está apto a exercer a profissão. Em outros países, o bacharel precisa prestar exames para obter a licença profissional, semelhante ao que os advogados se submetem na Ordem de Advogados do Brasil. Mais que isso, em alguns países mais rígidos, o licenciamento profissional exige renovações periódicas mediante comprovação de atualização e educação continuada do profissional. A questão que se coloca é: até quando o CAU permitirá registro profissional de bacharéis provenientes de cursos EaD sem a mínima equiparação com as condições ofertadas em cursos presenciais regulares?

Uma iniciativa interessante da Comissão de Ensino e Formação do CAU visando a qualidade do ensino, é a implementação do Sistema de Acreditação de Cursos de Arquitetura e Urbanismo do CAU/BR, o tema é tido como prioridade da comissão:

A intenção do projeto é o estreitamento das relações entre o sistema de formação profissional e o sistema de fiscalização do exercício profissional. Ele atende ainda ao Decreto Federal 5.773/2006, que estabelece que as entidades de regulamentação profissional de âmbito nacional ofereçam subsídios à decisão do Ministério da Educação nos processos relativos aos atos autorizativos de cursos superiores (CAU, 2017g).

Segundo o CAU, serão realizadas visitas presenciais piloto de avaliação em instituições com equipes de avaliadores externos e representantes do CAU. A comissão deverá definir também resolução para regular e uniformizar o cadastramento de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Conselho. A acreditação de cursos, vinculada ao Conselho Profissional e autônoma em relação a avaliação do MEC, pode trazer benefícios a discussão de critérios de avaliação da qualidade do ensino; apresentar contrastes de avaliação e principalmente demonstrar distinção entre as visões que o Estado e a representatividade profissional têm do ensino. Proporcionando para a sociedade e principalmente para estudantes, novos parâmetros qualitativos para escolha de cursos de Arquitetura e Urbanismo (CAU, 2017g).

A seguir, apresento os principais pontos da visão do Conselho Profissional, ou seja, do CAU, sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo obtidos com procedimentos de análise de conteúdo (Quadro 6).

Quadro 6 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão do Conselho profissional sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Temas de Importância	Principais Problemas
<p><b>ÉTICA PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No caso da arquitetura e urbanismo a prática de receber comissão tem sido denominada de Reserva Técnica</li> <li>- pouco se importando com a sua obrigação de zelar pela qualidade do seu trabalho, pela dignidade da profissão e pela otimização do custo final para o cliente.</li> </ul>	<p><b>POSSIBILIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA (EaD)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendemos que os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EAD, até agora cadastrados no MEC, não atendem a legislação vigente do setor educacional</li> <li>- Sem a obrigação de qualidade, independente da possibilidade de se garantir a formação de um arquiteto dessa forma, fica a pergunta: por que autorizar um curso de arquitetura totalmente por EaD?</li> <li>- Entre nós, sem exame de ordem, com registro vitalício, o CAU vai dar registro aos egressos desses cursos EaD nessas condições, pareando-os aos egressos de cursos presenciais?</li> </ul>
<p><b>AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO E CONSCIÊNCIA DE PROBLEMAS SOCIAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mais de 85% dos brasileiros constroem e reformam sem orientação de arquitetos e urbanistas ou engenheiros.</li> <li>- O Brasil possui desde 2008 uma lei que garante a famílias de baixa renda o acesso gratuito ao trabalho técnico de profissionais especializados</li> <li>- O CAU/BR entende a Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social um direito fundamental do cidadão</li> <li>- O concurso é uma modalidade obrigatória para contratação de projetos na França, por exemplo.</li> <li>- Para os jovens arquitetos, os concursos de projeto são veículos inestimáveis para abrir as portas do mercado de trabalho.</li> </ul>	<p><b>EXCESSO DE CURSOS E VAGAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cada instituição de ensino deve ajustar o número de alunos de acordo com a sua capacidade de ensinar</li> <li>- o contingente massivo anualmente colocado no mercado pelos 466 cursos já instituídos são insuficientes? A presença de cursos de arquitetura em 210 cidades das 27 unidades da federação não é abrangência suficiente?</li> <li>- Em muitos países para obter a licença, o bacharel precisa prestar exames. O licenciamento pelo CAU não supõe a avaliação do candidato, como o caso dos advogados na OAB.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais<sup>13</sup> e procedimentos de análise de conteúdo.

O Conselho de Arquitetura e Urbanismo, como órgão regulamentador da profissão, atua em questões mais diretamente ligadas à atuação profissional. No entanto, uma série de temáticas abordadas por este órgão são, ou deveriam ser, de interesse de estudantes (futuros profissionais), de professores e de instituições de ensino superior, pois podem apontar necessidade de aprimoramento de conteúdos e aproximar a academia da realidade profissional. Procurei neste subcapítulo apontar relações de interesse entre temas abordados pelo conselho e o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Questões como ética profissional, ampliação do mercado de trabalho e consciência da realidade social do país podem e devem ser trabalhados e discutidos durante os cursos de Arquitetura e Urbanismo. O CAU demonstra preocupação com os rumos da educação dos futuros arquitetos, a possibilidade do ensino EaD e o excesso de vagas e cursos,

<sup>13</sup> Vide Apêndice B.

podem resultar na má formação de profissionais e na saturação do mercado de trabalho, prejudicando a imagem da profissão perante a sociedade. Tal cenário estimula o debate sobre aplicação de exames de ordem profissional para o exercício profissional, o que impactaria diretamente o sistema de ensino conforme será analisado no capítulo 4 desta pesquisa.

### **3.2.3 A visão da sociedade**

Este capítulo conclui-se com a apresentação da visão dos usuários de serviços da atividade profissional em Arquitetura e Urbanismo, ou seja, da sociedade como um todo, de cidadãos que direta ou indiretamente convivem com os reflexos da boa ou má formação de profissionais desta área.

No entanto, tal intenção se configurou como um desafio para esta pesquisa, uma vez que são escassas as fontes relacionadas a esta questão. Sendo assim, optei por abordar a visão da sociedade não em relação ao ensino de Arquitetura e Urbanismo especificamente, mas em relação a como a sociedade vê e entende a própria arquitetura, o trabalho do arquiteto e como ambos estão inseridos no contexto social do país. Procurei desta forma construir relações que reflitam no entendimento do ensino sob esta ótica.

Para isso, foi utilizado como base a fonte de amplas pesquisas realizadas com o apoio do CAU, a primeira delas trata do Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil e a segunda refere-se à Pesquisa CAU/ Datafolha mais ligada à atuação dos arquitetos junto à sociedade.

O Censo dos Arquitetos e Urbanistas foi finalizado em 2012 e contou com maciça adesão. Foram mais de 83 mil respostas de profissionais de todo país. O censo mostrou, entre outros, que a maioria dos profissionais no Brasil é composta por mulheres e que o mercado de trabalho em Arquitetura e Urbanismo no Brasil está passando por grande transformação com a chegada de novas gerações de profissionais. A realização do censo, segundo o CAU, é uma importante contribuição para melhorar o entendimento do que significa a arquitetura e o trabalho do arquiteto para sociedade:

O caminho que se seguirá a partir de agora – com a ativa participação do CAU e das entidades nacionais de arquitetos e estudantes de Arquitetura e Urbanismo, IAB, FNA, AsBEA, ABEA, ABAP e FeNEA – depende muito do entendimento do que arquitetos e urbanistas representam para a sociedade brasileira, o que eles são capazes de fazer e em que áreas podem atuar (CAU, 2012).

Segundo dados do censo, o Brasil possui cerca de 100 mil arquitetos e urbanistas ativos no CAU, dos quais 92% efetivamente trabalham na área de arquitetura, a maioria destes profissionais está concentrada na região Sudeste e Sul, a região norte possui o menor número de arquitetos em relação à população (Figuras 16).

Figura 16 – Arquitetos e Urbanistas por Região Geográfica

Região	Qtde	%
Sudeste	45.057	53,80%
Sul	18.935	22,61%
Nordeste	10.162	12,13%
Centro-oeste	6.598	7,88%
Norte	2.986	3,57%
Não Informado	16	0,02%
<b>Total</b>	<b>83.754</b>	<b>100%</b>

Fonte: CAU. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Disponível em: <http://www.caubr.gov.br/censo/distribuicao-geografica/>. Acesso em: 29 jul. 2017.

A maioria dos arquitetos e urbanistas é do sexo feminino (61% do total) e tem menos de 40 anos, a predominância de mulheres é maior entre os arquitetos mais jovens e revela uma tendência que vem crescendo nas últimas décadas, há mais homens arquitetos na faixa acima de 61 anos. Estes dados se relacionam também com a mudança de perfil do acesso ao ensino superior, se décadas atrás a maioria dos estudantes eram homens, hoje na maioria dos cursos há uma predominância de mulheres como exposto no capítulo 2, isto reflete também a conquista pelas mulheres de maior igualdade de gênero nas relações profissionais e inserção no mercado de trabalho.

Outro fator interessante em relação à idade, é a parcela expressiva de jovens arquitetos e urbanistas no mercado, fator que se deve ao crescimento demográfico e econômico do país, mas também ao expressivo aumento da quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo nas últimas décadas (Figura 17). Este índice deve continuar aumentando e reflete a necessidade de debates contínuos sobre a qualidade do ensino, tendo em vista a quantidade de jovens atualmente em processo de formação, que em breve estarão no mercado de trabalho.

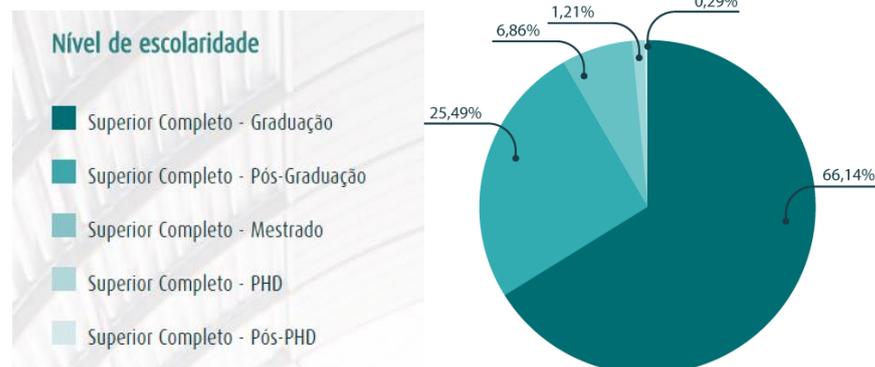
Figura 17 – Arquitetos divisão faixa etária e número de arquitetos atuantes

Faixa Etária	Total	F	M
a) Abaixo de 20 anos	0,02%	0,02%	0,02%
b) De 20 a 25 anos	3,91%	5,06%	2,15%
c) De 26 a 29 anos	15,31%	18,20%	10,87%
d) De 30 a 35 anos	24,79%	26,98%	21,41%
e) De 36 a 40 anos	14,31%	14,71%	13,69%
f) De 41 a 50 anos	18,42%	17,45%	19,91%
g) De 51 a 60 anos	16,78%	14,34%	20,52%
h) Acima de 61 anos	6,04%	2,86%	10,92%
i) Não informada a idade	0,43%	0,37%	0,52%
Total	100,00%	100,00%	100,00%

Fonte: CAU. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Disponível em:  
<http://www.caubr.gov.br/censo/genero-idade/>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Em relação à formação, o censo apurou que a maior parte dos arquitetos e urbanistas possui somente a graduação, porém um quarto do total possui pós-graduação em nível de especialização e cerca de 8% possuem mestrado ou doutorado (Figura 18). Estes dados indicam tendência de maior especialização acadêmica ao longo dos próximos anos, devido ao grande número de cursos de Arquitetura e Urbanismo com poucos professores Mestres e principalmente poucos Doutores.

Figura 18 – Nível de escolaridade dos arquitetos e urbanistas



Fonte: Adaptado de CAU. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Disponível em:  
<http://www.caubr.gov.br/censo/formacao/>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Se por um lado a maioria dos arquitetos não possui pós-graduação, outros dados indicam que estes profissionais não deixam de buscar atualização. A maioria frequenta cursos ou eventos da área e têm por hábito buscar informações em publicações especializadas através de revistas, livros técnicos ou periódicos acadêmicos. O conhecimento de softwares profissionais e o domínio de outros idiomas também apresenta bons índices com 86% dos arquitetos afirmando

dominar softwares de desenho, 28% de geoprocessamento e 63% outros tipos de softwares, em relação aos idiomas 48% têm boa fluência em inglês e 33% em espanhol (CAU, 2012).

Relacionado a atuação profissional, o campo de atuação mostra-se bastante variado (Figura 19), a maioria dos arquitetos e urbanistas trabalham por conta própria, destes 34% são autônomos e 20% donos de escritórios ou empresas. Os assalariados somam 38% e 8% informaram possuir outras fontes de renda. O censo apontou também que entre os contratantes de projeto, a principal atividade dos arquitetos, a maior parte é composta por empresas e instituições (56,16%), enquanto pessoas físicas correspondem a 43,83% dos contratantes.

