

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

**O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: A EXPANSÃO DOS CURSOS
NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2005**

ANA MARIA REIS DE GÓES MONTEIRO

CAMPINAS
2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo

**O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: A EXPANSÃO DOS CURSOS
NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2005**

ANA MARIA REIS DE GÓES MONTEIRO

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Mikami Gonçalves Pina

Tese de doutorado apresentada ao programa
de Pós-Graduação em Engenharia Civil, na
área de Concentração Arquitetura e
Construção para obtenção do grau de Doutor

CAMPINAS
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA ÁREA DE ENGENHARIA E ARQUITETURA - BAE - UNICAMP**

M764e Monteiro, Ana Maria Reis de Góes
O ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: a expansão dos cursos no estado de São Paulo no período de 1995 a 2005 / Ana Maria Reis de Góes Monteiro.-- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador: Silvia Aparecida Mikami Gonçalves Pina.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo.

1. Arquitetura. 2. Ensino superior – Arquitetura. 3. São Paulo (Estado). 4. Planejamento urbano. I. Pina, Silvia Aparecida Mikami Gonçalves. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

Título em Inglês: The teaching of architecture and urbanism in Brazil: the expansion of the courses in the state of São Paulo in the period of 1995 to 2005

Palavras-chave em Inglês: Architecture and urbanism, São Paulo state, Teaching of architecture and urbanism

Área de concentração: Arquitetura e construção

Titulação: Doutor em Engenharia Civil

Banca examinadora: Maria Solange Gurgel de Castro Fontes, Wilson Ribeiro dos Santos Junior, Francisco Borges Filho, Leandro Silva Medrano

Data da defesa: 30/11/2007

Programa de Pós-Graduação: Engenharia Civil



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO

O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: A EXPANSÃO
DOS CURSOS NO ESTADO DE SÃO PAULO NO PERÍODO DE 1995 A 2005

Ana Maria Reis de Góes Monteiro

Tese de Doutorado aprovada pela banca Examinadora, constituída por:

Prof.^ª Dr.^ª Silvia Aparecida Mikami Gonçalves Pina
Presidente e Orientadora – FEC - Unicamp

Prof.^ª Dr.^ª Maria Solange Gurgel de Castro Fontes
FAAC - Unesp

Prof. Dr. Wilson Ribeiro dos Santos Junior
FAU - PUC - Campinas

Prof. Dr. Francisco Borges Filho
FEC - Unicamp

Prof. Dr. Leandro Silva Medrano
FEC - Unicamp

Campinas / SP, 30 de novembro de 2007

200754566

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Góes. **O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: a expansão dos cursos no Estado de São Paulo no período de 1995 a 2005**. Campinas, 2007. [Tese] Doutorado em Engenharia Civil, área de concentração Arquitetura e Construção - Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Campinas.

RESUMO

O tecido urbano atual pode ser considerado, de forma geral, como uma superposição de formas que adquire sentido e significado mediante a adição do tempo de cada uma das épocas passadas. Porém, tal sobreposição não mais permite que as cidades possam ser consideradas em sua integralidade e a arquitetura não mais pode ser vista como objeto desvinculado de seu contexto ou a ele apostado. Na sociedade, os conceitos de tempo e espaço têm hoje outro significado e cresce o número de agentes sociais que interferem na produção das urbis. Contemporaneamente, o papel do arquiteto tem sido questionado e as exigências para sua atuação são cada vez maiores, refletindo diretamente na qualidade de sua formação. Assim, a excelência na qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo é uma das condições necessárias para que o profissional arquiteto e urbanista responda à altura as exigências dessa realidade. Este trabalho aventa a hipótese de que o atual estágio dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo vincula-se diretamente às características do território paulista, aos padrões decorrentes da legislação pertinente, às ações dos diferentes agentes, associados à lógica do mercado do ensino superior. Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a influência da legislação, agentes e aspectos envolvidos no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo e em que medida esta alquimia reflete e molda os cursos de Arquitetura e Urbanismo ao longo da história. Para tanto, valeu-se de uma análise documental sobre a legislação correspondente e instrumentos de avaliação, a partir de dados oficiais e de domínio público, tendo como marco inicial para análise a implantação das diretrizes curriculares (Portaria 1770/94). Os resultados indicam uma expansão de cursos pautados pela lógica mercadológica do ensino superior, associada às características e potencialidades econômicas do território, cuja discussão requer a ampliação de ações afirmativas que conduzam a uma maior aproximação do arquiteto e urbanista da sociedade.

Palavras- Chave: arquitetura e urbanismo, ensino, Estado de São Paulo, ensino superior.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Góes. **The teaching of architecture and urbanism in Brazil: the expansion of the courses in the state of São Paulo in the period of 1995 to 2005.** Brazil: 1995-2005. Campinas, 2007. Civil Engineering, PhD Thesis, Architecture & Construction study area - Faculty of Civil Engineering, Architecture and Urbanism, State University of Campinas, Brazil.

ABSTRACT

The present day urban tissue may be considered, in general ways, as a superposition of shapes and forms which gets its meaning and significance through the addition of layers from each period of time. On the other hand, that superposition permits no longer that