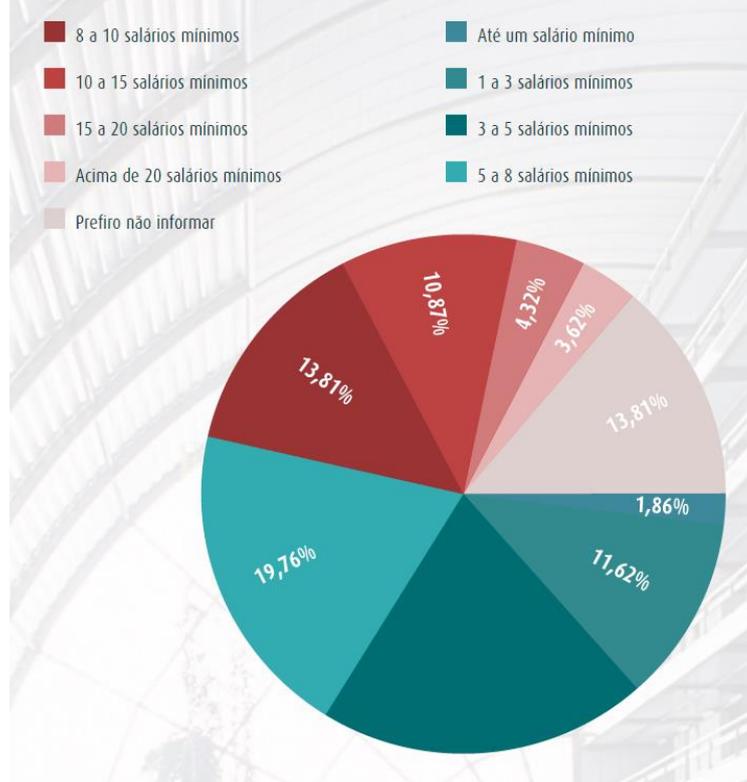
Figura 19 – Ramos de atuação dos arquitetos e urbanistas no Brasil

Atividades realizadas nos últimos dois anos	%
Arquitetura e Urbanismo - Concepção	34,73%
Arquitetura e Urbanismo - Execução	15,88%
Arquitetura de Interiores	14,92%
Serviço Público	5,29%
Planejamento Urbano e Regional	3,99%
Arquitetura Paisagística.	3,36%
Instalações e Equipamentos	2,90%
Ensino	2,76%
Sistemas Construtivos e Estruturais	2,11%
Patrimônio Histórico	1,78%
Engenharia de Segurança do Trabalho	0,86%
Outros	12,28%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: CAU. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Disponível em: <http://www.caubr.gov.br/censo/atuacao-profissional>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Os arquitetos mais bem remunerados são os que trabalham na execução de obras ou possuem pessoa jurídica própria, cerca de metade dos arquitetos recebem até 8 salários mínimos por mês (destes a maioria ganha até 5 salários mínimos), um quarto recebe entre 8 e 15 salários mínimos e 13,8% preferiram não opinar. Nota-se por estes dados uma acentuada diferenciação de rendimentos na categoria profissional (Figura 20).

Figura 20 – Faixa de renda individual dos arquitetos e urbanistas no Brasil



Fonte: CAU. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil**. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/censo/renda>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Segundo análise do Censo, combinando as atividades exercidas pelos profissionais com os dados de renda, as atividades que mais frequentemente remuneraram acima de cinco salários mínimos são execução de obras, especialização em engenharia de segurança do trabalho, geoprocessamento, ensino, planejamento urbano e regional, sistemas construtivos e estruturais e tecnologia e resistência dos materiais. Interessante notar que a concepção de projetos de arquitetura, a atividade mais exercida pelos arquitetos não figura nesta lista, o que indica uma saturação desta atividade e deveria ser alvo de preocupação para o ensino, pois grande parte da carga horária dos cursos é voltada justamente a disciplinas desta atividade, enquanto outras mais rentáveis e possivelmente com maior demanda de profissionais, não são valorizadas na estrutura curricular dos cursos.

Sobre o futuro da profissão, 58% acreditam que o mercado de arquitetura continuará crescendo nos próximos anos, 72% que o campo de trabalho em arquitetura pode expandir em outras áreas de atuação, tais como projetos inovadores, urbanismo e sustentabilidade (CAU, 2012).

Os próximos dados apresentados referem-se a pesquisa encomendada pelo CAU ao instituto de pesquisa Datafolha, a pesquisa realizada, em 2015, teve como objetivo responder

questões como: qual a imagem dos arquitetos e urbanistas junto à sociedade brasileira? Quais as principais preocupações e problemas dos brasileiros na hora de construir ou reformar? Como enxergam o planejamento das cidades? Qual a importância da Arquitetura e Urbanismo na vida das pessoas? Entre outras. A pesquisa teve também como objetivo auxiliar o CAU a traçar um plano de valorização profissional com o acesso dos serviços de arquitetura para todos. Trata-se do maior diagnóstico quantitativo e qualitativo já feito no país para traçar um panorama abrangente sobre o que a população pensa sobre Arquitetura e Urbanismo e seus profissionais. Foram realizadas mais de 2.400 entrevistas em 177 municípios com aprofundamento das questões levantadas em grupos de discussão (CAU, 2015).

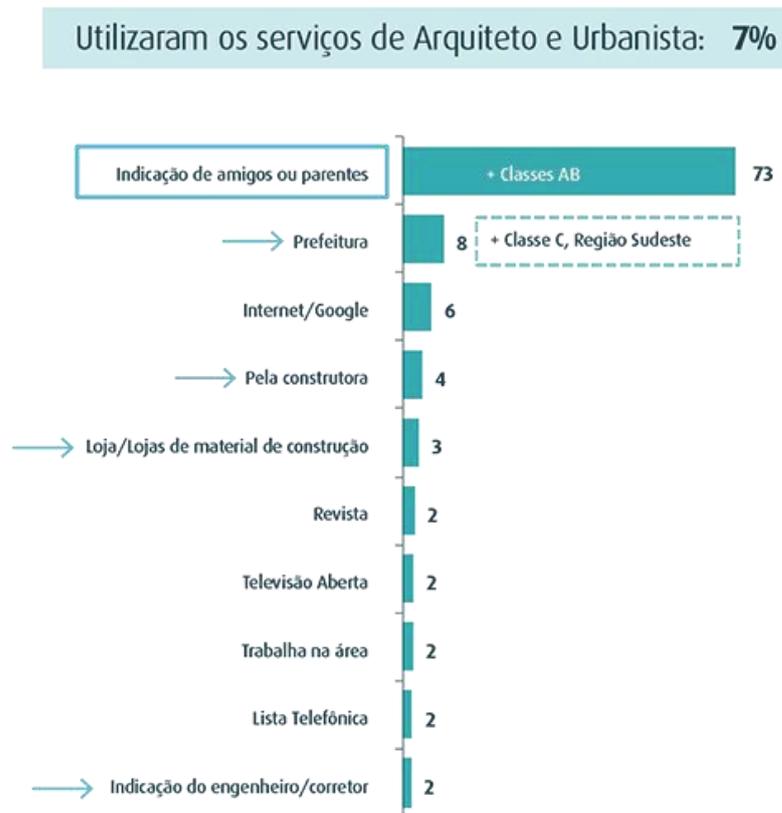
Sobre o modo como o brasileiro constrói, a pesquisa (CAU, 2015) mostrou que, 54 % dos entrevistados já tiveram alguma experiência com reformas ou construções, destes, apenas 15% contaram com os serviços de um arquiteto ou engenheiro. A pesquisa qualitativa apontou que a questão financeira é o principal motivo para não contratação desses profissionais, mas pesa também a facilidade de acesso a profissionais como mestres de obras e pedreiros e o desconhecimento de outras opções para planejar e executar suas obras. A maioria dos entrevistados que realizaram obras, afirmaram que a experiência foi ruim. As dificuldades encontradas segundo a pesquisa estão relacionadas a planejamento, mão de obra e material. Sobre o planejamento, as dificuldades se referem, de modo geral, a incompatibilidade entre o orçamento e o tamanho da obra além do não atendimento de prazos previstos. Devido à pouca qualificação e falta de comprometimento, a mão de obra torna-se uma dificuldade, na opinião dos entrevistados. Entre os problemas apontados estão: serviços que necessitam ser refeitos, resultado da má qualidade de execução e profissionais que não cumprem acordo de cronogramas ou abandonam a obra, ocasionando perdas financeiras. Outro fator apontado como dificuldade segundo os entrevistados, é saber a quantidade certa de material para comprar. Alegou-se que, ou pedreiros erram a quantidade, ou há desperdício com sobras, ocasionando prejuízos financeiros e aumentando o tempo de execução da obra. Todas estas questões estão relacionadas a atribuições profissionais de arquitetos e urbanistas, as escolas devem estar atentas a essas demandas para adequar seus planos de ensino a estas realidades.

O conhecimento da visão da sociedade com relação à contratação de profissionais é de grande interesse para arquitetos e urbanistas. Segundo a pesquisa, cerca de 70% da população economicamente ativa contrataria os serviços de um arquiteto e urbanista, no entanto, apenas 7% já contrataram efetivamente este profissional, nas classes AB, que possui ensino superior, este percentual chega a 16%.

O grau de satisfação dos que contrataram os serviços de arquiteto e urbanista é de 8 em cada dez entrevistados, 6% dos que já utilizaram este serviço declararam-se insatisfeitos. Metade dos que contrataram um arquiteto e urbanista foram motivados pela expertise que esperavam encontrar no profissional. Outros fatores para contratação estão relacionados à exigências legais para construção (este fator com maior motivo de contratação na classe C) e à preocupação com a segurança do imóvel. O meio mais eficaz para se obter informação para contratação de arquitetos é a indicação de amigos ou parentes, mas as indicações por meio de lojas de material de construção e de engenheiro ou corretor de imóveis também foi citada pelos entrevistados (Figura 21).

Estes dados são interessantes do ponto de vista educacional pois a inserção de profissionais recém-formados no mercado, em geral, apresenta dificuldades. Muitos que não possuem círculos privilegiados de relações sociais não podem contar com “indicações”. Seria apropriado, paralelo a questões éticas profissionais, a inserção de estudos sobre marketing profissional nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Figura 21 – Meios que utilizou para tomar conhecimento do serviço



Fonte: CAU. **Pesquisa CAU/BR Datafolha**. Disponível em:

<<http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/index.php/contratacao-de-arquitetos-e-urbanistas/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Entre os entrevistados que não contrataram arquiteto, mas contratariam (70%), o principal motivo alegado pela não contratação é a falta de dinheiro ou porque considera o valor do serviço alto, em segundo lugar porque considera não haver necessidade de tal serviço. Entre os que não contrataram e não contratariam (24%), os motivos são os mesmos do primeiro grupo (Figura 22). Tais dados podem demonstrar uma mistificação do valor do serviço do arquiteto pela sociedade (imaginam ser mais caro que o custo real), mas indicam a necessidade de um programa que proporcione as classes sociais menos favorecidas o acesso aos serviços. Se parcela considerável da sociedade não acha necessário ou não tem entendimento sobre o serviço do arquiteto, esta questão merece atenção do Conselho Profissional para melhor divulgar as atribuições do arquiteto e sua importância. Nas escolas, também é importante discutir este quadro com estudantes para que não se crie uma falsa expectativa de pronta e fácil aceitação de seus serviços pela sociedade.

Figura 22 – Razões porque não contratou serviço de arquiteto e urbanista e razões porque não contrataria (em %)

	Não contratou, mas contrataria 70%	Não contratou e não contrataria 24%
<b>FINANCEIRA</b>	<b>45</b>	<b>46</b>
Condições financeiras / falta de dinheiro	33	26
Por ser caro / valor alto	17	25
<b>NÃO HOUE/ HAVERÁ NECESSIDADE</b>	<b>38</b>	<b>19</b>
Não houve/ não haverá necessidade (sem especificação)	15	14
Não construiu/não construirá, não reformou/ não reformará	14	3
Por ter feito obra pequena / simples	9	2
<b>POR NÃO MORAR EM CASA PRÓPRIA / PAGAR ALUGUEL</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>CONTRATOU/ CONTRATARÁ OUTRO PROFISSIONAL</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>POR NÃO CONHECER NENHUM PROFISSIONAL DA ÁREA</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>POR NÃO SABER O QUE FAZ O PROFISSIONAL</b>	<b>3</b>	<b>14</b>
<b>O PRÓPRIO ENTREVISTADO FEZ/ FARÁ</b>	<b>2</b>	<b>5</b>
<b>MORA COM OS PAIS/ CASA É DOS PAIS</b>	<b>2</b>	<b>0</b>
<b>PARENTE/ AMIGO É PEDREIRO / FEZ/ FARÁ O TRABALHO</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>POR TER UMA CASA SIMPLES/ PEQUENA/ PERIFÉRICA</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>NÃO TEM CONFIANÇA/ NÃO CONFIA NO TRABALHO</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
<b>NÃO SABE</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

Fonte: CAU. Pesquisa CAU/BR Datafolha. Disponível em:

<<http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/index.php/contratacao-de-arquitetos-e-urbanistas/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

É fundamental para qualquer classe profissional saber o nível de entendimento que a sociedade possui de seu trabalho, pois se não há entendimento de determinadas atividades, a possibilidade de inserção profissional se faz bastante difícil. A pesquisa apontou que os

entrevistados consideram o projeto arquitetônico como principal atividade do arquiteto e urbanista, seguido de gerenciamento de obras e planejamento urbano. O conhecimento das atribuições profissionais dos arquitetos e urbanistas é maior entre as pessoas com melhor renda e mais escolaridade (Figura 23).

Figura 23 – Conhecimento das atribuições e competências do arquiteto e urbanista (em %)



Fonte: CAU. **Pesquisa CAU/BR Datafolha**. Disponível em:

<<http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/index.php/atribuicoes-de-arquitetos-e-urbanistas/>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

Apesar dos entrevistados demonstrarem, de modo geral, conhecimento das atividades do arquiteto e apontarem o projeto arquitetônico como a principal atividade, a pesquisa verificou que não há entendimento sobre toda complexidade que esta atividade representa. Mesmo assim, a valorizam e consideram importante, pois acreditam que o projeto pode trazer segurança, conforto para o contratante durante a obra e custo benefício para obra concluída. Importante notar neste item, que a sociedade espera do arquiteto bons conhecimentos para garantir segurança, qualidade e economia de sua obra ou reforma (CAU, 2015). Esse

conhecimento está vinculado a disciplinas como sistemas estruturais, resistência dos materiais e técnicas construtivas, informação de muita importância para cursos de Arquitetura e Urbanismo, pois estas disciplinas costumam ser consideradas secundárias, necessitando, devido ao exposto, de maior atenção por parte de estudantes e professores.

Com relação ao planejamento das cidades, há um reconhecimento que projetos detalhados contribuem para obras públicas com menor custo e executadas no tempo correto, porém a pesquisa qualitativa indicou que não há entendimento claro sobre como se dá a participação dos arquitetos no contexto do planejamento urbano e que a corrupção é o fator principal de atrasos e problemas em obras públicas, independente da atuação de arquitetos e urbanistas (CAU, 2015). Isso demonstra que os cursos de Arquitetura e Urbanismo, através de disciplinas ligadas ao Urbanismo, precisam encontrar formas de maior aproximação com a sociedade, seja através de projetos de extensão ou abrindo a universidade para debates sobre a cidade com assuntos de interesse geral da sociedade.

Sobre os temas ética e reserva técnica, a maioria dos entrevistados concorda que profissionais indiquem lojas ou prestadores de serviços, no entanto sem ganhar comissão por esta indicação. A discordância pelo recebimento de comissão é maior nas classes AB, principalmente entre os que já contrataram arquitetos. A maior parte dos entrevistados entende também que a reserva técnica afeta o trabalho do profissional e que não é uma prática aceitável (CAU, 2015). A reserva técnica pode se configurar em uma boa temática para estudos sobre ética nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, uma vez que aproxima o estudante de uma importante questão da realidade profissional.

O último tópico da pesquisa (CAU, 2015) aborda o conhecimento que a sociedade possui do CAU. Apenas um entre dez brasileiros economicamente ativos declara conhecer a entidade, entre os que tem curso superior o índice de conhecimento é duas vezes maior. Entre os que conhecem, 53% entendem que a função do CAU está ligada à fiscalização de obras e de profissionais ou a regulamentação da profissão, 10% que gerencia obras e orienta profissionais e uma parcela considerável de 25%, apesar de ter conhecimento da existência do CAU, não sabe qual é sua função.

Estes números demonstram o quanto a atividade profissional em Arquitetura e Urbanismo precisa ser melhor reconhecida e valorizada pela sociedade, pois se a maioria da população não tem conhecimento da existência de Conselhos Profissionais que regulamentam determinadas profissões, isso pode ser indício que tal atividade profissional não está presente ou não é relevante para a vida das pessoas. No caso da Arquitetura e Urbanismo, o maior

problema pode estar ligado à desinformação, pois nitidamente o espaço construído com ou sem o envolvimento de arquitetos faz parte da vida cotidiana de toda sociedade. Porém, a maior parte das pessoas parece não vincular problemas espaciais e urbanos à má qualidade ou a falta do trabalho de arquitetos e urbanistas.

As informações sobre a atuação profissional do arquiteto e urbanista na sociedade e o modo como a sociedade enxerga ou se relaciona com este profissional, devem influenciar diretrizes para o ensino da profissão, como exposto pelo comentário do presidente do CAU sobre a pesquisa CAU/ Datafolha aqui apresentada:

A Pesquisa nos fez refletir também sobre dois outros aspectos, ligados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo. Um deles é a tendência de glamourização da profissão a partir da escola – isto é, de ensinar aos alunos especialmente projetos de temas complexos, algo fora da realidade que o arquiteto vai encontrar após se formar. Não é isso que as cidades precisam em contingente tão amplo. O que se necessita, de fato, é formar arquitetos com capacidade para enfrentar situações típicas do cotidiano de um país como o nosso e produzir uma arquitetura média de boa qualidade, tecnicamente bem concebida e construída, respeitando o espaço público que virá conformar, melhorando a condição de vida da população que o usufrui.

O segundo aspecto refere-se ao empreendedorismo. Nossas escolas não qualificam os arquitetos e urbanistas para montarem seus negócios, constituírem-se como empresas prestadoras de serviços. Quando o CAU/BR realizou o censo dos profissionais, em 2012, verificamos que obviamente os arquitetos mais bem organizados, com escritórios formalizados, conseguem melhores contratos, tanto em termos financeiros como em termos de volume. Daí a luta do CAU/BR e das entidades nacionais de arquitetos e urbanistas, no Congresso Nacional, pela diminuição das alíquotas do Supersimples – algo fundamental para incentivar a organização dos escritórios de jovens arquitetos, que trabalham com pequenos projetos e construções. As instituições de ensino de Arquitetura e Urbanismo também poderiam participar desse movimento já na formação dos novos profissionais (PINHEIRO, 2017).

A desejável união entre teoria e prática para o ensino de Arquitetura e Urbanismo, poderia ocorrer através de maior aproximação entre os anseios da sociedade e a academia, nesse sentido, conhecer estas demandas é fundamental. Também seria importante envolver a sociedade nas discussões relacionadas a Arquitetura e Urbanismo, isso poderia ocorrer com maior abertura da universidade as comunidades, ações que poderiam contribuir não só para formação dos futuros profissionais, mas também para maior reconhecimento da profissão pela sociedade.

A seguir, aponto relações da visão da sociedade sobre a atuação profissional do arquiteto com o ensino de Arquitetura e Urbanismo através de procedimentos de análise de conteúdo (Quadro 7).

Quadro 7 - Categorias de análise e unidades de sentido da visão da sociedade sobre os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo

Temas de Importância	Principais Problemas
<p><b>ÉTICA PROFISSIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- um pouco mais da metade entende que estes não deveriam ganhar uma comissão em dinheiro por esse serviço.</li> <li>- A maior parte da população brasileira economicamente ativa crê que a prática da reserva técnica afeta o trabalho do arquiteto e urbanista [...] não é aceitável e não deve ser tolerada.</li> </ul>	<p><b>EXCESSO DE CURSOS E VAGAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 40% dos profissionais têm entre 26 e 35 anos. [...] grande aumento das faculdades de Arquitetura e Urbanismo nas últimas décadas.</li> <li>- Elevado número de profissionais ganha até cinco salários mínimos, possivelmente devido ao fato de a maioria da categoria ser composta de arquitetos e urbanistas muito jovens</li> </ul>
<p><b>ADEQUAÇÃO DO ENSINO AO CAMPO DE TRABALHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um terço (34%) dos profissionais trabalha majoritariamente com concepção de projetos. Um número menor, mas significativo, 15,88%, participa regularmente na fase de execução.</li> <li>- Pouco mais da metade dos arquitetos e urbanistas do Brasil trabalha por conta própria.</li> <li>- Maiores remunerações estão concentradas em grupos que trabalham com execução de obras e têm pessoas jurídicas próprias.</li> </ul>	<p><b>MÁ DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS NO TERRITÓRIO DO PAÍS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe uma grande concentração de arquitetos e urbanistas nas regiões Sudeste [...] existem diversas localidades, principalmente na Região Norte, onde há um menor número de arquitetos em relação à população.</li> </ul>
<p><b>AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dos entrevistados, 54% já fizeram reformas ou construções. Destes, menos de 15% utilizaram os serviços de um arquiteto</li> </ul>	<p><b>DESCONHECIMENTO DA PROFISSÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a pesquisa qualitativa detectou que existe uma percepção bastante distorcida do custo do trabalho do arquiteto em relação ao valor total da obra.</li> <li>- Quando informados que o projeto custa algo em torno de 10% do valor total da obra, os participantes da pesquisa disseram que se trata de um valor justo</li> <li>- Mesmo com a falta de conhecimento sobre o que contempla um projeto, a maioria dos entrevistados entende que fazer o projeto é importante.</li> <li>- após estimulados, identificam a importância dessa atuação, principalmente em situações de qualidade de vida (construção de praças e parques); mobilidade (melhoria no trânsito); e acessibilidade (acesso para pessoas com deficiência).</li> <li>- Quando perguntados se conhecem ou já ouviram falar sobre o Conselho de Arquitetura e Urbanismo [...] um entre dez brasileiros economicamente ativos declara conhecer a entidade.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria a partir de fontes textuais originais<sup>14</sup> e procedimentos de análise de conteúdo.

Estes dados sobre como se dá a inserção de arquitetos na sociedade e de qual a visão da sociedade sobre o trabalho deste profissional, devem ser relacionados ao processo de ensino, pois é importante informar aos estudantes o cenário que encontrarão após a graduação. Temas de interesse do futuro profissional podem e devem ser trabalhadas durante o curso. Se não houver aumento do campo de trabalho e maior reconhecimento da profissão pela sociedade, por exemplo, há perspectiva de saturação do mercado para os próximos anos. Muitos profissionais

<sup>14</sup> Vide Apêndice B.

jovens formados, muitos cursos e vagas disponíveis (porém mal concentrados) e baixa remuneração de parcela significativa de profissionais em atuação são indícios desta saturação.

O debate sobre formas de valorização e reconhecimento profissional deve se iniciar nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, assim como debater com estudantes assuntos do universo profissional, tais como: formas de abordagem ao cliente; elaboração de propostas adequadas ao escopo de trabalho; valores de honorários; questões éticas; áreas com melhores possibilidades de atuação etc.

A não aproximação da academia com as questões de interesse profissional e com as demandas da sociedade, pode resultar em uma formação distorcida da realidade e de pouco proveito para inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Por outro lado, a educação superior também não pode estar à mercê deste mercado, reduzindo o conhecimento a mero produto. Quando o ensino se distancia da realidade profissional/ social e de questões educacionais mais amplas, o risco é tornar-se irrelevante tanto para formação profissional, quanto para formação intelectual do ser.

#### 4 IDENTIFICAÇÃO E ANÁLISE DE CONFLUÊNCIAS E CONFLITOS

Neste capítulo, foi explicitado quais as principais confluências e conflitos de visões pesquisadas sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Para isso utilizei os resultados das análises de conteúdos dos capítulos anteriores.

Para tornar mais claro este entendimento, estão expostas, a seguir (Quadros 8 e 9), as categorias de análise definidas para cada grupo de interesse e assinalado quais destas categorias apresentam ou não recorrência em cada grupo, subsidiando, assim, a posterior análise de confluências e conflitos.

Quadro 8 - Comparativo de visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo: temas considerados de maior importância.

TEMAS CONSIDERADOS DE MAIOR IMPORTÂNCIA	ACADÊMICA			PROFISSIONAL E SOCIAL		
	ESTUDANTES	PROFESSORES	ESTADO	PROFISSIONAIS	CONSELHO PROF.	SOCIEDADE
PESQUISA E EXTENSÃO	X	X	X			
UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	X	X	X			
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO	X	X	X			
ASPECTOS PSICOLÓGICOS	X	X				
INFRAESTRUTURA E ESPAÇO FÍSICO DOS CURSOS	X	X	X			
ESTÁGIOS CURRICULARES	X	X	X			
ATUALIZAR ENSINO COM DEMANDAS DA SOCIEDADE		X	X	X		X
REGULAMENTAÇÃO DO ENSINO		X	X			
CURRÍCULO MÍNIMO		X	X			
MULTIDISCIPLINARIDADE				X		
ESTÍMULO A CRIATIVIDADE E AUTONOMIA				X		
ESPECIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INTERESSES DE MERCADO	X		X	X		
ÉTICA PROFISSIONAL					X	X
DEBATES SOBRE AMPLIAÇÃO DO CAMPO DE TRABALHO					X	X

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 9 - Comparativo de visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo: temas considerados mais problemáticos.

TEMAS CONSIDERADOS MAIS PROBLEMÁTICOS	ACADÊMICA			PROFISSIONAL E SOCIAL		
	ESTUDANTES	PROFESSORES	ESTADO	PROFISSIONAIS	CONSELHO PROF.	SOCIEDADE
FALTA DE INTERDISCIPLINARIDADE	X	X	X	X		
FISCALIZAÇÃO/ AVALIAÇÃO DO MEC	X	X				
MÁ QUALIDADE DE ESTÁGIOS	X					
POSSIBILIDADE DE CURSOS EaD	X	X			X	
ESPAÇO FÍSICO DOS CURSOS			X			
INADEQUAÇÃO DE CURRÍCULOS	X		X			
CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES			X			
LIMITAÇÃO RACIONALISTA DA ACADEMIA				X		
FALTA DE VÍNCULO COM A REALIDADE SOCIAL DO PAÍS				X		
EXCESSO DE CURSOS E VAGAS					X	X
MÁ DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS NO TERRITÓRIO DO PAÍS						X
POUCA DIVULGAÇÃO DE ATRIBUIÇÕES DA PROFISSÃO						X

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Nota-se nestes quadros que a visão acadêmica considera importante itens como pesquisa e extensão, maior união entre teoria e prática e reconhecem o Trabalho Final de Graduação como elemento chave no processo formativo do estudante. Aspectos psicológicos como saúde mental, quantidade de tarefas e relações interpessoais não figuram como preocupação do Estado, tendo mais peso na visão dos estudantes e de certa forma dos professores, não pelo viés de questionar estes aspectos, mas pelo receio que, em possíveis cursos EaD relações interpessoais não ocorram, o que prejudicaria muito o processo de ensino e aprendizagem. O espaço físico dos cursos foi apontado como item importante para todos, porém considerado muito problemático na visão do Estado.

Os estudantes não mencionaram questões como exigência de currículos mínimos, possivelmente por um anseio em vivenciar práticas educacionais como a interdisciplinaridade, através de maior flexibilidade na escolha de conteúdos.

Há também o reconhecimento da importância dos estágios curriculares. Porém a qualidade e relevância destes estágios é considerada insatisfatória pelos estudantes, assim como os meios de avaliação e fiscalização da qualidade dos cursos pelo MEC. Como na visão dos professores, os estudantes são contrários a autorização de cursos de Arquitetura e Urbanismo com a maior parte da carga horária na modalidade EaD. Preocupam-se também com o ensino especializado voltado para demandas de mercado em detrimento de um ensino mais amplo, o que de certa forma vai de encontro a visão do MEC, favorável a formação de profissionais generalistas, porém não se observam diretrizes claras para efetivação destes anseios. Entre as maiores preocupações do Estado, em relação ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, estão a inadequação de currículos plenos propostos, que devido à ineficiência de instituições de ensino, não são integralizados no tempo previsto e a capacitação insuficiente de professores.

A visão profissional e social sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo traz como temas de maior importância, na visão dos profissionais, questões como a multidisciplinaridade, maior vínculo do ensino com demandas sociais, estímulo a criatividade, a autonomia dos estudantes e que a educação não tenha como objetivo maior atender ao mercado. Na visão do Conselho Profissional e da sociedade, a ética é ponto fundamental para atuação profissional e portanto, importante que seja discutida também no âmbito educacional.

Tanto para o Conselho Profissional, quanto para sociedade, é necessário, por meio de programas de assistência técnica social, a ampliação do campo de trabalho e a atualização do ensino em função de demandas reais da população menos favorecida economicamente. Relacionado a esta questão, as atribuições de trabalho do arquiteto e urbanista são pouco conhecidas pela sociedade, considero importante que tal fato seja debatido nos cursos, pois o estudante precisa ter consciência da realidade que o aguarda no futuro exercício profissional.

Para o Conselho Profissional, o excesso de cursos e vagas disponíveis conjuntamente com a possibilidade de autorização pelo MEC de cursos na modalidade EaD, representam sérias ameaças a qualidade do ensino de Arquitetura e Urbanismo. O excesso de cursos e consequentemente de profissionais não é uma realidade em todos os estados do país, há saturação na proporção de profissionais em relação a população nas regiões sudeste e sul, enquanto nas demais regiões há relativamente poucos cursos e profissionais em relação à população. É necessário levar em conta também o desenvolvimento econômico e social de cada região na distribuição dos cursos.

Procurei apresentar um quadro geral das visões de cada grupo específico sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo, tais visões buscam exprimir o que cada grupo vê como mais

importante ou problemático sobre o ensino, porém não exclui a possibilidade, por não terem sido evidenciadas, que outras visões significativas possam ser atribuídas a tais grupos. Todavia, as visões apresentadas permitem que sejam feitas algumas análises que julgo mais pertinentes e sobre as quais explanarei a seguir.

A possibilidade do ensino de Arquitetura e Urbanismo com maior carga horária na modalidade EaD é vista com muita preocupação por estudantes, professores e pelo conselho profissional, tal questão apresenta uma série de desdobramentos que vão desde questionamentos sobre a qualidade do ensino, aumento indiscriminado no número de vagas e consequente desqualificação e saturação de profissionais no mercado de trabalho. Confirmando-se esse cenário de uma educação mercadológica, de baixo custo e acessível a maior parcela possível de interessados, as possibilidades desse modelo educacional contribuir efetivamente para formação profissional e intelectual dos estudantes ou para o desenvolvimento cultural do país como nação, são poucas. Neste contexto, é inevitável o surgimento de opiniões sugerindo como solução para a desqualificação do ensino profissional, a aplicação de exame posterior a graduação como forma de filtrar profissionais realmente qualificados e capazes de exercer determinada profissão junto à sociedade. Tal solução, a princípio eficaz, apresenta problemas:

Na verdade este tipo de exame de restrição pós-formatura acaba punindo a própria sociedade e as famílias que investiram tempo e recurso na formação dos estudantes que podem ser rejeitados ao final de todo um longo e custoso processo, como um objeto inservível que não tenha passado por um controle de qualidade no final da linha de produção. Controle que até por lógica econômica, além da social, deve ocorrer durante o processo oferecendo condições satisfatórias para sua formação e com sistema de avaliação continuada rigorosa que garanta apenas os capacitados alcançar o diploma. Afinal o que se pretende de verdade é alcançar um nível satisfatório de qualidade do exercício profissional, ou apenas restringir o mercado em atitudes claramente corporativas? (MARAGNO, 2013b).

No Brasil, o exame de ordem profissional é aplicado aos graduados em Direito desde 1994 com o intuito de minimizar a massificação do ensino de má qualidade, mas que repercute no controle do próprio mercado de profissionais, restringindo a entrada de novos profissionais, o que segundo Maragno (2013b), gerou reações negativas por parte da sociedade:

A partir de pressões da sociedade pelo baixo índice de aprovação, dos milionários valores arrecadados, do incentivo à “indústria” milionária dos cursinhos preparatórios e até mesmo de uma aventada inconstitucionalidade do exame, a OAB passou a adotar simultaneamente outros mecanismos paralelos além do Exame, realizando uma avaliação própria dos cursos jurídicos certificando sua qualidade através de um selo: o "OAB Recomenda".

A Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) é contrária à instituição de exames de habitação profissional ao final do curso de medicina. A entidade reconhece vários problemas atrelados ao ensino médico, mas entende que a solução se dá pela ação efetiva do governo em não autorizar indiscriminadamente a abertura de novos cursos e de fechar os que não possuem condições mínimas de funcionamento, por fim, relacionado a esta questão, Maragno (2013b) conclui:

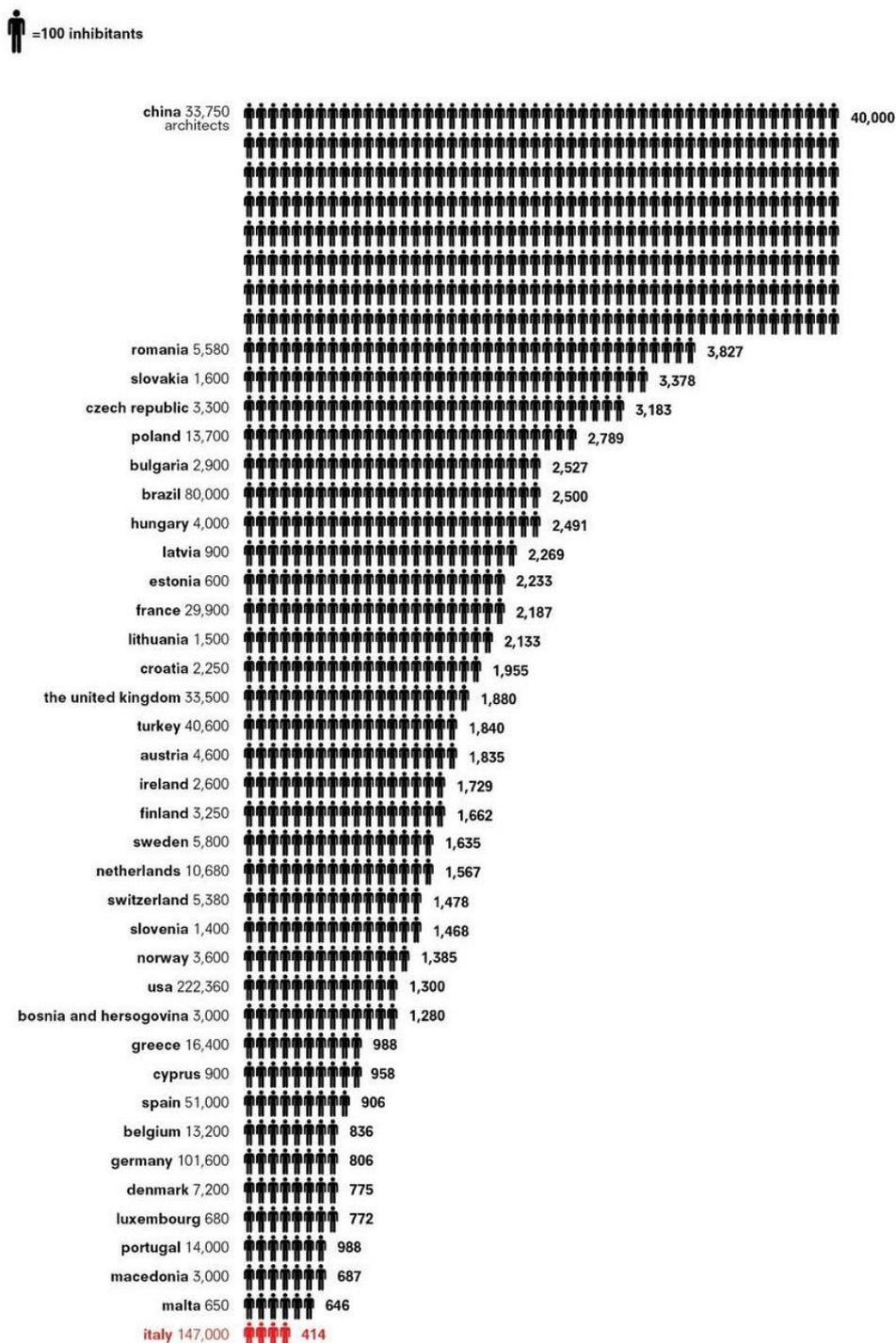
Compartilhamos a posição da ABEM de que a adoção deste tipo de exame termina por trazer impacto importante e negativo à própria formação dos estudantes, especialmente dos últimos anos, que passarão a ter como preocupação central sua aprovação no exame pós-formatura em detrimento da sua própria formação. Além disto, nenhum exame é isento e estará sempre impregnado dos conceitos de quem o aplica. Além de demandar elevados conhecimentos de uma das áreas mais difíceis da pedagogia, que é a avaliação de competências, muito mais complexo que a avaliação de conhecimentos. Pode-se inclusive perguntar que se não for por parte dos envolvidos na educação dos arquitetos e urbanistas, quem teria capacidade para elaborar e avaliar um exame como este? E se são os próprios, porque não utilizar estes processos durante os cursos, enquanto os processos de aprendizagem ainda podem sofrer processos de correção de rumo e não somente ao final.

Há um conflito de visões sobre a qualidade e a quantidade de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Se por um lado estudantes, professores e a representação profissional por meio de seu Conselho preocupam-se com a quantidade de cursos já existentes e são contrários a modalidade EaD, o Estado, representado pelo MEC, sinaliza para constante aumento de vagas no setor privado, inclusive na modalidade EaD. O oferecimento não planejado de novas vagas em cursos de Arquitetura e Urbanismo, terá impacto negativo nas perspectivas futuras de trabalho pelos profissionais, pois se a oferta de tal serviço profissional for muito maior que a demanda da sociedade, a tendência é que ocorra uma precarização geral da atividade profissional.

Um levantamento de 2014 feito para Bienal de Arquitetura de Veneza, divulgou através de infográfico, o número de arquitetos por habitantes em 36 países (Figura 24).

Figura 24 – Proporção de habitantes por arquiteto em cada país  
 Exemplo comparativo: A Itália possui 1 arquiteto para 414 habitantes, o Brasil 1 para 2500

## inhabitants / 1 architect



Fonte: ARCHDAILY. Estaria a Itália saturada de arquitetos? Disponível em:  
 <<http://www.archdaily.com.br/br/601361/estaria-a-italia-saturada-de-arquitetos-a-proporcao-de-arquitetos-por-habitantes-em-cada-pais>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Pode-se apreender pelo gráfico que o Brasil, comparando-se a realidade de outros países, ainda não apresenta saturação de profissionais<sup>15</sup>, no entanto é importante analisar que a realidade social, cultural e econômica do Brasil difere muito da realidade dos países apresentados neste gráfico, a maioria pertencente ao chamado primeiro mundo, com condições sociais e econômicas melhores. Portanto, se por um lado temos menos arquitetos proporcionalmente à população, por outro lado ainda não dispomos de condições culturais, sociais e econômicas que estes países dispõem para absorver tal quantidade de profissionais.

Conforme dados da pesquisa CAU/Datafolha, apenas 15% da população economicamente ativa no Brasil constrói com auxílio profissional, esta fatia ainda é dividida com engenheiros civis. Pode-se atribuir este baixo índice a questões culturais como o desconhecimento da população do trabalho do arquiteto, mas principalmente a questões sociais e econômicas, a maioria da população não pode arcar com os custos de trabalhos profissionais de arquitetos. Nesta conjuntura de fatores, somando-se ao fato da crescente quantidade de escolas e de novos profissionais todos os anos no mercado de trabalho, é importante que o país tenha uma política clara de planejamento para cursos superiores de formação profissional em função de reais demandas da sociedade, paralelamente a programas de divulgação e ampliação de campos de trabalho. No caso da Arquitetura e Urbanismo, há uma enorme demanda reprimida, porém, sem crescimento econômico e melhora do quadro social não faz sentido que o Estado incentive a abertura indiscriminada de novos cursos sem qualificação dos já existentes.

A qualidade da educação e da formação em Arquitetura e Urbanismo envolve múltiplos fatores, muitas vezes contraditórios. No caso da educação na modalidade EaD por exemplo, não se pode negar benefícios que as atuais tecnologias de comunicação podem trazer a educação, porém isto não significa abdicar da alteridade proporcionada nas relações de educação presencial, fundamental não só para absorção de conhecimento, mas principalmente para construção de conhecimento.

Referente a quantidade de cursos existentes e a perspectiva de novos cursos, a qualificação dos professores é uma questão chave; apenas 1,21% dos arquitetos brasileiros possuem doutorado e cerca de 6,86% mestrado. Diante do elevado número de cursos de Arquitetura e Urbanismo (mais de 450 atualmente) é necessário, por parte do Estado e de instituições de ensino superior, a implementação de programas de capacitação docente, não só voltada para pesquisas na área de Arquitetura e Urbanismo, mas fundamentalmente capacitação

---

<sup>15</sup> Conforme mencionado no capítulo anterior, o Brasil apresenta distribuição de profissionais bastante irregular no território, os índices deste comparativo não consideraram peculiaridades regionais de cada país, o que poderia, no caso do Brasil, demonstrar proporções maiores ou menores de arquitetos x população do que o apresentado.

pedagógica para a atividade docente. Professores capacitados, independente de políticas educacionais, de condições de infraestrutura e outras limitações, podem contribuir significativamente para formação técnica, intelectual e até pessoal de estudantes. Assim como, professores com pouca capacitação e despreparados para docência, podem, ao contrário, tornar a experiência educacional desestimulante e frustrante.

É necessário também compreender que o processo de formação profissional não se resume ao período educacional formal. Em várias profissões e no caso da Arquitetura e Urbanismo especificamente, a atualização contínua é imprescindível. A cada ano são inseridas novas tecnologias e conceitos no universo de trabalho do arquiteto, as instituições de ensino superior e os professores precisam estimular a autonomia dos estudantes na busca pelo conhecimento. O professor deve ter consciência de sua importância no processo formativo, mas não se esquecer que é temporário e nesse sentido atuar como um “facilitador” e não como um obstáculo à aprendizagem do estudante. Por outro lado, não há aprendizagem sem vontade de aprender, estudantes que buscam apenas a certificação, sem real interesse no processo formativo, dificilmente serão profissionais competentes. Neste caso, cabe a responsabilidade das instituições de ensino e de professores em aplicar processos avaliativos adequados, que impeçam a graduação de profissionais sem condições mínimas de atuação junto à sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à impossibilidade de registrar a infinidade de opiniões pessoais sobre o assunto, priorizou-se nesta pesquisa fontes que representassem as visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo coletivamente e institucionalmente. Mesmo ciente das lacunas e omissões que o critério escolhido pudesse suscitar, as principais questões sobre o tema vieram à tona, proporcionando que confluências e conflitos de visões pudessem ser explicitados.

Considero que o método proposto possa ser aplicado, para o mesmo tipo de análise, em diferentes cursos de formação profissional, evidentemente levando-se em conta peculiaridades de cada área. O tipo de pesquisa e os meios utilizados constituem um processo que julgo adequado para identificação das principais questões e proporcionam a análise de diferentes visões sobre o ensino profissional na educação superior.

A pesquisa identificou que as visões sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo vão desde não ser fundamental existência de escolas para formação de arquitetos até a necessidade de aplicação de exames de habilitação profissional após a graduação, ou seja, uma grande variedade de entendimentos, que podem contribuir significativamente, para mudanças visando melhorias e superação de problemas inerentes a este ensino.

No entanto, mudanças qualitativas no ensino de Arquitetura e Urbanismo, dependem de interesses convergentes dos atores envolvidos. Se para a sociedade interessa a formação de bons profissionais, o Estado precisaria agir com maior rigidez em relação a instituições de ensino superior desqualificadas. Se os profissionais desejam um mercado de trabalho com mais oportunidades, mais ético e sem concorrência predatória, precisam participar de debates sobre questões ligadas ao ensino e a políticas de Estado para educação. Se professores e estudantes desejam um ensino mais conectado com a realidade profissional, precisam dialogar com o Conselho Profissional e aproximar-se da sociedade. Se instituições de ensino superior visam a boa qualidade do ensino, devem capacitar seus professores e viabilizar projetos de pesquisa e extensão para estudantes. Porém, se estes interesses forem divergentes em relação a qualificação do ensino, visando lucro indiscriminado, barganhas políticas, reserva de mercado profissional, mercado de diplomas, desinteresse pela qualidade do espaço construído, entre outros, os debates e estudos sobre a qualidade desta educação, tornam-se inócuos.

Tendo em vista o exposto nesta pesquisa e considerando que existem interesses convergentes na busca pela melhor educação formativa, aponto algumas diretrizes e desafios para o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil:

- Consolidar maior aproximação entre teoria e prática durante o curso, através de implementação de canteiros modelo, visitas a canteiros de obras, viagens de estudo a edificações de relevância arquitetônica, cidades históricas e referências de urbanismo.

- Capacitar os atuais e novos professores não só para pesquisa, mas para atividade docente, através de formação que envolva: prática pedagógica; estratégias de aprendizagem e de avaliação.

- Melhorar as relações interpessoais na academia e relativizar o papel do professor, do Estado e das Instituições de Ensino Superior como indispensáveis para formação definitiva do arquiteto e urbanista.

- Promover maior aproximação com questões da realidade social do país através de estímulo a projetos de extensão com cunho social, podendo inclusive contar como horas de estágio.

- Inserir debates de caráter multidisciplinar com temas de abrangência geral nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, visando não só a formação técnica, mas a formação intelectual, ética e cidadã dos futuros profissionais.

- Absorver a tecnologia e vantagens da modalidade EaD, porém sem abrir mão da maior carga horária presencial.

- Incrementar o espaço físico dos cursos, além de laboratórios e salas de aula adequadas, implantar novos espaços de convívio extraclasse com áreas de exposições e de estar, visando estimular o senso estético dos estudantes e o prazer em frequentar o ambiente acadêmico.

- Aumentar e aperfeiçoar a avaliação dos cursos pelo MEC, através de maior permanência dos avaliadores nas instituições e de medidas não punitivas em primeiro momento, mas propositivas, visando contribuir para melhoria de problemas encontrados.

- Estreitar relações com o CAU em temas de interesse mútuo, como a realização de censos periódicos para monitoramento da empregabilidade, da remuneração e das demandas de trabalho para arquitetos e urbanistas em cada região do país, utilizar estes dados como indicativos para o MEC autorizar ou não abertura de novos cursos e vagas no ensino de Arquitetura e Urbanismo.

- Valorizar aulas sobre marketing, empreendedorismo, ética e atribuições profissionais, como forma de auxiliar a inserção do estudante no início do exercício profissional.

Cada uma destas diretrizes, sugerem desdobramentos desta pesquisa com objetivo de encontrar as melhores formas de viabilizá-las. Outra questão que merece maior aprofundamento, refere-se ao possível fortalecimento de propostas visando aplicação de

exames de ordem profissional aos estudantes de Arquitetura e Urbanismo após a graduação. Diante deste cenário seria fundamental ampliar a pesquisa sobre as possibilidades de maior interação entre o campo profissional e o acadêmico, construir melhor entendimento sobre os prós e contras de exames de ordem profissional após a graduação. Sobre como estes exames ocorrem em cursos de outras áreas no Brasil e principalmente, analisar as experiências da aplicação de tal exame em graduados de cursos de Arquitetura e Urbanismo no exterior e seus impactos no ensino e no exercício profissional desta atividade.

A conclusão desta pesquisa induz a outras reflexões, conforme mencionado na opinião de Artigas, no subcapítulo 3.2.1, é necessário levar em conta fatores externos para compreender problemas específicos da educação, nesse sentido, para ser possível uma educação superior de qualidade, os estudantes precisam chegar a ela com pré-requisitos mínimos, logo, melhorar o ensino superior significa também melhorar a educação básica. Do ponto de vista pessoal, a pesquisa me revelou uma visão mais abrangente da própria profissão de arquiteto, com potenciais a serem explorados. Em relação ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, a elaboração da pesquisa, paralelamente a minha atividade docente, me possibilitou o entendimento da complexidade envolvida no processo educacional e a valorizar as tentativas, nem sempre bem-sucedidas, de meus antigos professores e minhas próprias de proporcionar significação deste ensino para os estudantes.

Por fim, a busca pela melhor educação formativa em Arquitetura e Urbanismo e a possibilidade de ampliar o leque de visões, que levem a reflexões sobre esta educação, constituiu o esforço e motivação para conclusão deste trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABEA - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Informações Gerais**. Disponível em: < [http://www.abea.org.br/?page\\_id=16](http://www.abea.org.br/?page_id=16)>. Acesso em: 07 maio 2017a.

\_\_\_\_\_. **Legislação Educacional**. Disponível em: < [http://www.abea.org.br/?page\\_id=239](http://www.abea.org.br/?page_id=239)>. Acesso em: 07 maio 2017b.

\_\_\_\_\_. **Eventos**. Disponível em: < [http://www.abea.org.br/?page\\_id=14](http://www.abea.org.br/?page_id=14)>. Acesso em: 07 mai. 2017c.

\_\_\_\_\_. **Cadernos ABEA**. Disponível em: < [http://www.abea.org.br/?page\\_id=156](http://www.abea.org.br/?page_id=156)>. Acesso em: 07 maio 2017d.

\_\_\_\_\_. **Carta da ABEA contra o ensino a distância para graduação em arquitetura e urbanismo**. Disponível em: < <http://www.abea.org.br/?p=2052>>. Acesso em: 07 mai. 2017e.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. **Caminhos da arquitetura**. Org. José Tavares Correia de Lira, Rosa Artigas. 4 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naif, 2004.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

BARATA-MOURA, José. **Educação Superior: direito ou mercadoria?** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, [S.l.], v. 9, n. 2, 2004. ISSN 1982-5765. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1266>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

BARATTO, Romullo. **Pesquisa revela que 25% dos estudantes de arquitetura do Reino Unido buscam tratamento para problemas de saúde mental**. 2016. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/792981/pesquisa-revela-que-25-percent-dos-estudantes-de-arquitetura-do-reino-unido-buscam-tratamento-para-problemas-de-saude-mental>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Vale a pena virar noites fazendo projetos nas universidades?** 2015. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/764194/valeapenavirarnoitessfazendoprojetonasuniversidades>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

CAU – CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Duzentos anos do ensino de arquitetura no Brasil: história e reflexões**. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/duzentosanosdoensinodearquiteturanoBrasilhistoriaereflecoes/>>. Acesso em: 04 fev. 2017a.

\_\_\_\_\_. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/apresentacao/>>. Acesso em: 07 mai. 2017b.

\_\_\_\_\_. **Assistência técnica em habitação de interesse social.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/athis/>>. Acesso em: 07 mai. 2017c.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional: CAU/BR e IAB propõem lei específica para contratação de projetos.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/76037-2/>>. Acesso em: 22 jul. 2017d.

\_\_\_\_\_. **CAU/BR critica flexibilização de abertura de cursos a distância.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/caubr-critica-cursos-a-distancia/>>. Acesso em: 22 jul. 2017e.

\_\_\_\_\_. **Conselhos profissionais se posicionam contra cursos de graduação à distância.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/conselhos-profissionais-se-posicionam-contracursos-de-graduacao-a-distancia/>>. Acesso em: 22 jul. 2017f.

\_\_\_\_\_. **Comissão de Ensino e Formação: Prioridade para 2017 é acreditação de cursos.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/comissao-de-ensino-e-formacao-prioridade-para-2017-e-acreditacao-de-cursos/>>. Acesso em: 22 jul. 2017g.

\_\_\_\_\_. **CAU/BR aprova Código de Ética e Disciplina para arquitetos e urbanistas.** 2013. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/caubr-aprova-codigo-de-etica-e-disciplina-para-arquitetos-e-urbanistas/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Licitações: senador defende reinclusão dos concursos de projetos.** 2016. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/lei-de-licitacoes-senador-defende-reinclusao-dos-concursos-de-projetos/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil.** 2012. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/censo/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa CAU/BR Datafolha.** 2015. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CARSALADE, Flavio de Lemos. **Ensino de Projeto de Arquitetura: Uma Visão Construtivista.** 1997. 264 f. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais.

CHARLOT, Bernard. **Conclusões do Fórum Mundial de Educação.** In: II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação. 2001, Porto Alegre/RS.

COMENIUS. **Didática Magna.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CONTIER, Luiz. **Ameaça à educação dos arquitetos.** Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. **A Reforma Lucio Costa e o ensino da arquitetura e do urbanismo da ENBA à FNA (1931-1946).** In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”: Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5. p. 945.

CORONA, Eduardo. **Oscar Niemeyer: uma lição de arquitetura (apontamentos de uma aula que perdura há 60 anos)**. São Paulo: FUPAM, 2001.

COSTA, Lúcio. **A situação do ensino de Belas-Artes**. Alberto Xavier (org.): Depoimentos de uma geração – arquitetura moderna brasileira [edição revisada e ampliada]. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DOMSCHKE, Vera Lúcia. **O Ensino de Arquitetura e a Construção da Modernidade**. 2007. 324 f. Tese – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

DELAQUA, Victor. **Centro Contemplativo Windhover / Aidlin Darling Design**. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/767847/centro-contemplativo-windhover-aidlin-darling-design>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

DEPRESBITERES, Léa. **Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político**. Série Ideias, n. 8, p. 161-172. São Paulo: FDE, 1998.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Ensino Superior no Brasil e Desenvolvimento**. Disponível em: < <http://www.interessenacional.com/index.php/edicoes-revista/ensino-superior-no-brasil-e-desenvolvimento/> >. Acesso em: 07 mai. 2017.

FENEA – FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE ARQUITETURA E URBANISMO. **O que é a FENEA?** Disponível em: < <http://www.fenea.org/cicau>>. Acesso em: 07 maio. 2017a.

\_\_\_\_\_. **CICAU**. Disponível em: < [http://www.fenea.org/a\\_fenea](http://www.fenea.org/a_fenea)>. Acesso em: 07 maio. 2017b.

\_\_\_\_\_. **EMAU**. Disponível em: < <http://www.fenea.org/projetos/EMAU>>. Acesso em: 07 maio. 2017c.

\_\_\_\_\_. **Estágio**. Disponível em: < <http://www.fenea.org/artigos/estagio>>. Acesso em: 07 maio. 2017d.

\_\_\_\_\_. **SEREs**. Disponível em: < <http://www.fenea.org/projetos/seres>>. Acesso em: 07 maio. 2017e.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FNA – FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ARQUITETOS E URBANISTAS. **Carta da FeNEA sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo em modalidade EAD**. Disponível em: <<http://www.fna.org.br/fenea-divulga-cartas-contras-ensino-a-distancia-e-mp-759/>>

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber, 2005.

GEROLLA, Giovanni. **Qual o nível do ensino de arquitetura no Brasil? A estrutura curricular deve ser revista? Quais os pontos que devem ser mais fortes?** Disponível em: <<http://www.au.pini.com.br/arquitetura-urbanismo/202/artigo206884-1.aspx>>. Acesso em: 18 out. 2016.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade, Ética e Educação**. 2.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2005.

LUCIO Costa. In: **ENCICLOPÉDIA** Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopediaitaucultural.org.br/pessoa14559/lucio-costa>>. Acesso em: 27 de Ago. 2017. Verbete da Enciclopédia.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. **A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e as relações entre o ensino de Arquitetura e Urbanismo e a habilitação profissional no Brasil**. A Construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: Os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo / Org: Ester Judite Bendjouya Gutierrez - Brasília: ABEA, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil**. Arquitectos, 161.07, ensino, ano 14, out. 2013b. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/14.161/4930>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Gestão Do Conhecimento E Tecnologia Da Informação. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/metodologia\\_da\\_pesquisa.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/metodologia_da_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2017.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perfis da Área e Padrões de Qualidade**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar\\_geral.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2017a.

\_\_\_\_\_. Resolução Nº 6, de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5649-rces06-06&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 maio 2017b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 2/2007 - Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2017c.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES 3/2007 - Resolução nº 3, de 2 de julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf)>. Acesso em: 07 maio 2017d.

\_\_\_\_\_. Resolução N° 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº6 /2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5651-rces002-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 maio 2017e.

MARCON, Naiane. **O título de "Arquiteto" merece ser protegido?** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/01-158354/o-titulo-de-arquiteto-merece-ser-protegido>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

NIEMEYER, Oscar. **Conversa de arquiteto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Revan e Editora UFRJ, 1997.

NIEMEYER, Oscar. **Conversa de amigos: correspondências entre Oscar Niemeyer e José Carlos Sussekind**. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

NOGUEIRA, Maria de Lourdes. **Ensino de Projeto no Primeiro Ano e Suas Abordagens**. 2009. 165 f. Tese – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **A representação social da transferência do professor e do aluno na sala de aula**. Memória e formação de professores / organizadores : Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowsky. - Salvador : EDUFBA, 2007.

OSCAR Niemeyer. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa431/oscar-niemeyer>>. Acesso em: 28 de Ago. 2017. Verbete da Enciclopédia.

PAULO Mendes da Rocha. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa20547/paulo-mendes-da-rocha>>. Acesso em: 28 de Ago. 2017. Verbete da Enciclopédia.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional: CAU/BR e IAB propõem lei específica para contratação de projetos**. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/76037-2/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

RENDERINGFREEDOM. **Top 10 arquitetos que o CAU mandaria para a cadeia**. Disponível em: <<http://www.renderingfreedom.com/2012/11/top-10-arquitetos-que-o-cau-mandaria.html>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

ROCHA, Paulo Mendes da. **Projetos 1999 – 2006**. Org. Rosa Artigas. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

ROCHA, Paulo Mendes da. **Encontros**. Org. Guilherme Wisnik. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2012.

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: Ensino e profissão. **Arquiteturarevista**, São Leopoldo, v.4, n.2, p.52-77, jul. 2008.

SALAZAR, Jeferson. **Mudando Paradigmas**. Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/mudando-paradigmas-artigo-de-jeferson-salazar/>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

SANTOS, Bárbara Ferreira. **10 números que mostram como está o ensino superior no Brasil**. 2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/10-numeros-que-mostram-como-esta-o-ensino-superior-no-brasil/>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

SOUZA, Eduardo. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura**. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

WHELAN, Jennifer. **Saúde mental nas escolas de arquitetura: é possível uma mudança cultural?** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/601381/saude-mental-nas-escolas-de-arquitetura-e-possivel-uma-mudanca-cultural>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

UIA; UNESCO – **Carta para Educação de Arquitetos**. Disponível em: <<http://www.uia-architectes.org/sites/default/files/charte-en.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

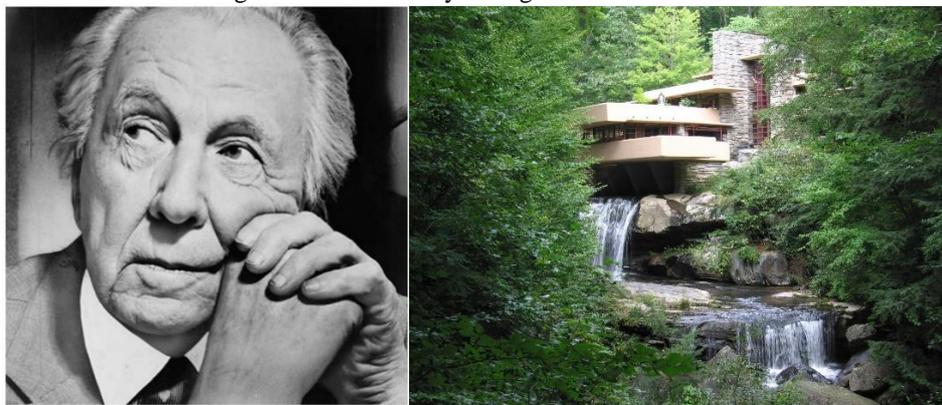
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense. **O que é uma universidade comunitária?** Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/capa/index/91/5788>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VILANOVA Artigas. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa13159/vilanova-artigas>>. Acesso em: 27 de Ago. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

## APÊNDICE A – Arquitetos autodidatas

Frank Lloyd Wright (Figura 25) foi considerado pelo próprio Instituto Americano de Arquitetos, o maior arquiteto americano de todos os tempos. Após cursar um ano de engenharia civil em 1887, Wright abandonou o curso considerando o sistema educacional “pisoteamento do rebanho”. Procurou então adquirir experiência prática trabalhando em ótimos escritórios de arquitetura. Iniciou carreira solo em 1893 obtendo sucesso e reconhecimento, porém continuou crítico em relação ao ensino formal (SOUZA, 2017).

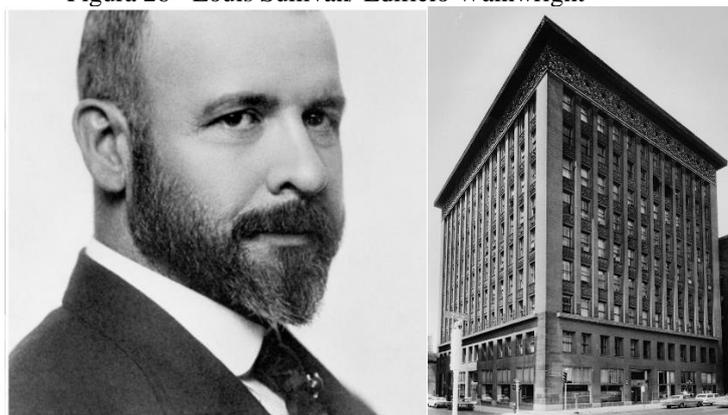
Figura 25 - Frank Lloyd Wright/ Casa da Cascata



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura**. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Louis Sullivan (Figura 26) foi o mestre de Wright mas também não teve educação formal nos moldes tradicionais. Foi aceito em 1872 na única escola de arquitetura norte americana, o Massachusetts Institute of Technology, porém por impaciência não terminou o curso. Buscou estágios profissionais e viajou até a Europa em busca de experiência na Escola de Belas Artes de Paris. Em 1875, retornou a Chicago e trabalhou como desenhista até se associar em 1879 com Dankmar Adler. Projetou mais de cem edifícios e escreveu sobre teoria e filosofia da arquitetura, mantendo seu desdém pela educação formal: "Quão estranho parece que a educação, na prática, muitas vezes significa supressão: que, em vez de levar a mente para fora à luz do dia, multiplica coisas que escurecem e cansam" (SOUZA, 2017).

Figura 26 - Louis Sullivan/ Edifício Wainwright



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Le Corbusier (Figura 27) matriculou-se aos 15 anos na Escola de Artes Decorativas em sua cidade natal, La Chaux-de-Fonds, na Suíça. Seu professor o aconselhou a ser arquiteto, então, entre 1907 e 1911 decidiu viajar pela Europa visitando cidades e monumentos clássicos da arquitetura, durante estas viagens trabalhou brevemente em vários escritórios de arquitetura. Em 1912, voltou para Suíça onde lecionou com seu antigo professor. Mudou-se definitivamente para Paris, em 1917, onde deu início a uma sólida produção teórica e projetual (SOUZA, 2017).

Figura 27 – Le Corbusier/ Villa Savoye



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Mies van der Rohe (Figura 28) foi o autor do célebre aforismo “menos é mais”, nasceu na Alemanha e era de uma humilde família de pedreiros onde aprendeu esta profissão. Trabalhou para vários arquitetos de sua cidade desenhando contornos de ornamentos, em 1905 mudou-se para Berlim e estagiou com Bruno Paul, designer de mobiliário. Fez como projeto

individual a Casa Riehl, em 1907, chamando a atenção do conceituado arquiteto Peter Behrens que o ofereceu emprego e posteriormente sociedade em seu escritório. Em 1912, Mies começa a trabalhar sozinho sem ter feito curso de arquitetura até o final de sua carreira (SOUZA, 2017).

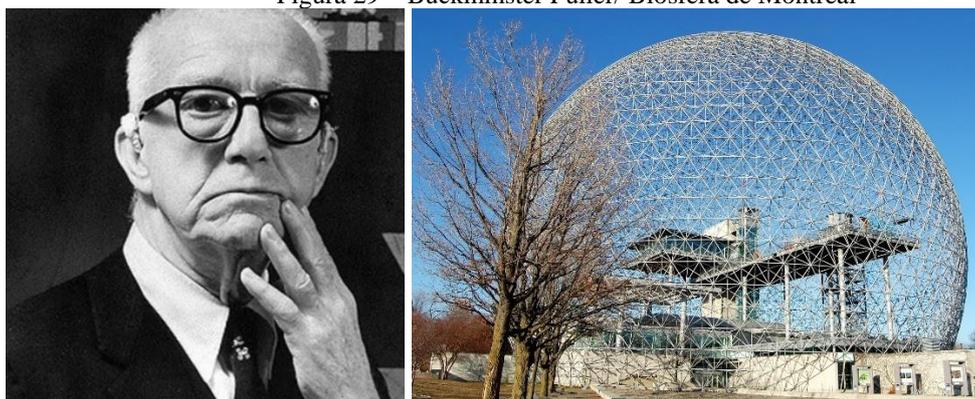
Figura 28 – Mies van der Rohe/ Casa Farnsworth



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Buckminster Fuller (Figura 29) é considerado uma das maiores mentes de nosso tempo, popularizou a cúpula geodésica e estudou em Harvard, porém foi expulso duas vezes da universidade sem nunca se formar. Em 1961, revelou seus conflitos com a educação formal, alegando ter encontrado em Harvard círculos fechados destinados aos estudantes vindos de famílias mais abastadas, o que não era seu caso. Desmotivado matou aulas para trabalhar e foi expulso pela primeira vez, foi aceito novamente na Universidade devido a boas indicações de seus empregadores. Porém, ao retornar estava ainda mais inconformado com a segregação social e não encontrou diferenças no ambiente universitário, voltou a faltar as aulas e foi expulso novamente, disse sobre estes fatos: “Cada vez que voltei para Harvard, entrei em um mundo de apreensões, não em uma instituição educacional, e esse era o problema”(SOUZA, 2017).

Figura 29 – Buckminster Fuller/ Biosfera de Montreal



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

O mexicano Luis Barragán (Figura 30), vencedor do Pritzker, frequentou a Escola Livre de Engenheiros em Guadalajara formando-se em engenharia civil em 1923, porém nunca frequentou um curso formal de arquitetura. Conheceu Le Corbusier em uma viagem à Europa. Atribui-se grande influência de Le Corbusier para seu trabalho em arquitetura (SOUZA, 2017).

Figura 30 – Luis Barragán/ Casa Gilardi



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

Carlo Scarpa (Figura 31) frequentou a Real Academia de Artes de Veneza onde obteve um diploma de desenho arquitetônico em 1926, recusou-se a fazer o exame profissional e teve sua prática de arquitetura condicionada a associação com outros arquitetos. Exerceu além da atividade de projetista, atividades como professor e diretor de arte, mas somente após a Segunda Guerra Mundial recebeu reconhecimento como arquiteto sem ter frequentado um curso formal (SOUZA, 2017).

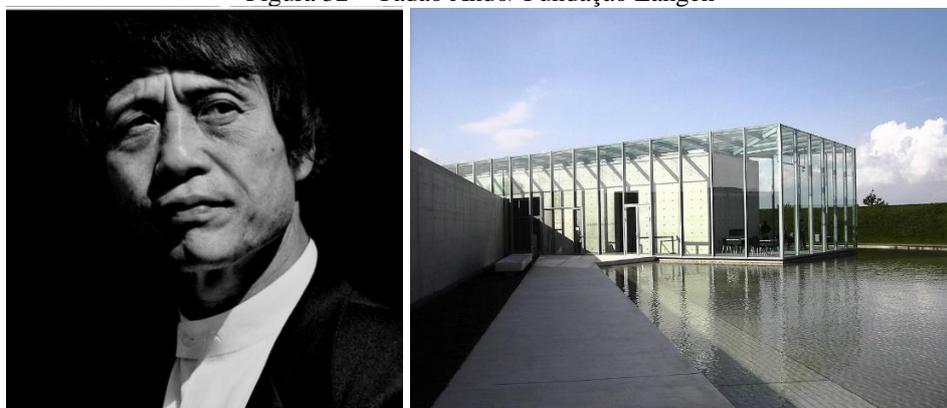
Figura 31 – Carlo Scarpa/ Pavilhão Central no Giardini da Bienal de Veneza



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

O premiado japonês Tadao Ando (Figura 32) foi boxeador profissional antes de se interessar por arquitetura. Por influência de seu professor de matemática e de experiências com carpintaria, resolveu estudar arquitetura mas não tinha recursos para cursar uma universidade. Resolveu estudar por conta própria usando livros, aulas noturnas, viagens e estágios. Em 1969, aos vinte e oito anos, abriu seu próprio escritório e continua em atividade até os dias atuais (SOUZA, 2017).

Figura 32 – Tadao Ando/ Fundação Langen

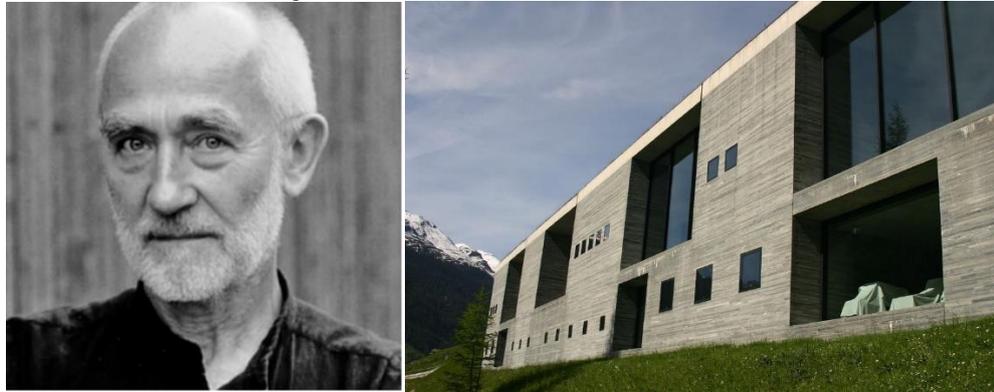


Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

O suíço Peter Zumthor (Figura 33), vencedor do Prêmio Pritzker de 2009, aprendeu marcenaria durante sua adolescência e estudou em uma escola de design com professores da Bauhaus entre 1963-67, também estudou design industrial por curto período no Instituto Pratt de Nova Iorque, retornou a Suíça em 1967 e trabalhou com preservação de monumentos. Em 1979, iniciou sua prática profissional individual sem nunca ter obtido um diploma de arquitetura. Sua principal crítica em relação as escolas, está relacionada a falta de valorização

do conhecimento e da prática construtiva vinculada a arquitetura, numa clara ironia, segundo Zumthor, as escolas e os arquitetos de modo geral querem filosofar (SOUZA, 2017).

Figura 33 – Peter Zumthor/ Termas de Vals



Fonte: ARCHDAILY. **9 Arquitetos famosos que não possuíam um diploma de arquitetura.** Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/br/874782/9-arquitetos-famosos-que-nao-possuiam-um-diploma-de-arquitetura>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

No Brasil, entre os casos de maior destaque pode-se citar João Artacho Jurado (1907 – 1983), que por determinação do pai anarquista não completou sequer o ensino primário. No entanto, Artacho foi um importante empreendedor no ramo da construção em São Paulo, projetou e construiu inúmeras obras. O Edifício Bretagne projetado por ele foi considerado pela revista britânica Wallpaper como um dos melhores residenciais de sua época. Artacho foi perseguido pelo antigo Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (CREA). Outro caso notório é o do carioca Cláudio Bernardes (1949 – 2001), filho de Sérgio Bernardes, um dos maiores arquitetos brasileiros. Cláudio projetou e executou cerca de 1000 projetos, porém nunca pode assinar nenhum deles por não ter o diploma de arquiteto, seu sócio, o arquiteto Paulo Jacobsen era o responsável oficial pela autoria dos projetos. Talvez o exemplo mais significativo de arquiteto autodidata no Brasil seja o de Zanine Caldas, assim como Artacho Jurado também foi perseguido pelo CREA, porém, auxiliado por Lúcio Costa, conseguiu tardiamente um título de arquiteto honorário pelo IAB. Zanine é autor de inúmeros projetos residenciais, foi maquetista de Oscar Niemeyer e de outros arquitetos, além de professor de maquetes na Universidade de Brasília (RENDERINGFREEDOM, 2017).

## APÊNDICE B – Quadros de fontes utilizadas em análise de conteúdo

Apresento neste apêndice, os Quadros 10 a 14 contendo as fontes utilizadas nos procedimentos de análise de conteúdo para identificar a visão de diferentes grupos sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo (exceto a fonte dos estudantes, que foi apresentada no subcapítulo 3.1.1.1 para demonstrar o passo a passo do processo). Estas fontes foram pesquisadas como resposta à pergunta base elaborada: Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo?

Destas respostas extraí unidades de sentido para criação das categorias de análise sobre a visão dos estudantes, dos professores, do Estado, dos profissionais, do Conselho Profissional e da sociedade, identificadas no capítulo 3 desta pesquisa.

Quadro 10 - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos professores?

Fonte	Respostas
ABEA-INFOS <a href="http://www.abea.org.br/?page_id=16">http://www.abea.org.br/?page_id=16</a>	Visando ampliar os instrumentos usuais de avaliação, a ABEA propôs a incorporação do Trabalho Final de Graduação – TFG como mais um instrumento de medição da qualidade dos cursos.
ABEA-HISTORICO <a href="http://www.abea.org.br/?page_id=5">http://www.abea.org.br/?page_id=5</a>	Implantação de uma política nacional para o estabelecimento de perfis e padrões que assegurem a qualificação do profissional arquiteto e urbanista a altura dos desafios sociais do país e das demandas internacionais, presentes no processo atual de globalização.
ABEA-HISTORICO	Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
ABEA-HISTORICO	Formulações das diretrizes para o Exame Nacional de Cursos (Provão) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) junto ao INEP.
ABEA-INFOS	A área de arquitetura e urbanismo vem crescendo significativamente, contando hoje com aproximadamente 40.000 alunos e cerca de 5.000 docentes.
ABEA-CARTA EaD	Acompanhamento não somente presencial, mas de forma muito próxima em ateliers, laboratórios, canteiros experimentais e outros espaços vivenciais, em uma relação professor-aluno bastante reduzida, o que definitivamente não pode ser alcançado em cursos oferecidos totalmente a distância.
ABEA-CARTA EaD	Em Arquitetura e Urbanismo, o espaço físico adequado é parte do processo de ensino e favorece o aprendizado. Se dar sentido a espaços (físicos e reais) é o dever de ofício, como fazê-lo na virtualidade? Como aceitar que a relação professor/aluno presencial não seja importante, que a virtualidade basta? Qual seria, então, o sentido da construção física, real e material dos espaços?
ABEA-CARTA EaD	Defendemos os princípios contidos no documento Perfis & Padrões de Qualidade que além de tratar das questões relacionadas ao Projeto Pedagógico dos Cursos e ao corpo docente, enfatiza a qualificação das condições físicas e espaciais dos ateliers e salas de aulas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.
ABEA-CARTA EaD	O Ateliê de Arquitetura e Urbanismo é o espaço facilitador da construção coletiva do conhecimento, é o espaço que permite a integração professor/aluno e aluno/aluno.
ABEA-CARTA EaD	A ABEA entende que o convívio presencial é fundamental para a vivência e o questionamento do próprio espaço.

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 11 - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Estado?

Fonte	Respostas
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010 <a href="http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991">http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991</a></p>	<p>A organização de cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá ser elaborada com claro estabelecimento de componentes curriculares, os quais abrangerão: projeto pedagógico, descrição de competências, habilidades e perfil desejado para o futuro profissional, conteúdos curriculares, estágio curricular supervisionado, acompanhamento e avaliação, atividades complementares e trabalho de curso sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o projeto pedagógico.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>O projeto pedagógico do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá incluir, sem prejuízos de outros, os seguintes aspectos:</p> <p>I - objetivos gerais do curso, contextualizado às suas inserções institucional, política, geográfica e social;</p> <p>II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;</p> <p>III - formas de realização da interdisciplinaridade;</p> <p>IV - modos de integração entre teoria e prática;</p> <p>V - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;</p> <p>VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;</p> <p>VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;</p> <p>VIII - regulamentação das atividades relacionadas com o Trabalho de Curso, em diferentes modalidades, atendendo às normas da instituição;</p> <p>IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em diferentes formas e condições de realização, observados seus respectivos regulamentos; e</p> <p>X - concepção e composição das atividades complementares.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>A proposta pedagógica para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>O projeto pedagógico deverá demonstrar claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, tendo em vista o perfil desejado, e garantindo a coexistência de relações entre teoria e prática, como forma de fortalecer o conjunto dos elementos fundamentais para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e à prática do egresso.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>O estágio curricular supervisionado deverá ser concebido como conteúdo curricular obrigatório, cabendo à Instituição de Educação Superior, por seus colegiados acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, abrangendo diferentes modalidades de operacionalização.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.</p> <p>§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação.</p> <p>§ 2º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado.</p>
<p>MEC-RES.CNE/CES N.2-2010</p>	<p>O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório e realizado ao longo do último ano de estudos, centrado em determinada área teórico-prática ou de formação profissional, como atividade de síntese e integração de conhecimento e consolidação das técnicas de pesquisa</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 11 (continuação) - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Estado?

MEC-PERFIS DA AREA <a href="http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf">http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ar_geral.pdf</a>	há uma inadequação dos espaços atualmente ocupados. Propiciar condições físicas para que a produção discente e docente se realize nas dependências da Universidade é reivindicação geral.
MEC-PERFIS DA AREA	Procedimentos didáticos inaceitáveis verificam-se com surpreendente repetição nos cursos, quando se constata, por exemplo, a existência destas disciplinas - física e matemática - que sistematicamente reprovam 50% a 60% dos alunos, e que assim permanecem, semestre após semestre, sem que nenhuma providência seja tomada ou exigida.
MEC-PERFIS DA AREA	Todos os cursos são oferecidos em cinco anos. No entanto os dados demonstram que a média nacional de conclusão do curso dá-se em torno de seis a sete anos, ou seja, não há em realidade condições para integralizar o curso no tempo proposto no currículo pleno de cada curso. É fundamental impedir que cursos que indicam prazos de cinco anos para integralização, apresentem como tempo médio de permanência dos alunos seis e sete anos, debitando o ônus da falta de condições de espaços, horários, equipamentos, professores, funcionários, títulos e periódicos, atividades de pesquisa e extensão e políticas de capacitação, no desempenho dos estudantes.
MEC-PERFIS DA AREA	Quanto à retenção em decorrência da falta de condições de infra-estrutura e dificuldades nos horários, ela é disfarçada por um "pseudo" grau de exigência do curso, subentendido na reprovação, quando em verdade reflete a falta de condições de integralização, pela ausência de oferta de meios e condições adequados ao desempenho dos alunos e dos professores.
MEC-PERFIS DA AREA	As direções dos cursos e suas mantenedoras devem refletir seriamente sobre o currículo que exigem seja cumprido e as condições de tempo, de espaço físico, de meios como laboratórios e bibliotecas, que oferecem aos estudantes para que possam integralizá-lo. A etimologia da palavra responsabilidade nos ensina que res significa coisa e sponsa, casar. Portanto, é imprescindível casar com a coisa, ou seja assumir responsabilidade: diretor, dirige; chefe, chefia; coordenador, coordena; professores, alunos e funcionários produzem e, por fim, mantenedora, pública ou privada, mantém.
MEC-PERFIS DA AREA	A evidência do fenômeno do barateamento nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo está presente, não só na carência de espaços adequados ao trabalho de professores e alunos, ausência ou insuficiência de equipamentos básicos, currículos extensos, fragmentados e carregados de disciplinas, como também na própria capacitação de professores comprometendo, portanto, o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão na graduação.
MEC-PERFIS DA AREA	Um dos problemas fundamentais no quadro atual do ensino de Arquitetura e Urbanismo é a dissociação existente entre ensino de projeto e o ensino da arte de construir.
MEC-PERFIS DA AREA	Há consenso da desatualização e da carência de livros, documentos e periódicos disponíveis para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Observou-se, também, que não há pessoal de apoio e condições físicas adequadas ao funcionamento das bibliotecas existentes.
MEC-PERFIS DA AREA	A inexpressividade, tantas vezes apontada, da produção - pesquisa e extensão na graduação de arquitetura e urbanismo - é também, em grande parte, expressão do fenômeno do barateamento.

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 11 (continuação) - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Estado?

MEC-PERFIS DA AREA	Há tratamento desigual com relação aos que conseguem se titular com afastamento e os que permanecem em atividade docente, penalizando os últimos. Nas IES públicas vão se formando castas diferenciadas pelo título que, muitas vezes, não assegura mérito. Desconsidera-se, portanto, a existência de docentes com mérito profissional que não possuem títulos de pós-graduação. É o prestígio acadêmico que está em jogo. Já nas IES privadas, a perda do emprego é a ameaça mais constante. Um tempo, muitas vezes insuficiente, é dado ao professor para que este se titule em paralelo às suas atividades normais de magistério. Raras vezes os docentes conseguem licença de suas atividades e, frequentemente, quando a conseguem, é sem remuneração.
MEC-PERFIS DA AREA	No campo da educação continuada o estímulo deve ser dado à preparação didático pedagógica de arquitetos/professores com o apoio da área de Educação, através de encontros locais, regionais e nacionais sobre Metodologia do Ensino Superior.
MEC-PERFIS DA AREA	No que se refere ao regime de trabalho, a pouca permanência na Escola é comum a todos os regimes. Uma das justificativas para a pouca permanência de professores e alunos é a falta de condições físicas adequadas à produção do seu trabalho extra-classe.
MEC-PERFIS DA AREA	Observa-se um sucateamento das instalações existentes nas IES públicas, uma vez que os recursos de manutenção nem sempre são previstos no orçamento. Deverão ser priorizados recursos para reparo, atualização e implantação de recursos didáticos nas escolas.

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 12 - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão dos profissionais?

Fonte	Respostas
COSTA, 2003, p.57	A divergência entre a arquitetura e a estrutura, a construção propriamente dita, tem tomado proporções simplesmente alarmantes
COSTA, 2003, p.57	É preciso que os nossos pintores, escultores e arquitetos procurem conhecer partipris todo esse movimento profundamente sério em que vivemos e que marcará a fase “primitiva” de uma grande era. O importante é penetrar-lhe o espírito, o verdadeiro sentido, e nada forçar.
NIEMEYER, 2002, p.85	Como lhe disse em outra ocasião, a escola de arquitetura que propus para Alger mudaria completamente a maneira de ver o assunto. [...]E, paralelamente – essa é a modificação fundamental -, palestras sobre os assuntos mais diversos, política, literatura, filosofia, história, cosmologia, etc
NIEMEYER, 1997, p.31	E insistia na ideia de que o ensino da arquitetura não se deve limitar à arquitetura propriamente dita. Mas invadir todos os setores de cultura que a meu ver se entrelaçam e completam.
CORONA, 2001, p.90	No Brasil o arquiteto tem uma formação muito racionalista. Eles lêem pouco, não é? Eu sempre digo que se eles lessem mais, ficariam um pouco mais livres. Se eles tivessem lido mais entenderiam que a razão é inimiga da imaginação e, portanto, hoje estariam fazendo o que quisessem ao invés de se copiarem.
CORONA, 2001, p.90	A escola estabelece uma série de regras rígidas as quais uma arquitetura mais livre não pode se permitir. Eu não sou contra a escola, mas acho, por exemplo, que o sujeito já teria que entrar nela sabendo que a escola não é fundamental, não é indispensável à formação do arquiteto.
ARTIGAS, 2004, p.63	Não podemos permitir que nos transformem em meros experimentadores dos laboratórios de arquitetura a serviço de uma minoria opulenta, desligada dos interesses populares.
ARTIGAS, 2004, p.63	Não devemos nos esquecer que dominamos uma arte e uma técnica, para o seu pleno desenvolvimento e aplicação, exigem condições sociais e econômicas favoráveis
ARTIGAS, 2004, p.81	Não trilharemos hoje a rota europeia, perplexa ante a dicotomia que a Revolução Industrial lhe impôs, entre o ensino técnico ou o ensino artístico. Nem nos atrai o pragmatismo americano do Norte, onde as Bauhaus, esbatidas, encontram o clima propício para a formação de profissionais de antolhos, esquecidos dos problemas do mundo, fechados num paraíso artificial.
ROCHA, 2012, p.70	Artigas, tem uma vida energeticamente marcada pela dedicação ao ensino, com uma profunda consciência sobre a importância fundamental que o exercício dessa forma de conhecimento tem para a constituição de questões sobre a cultura de um país.
ROCHA, 2012, p.70	Este posicionamento pode passar despercebido hoje nas escolas e nas faculdades, na medida em que elas tendem a degenerar para o lado da formação exclusivamente profissional, mercadológica, com uma visão estreita dos desejos mezinhos que acompanham a alma humana,
ROCHA, 2007, p.11	Sim, porquê a arquitetura é uma atividade que lida com mecânica dos solos, com engenharia, filosofia, antropologia, e cogita dos anseios da população para eleger as formas e as relações espaciais daquilo que se vai construir no futuro, no sentido de ser público, democrático, livre, esclarecedor, positivo.
ROCHA, 2007, p.11	Não falo da ideia pragmática de arquitetura como um curso prático para atender o mercado, mas, ao contrário, como uma forma peculiar de conhecimento – multidisciplinar e abrangente
SOUZA, 2017	Quão estranho parece que a educação, na prática, muitas vezes significa supressão: que, em vez de levar a mente para fora à luz do dia, multiplica coisas que escurecem e cansam.
SOUZA, 2017	Cada vez que voltei para Harvard, entrei em um mundo de apreensões, não em uma instituição educacional, e esse era o problema.
SOUZA, 2017	Agora, todos os arquitetos querem ser filósofos ou artistas. Tenho a sorte de ter tido minha educação, porque nos Estados Unidos, especialmente, você perdeu contato com a verdadeira questão da construção

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 13 - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão do Conselho Profissional?

Fonte	Respostas
SALAZAR, 2015	No caso da arquitetura e urbanismo a prática de receber comissão tem sido denominada de Reserva Técnica, um artifício linguístico para encobrir aquilo que é motivo de vergonha para a profissão [...] Em troca de comissões de fabricantes e fornecedores, há profissionais que passam a ser “vendedores” de produtos de luxo e de futilidades variadas, pouco se importando com a sua obrigação de zelar pela qualidade do seu trabalho, pela dignidade da profissão e pela otimização do custo final para o cliente.
<a href="http://www.caubr.gov.br/athis/">http://www.caubr.gov.br/athis/</a>	Mais de 85% dos brasileiros constroem e reformam sem orientação de arquitetos e urbanistas ou engenheiros. Esse número foi levantado a partir da pesquisa realizada pelo CAU/BR e pelo Instituto Datafolha, em 2015. O Brasil possui desde 2008 uma lei que garante a famílias de baixa renda o acesso gratuito ao trabalho técnico de profissionais especializados, mas a legislação ainda é pouco aplicada Brasil a fora.
<a href="http://www.caubr.gov.br/athis">http://www.caubr.gov.br/athis</a>	O CAU/BR entende a Assistência Técnica em Habitação de Interesse Social um direito fundamental do cidadão, assim como saúde e educação. Trata-se da qualidade de vida da população, não apenas em sua residência, mas na cidade como um todo
CAU, 2017d	O concurso é uma modalidade obrigatória para contratação de projetos na França, por exemplo. Lá, promove-se mais de três mil concursos de projetos em todas as escalas. O Brasil deve investir mais nessa modalidade.
<a href="http://www.caubr.gov.br/lei-de-licitacoes-senador-defende-reinclusao-dos-concursos-de-projetos/">http://www.caubr.gov.br/lei-de-licitacoes-senador-defende-reinclusao-dos-concursos-de-projetos/</a>	ex-diretor de Concursos da União Internacional de Arquitetos (UIA), Tomaz Kancler: “Para os jovens arquitetos, os concursos de projeto são veículos inestimáveis para abrir as portas do mercado de trabalho.”
CAU, 2017e	Entendemos que os cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade EAD, até agora cadastrados no MEC, não atendem a legislação vigente do setor educacional, por não contemplarem a relação professor/aluno própria dos ateliês de projeto e outras disciplinas;
UIA; UNESCO, 2017	As escolas de arquitetura devem ser equipadas adequadamente com estúdios, laboratórios, instalações para pesquisa, estudos avançados, bibliotecas e instalações para intercâmbio de informação sobre novas tecnologias.
UIA; UNESCO, 2017	[...] cada instituição de ensino deve ajustar o número de alunos de acordo com a sua capacidade de ensinar e a seleção dos candidatos deve estar em conformidade com as competências necessárias para uma formação bem-sucedida em arquitetura
<a href="http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/">http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/</a>	Sem a obrigação de qualidade, independente da possibilidade de se garantir a formação de um arquiteto dessa forma, fica a pergunta: por que autorizar um curso de arquitetura totalmente por EaD? Os 83.700 arquitetos detectados pelo CAU mais o contingente massivo anualmente colocado no mercado pelos 466 cursos já instituídos são insuficientes? A presença de cursos de arquitetura em 210 cidades das 27 unidades da federação não é abrangência suficiente?
<a href="http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/">http://www.caubr.gov.br/ameaca-a-educacao-dos-arquitetos/</a>	Como em outros países, a arquitetura é uma profissão regulamentada. Não é de livre exercício. Ao registrar seu diploma no CAU, o bacharel passa a poder utilizar o título de arquiteto e exercer as prerrogativas de sua profissão. [...] Em muitos países para obter a licença, o bacharel precisa prestar exames. O licenciamento pelo CAU não supõe a avaliação do candidato, como o caso dos advogados na OAB. Assim é nossa Lei. [...] Entre nós, sem exame de ordem, com registro vitalício, o CAU vai dar registro aos egressos desses cursos EaD nessas condições, pareando-os aos egressos de cursos presenciais?

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 14 - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão da sociedade?

Fonte	Respostas
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	Existe uma grande concentração de arquitetos e urbanistas nas regiões Sudeste (54%) e Sul (23%). Comparando-se o número de arquitetos com o número de habitantes da região, percebe-se que existem diversas localidades, principalmente na Região Norte, onde há um menor número de arquitetos em relação à população.
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	40% dos profissionais têm entre 26 e 35 anos. Credita-se esse fator ao crescimento demográfico e econômico do país e ao grande aumento das faculdades de Arquitetura e Urbanismo nas últimas décadas.
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	Um terço (34%) dos profissionais trabalha majoritariamente com concepção de projetos. Um número menor, mas significativo, 15,88%, participa regularmente na fase de execução.
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	Pouco mais da metade dos arquitetos e urbanistas do Brasil trabalha por conta própria. Enquanto 34% fornecem serviços como autônomos, outros 20% são donos de escritórios e empresas ligados a Arquitetura e Urbanismo.
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	Maiores remunerações estão concentradas em grupos que trabalham com execução de obras e têm pessoas jurídicas próprias.
<a href="http://www.caubr.gov.br/censo/">http://www.caubr.gov.br/censo/</a>	Elevado número de profissionais ganha até cinco salários mínimos, possivelmente devido ao fato de a maioria da categoria ser composta de arquitetos e urbanistas muito jovens, portanto nas fases iniciais da carreira.
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	Dos entrevistados, 54% já fizeram reformas ou construções. Destes, menos de 15% utilizaram os serviços de um arquiteto ou engenheiro na obra.
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	Cerca de 70% das pessoas que compõem a população economicamente ativa afirmam que contratariam os serviços de um arquiteto e urbanista para construções ou reformas. A parcela dos que já contrataram os serviços de arquitetos e urbanistas é de 7%. Entre as pessoas com curso superior e das classes AB, essa taxa é mais que o dobro, chegando a 16%.
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	A principal razão para não contratação dos serviços de arquiteto e urbanista é de natureza financeira (falta de dinheiro, valor alto).
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	a pesquisa qualitativa detectou que existe uma percepção bastante distorcida do custo do trabalho do arquiteto em relação ao valor total da obra. Os participantes, em sua maioria, acreditam que o trabalho do arquiteto custe algo entre 20% e 40% do valor da obra.
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	Quando informados que o projeto custa algo em torno de 10% do valor total da obra, os participantes da pesquisa disseram que se trata de um valor justo e que pode acarretar em economia do valor total desembolsado.

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.

Quadro 14 (continuação) - Quais os principais temas relacionados ao ensino de Arquitetura e Urbanismo na visão da sociedade?

<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	<p>O conhecimento das atividades dos arquitetos e urbanistas é, de modo geral, maior entre os mais privilegiados em termos educacionais e econômicos. [...] Mesmo com a falta de conhecimento sobre o que contempla um projeto, a maioria dos entrevistados entende que fazer o projeto é importante.</p>
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	<p>Na pesquisa qualitativa, a maioria dos entrevistados não menciona obras públicas espontaneamente como atribuições dos arquitetos e urbanistas. Porém, após estimulados, identificam a importância dessa atuação, principalmente em situações de qualidade de vida (construção de praças e parques); mobilidade (melhoria no trânsito); e acessibilidade (acesso para pessoas com deficiência).</p>
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	<p>Seis de cada dez brasileiros economicamente ativos concordam que os arquitetos e urbanistas podem indicar lojas ou prestadores de serviço a seus clientes. Porém, um pouco mais da metade entende que estes não deveriam ganhar uma comissão em dinheiro por esse serviço.</p>
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	<p>A maior parte da população brasileira economicamente ativa crê que a prática da reserva técnica afeta o trabalho do arquiteto e urbanista (cerca de cinco em cada dez), não é aceitável e não deve ser tolerada (aproximadamente seis de cada dez, em ambos aspectos).</p>
<a href="http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/">http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/</a>	<p>Quando perguntados se conhecem ou já ouviram falar sobre o Conselho de Arquitetura e Urbanismo – CAU – (sem estímulo de conceito) um entre dez brasileiros economicamente ativos declara conhecer a entidade. Entre as pessoas com nível superior, esse índice é quase o dobro (23%).</p>

Fonte: Elaboração própria a partir das referências mencionadas.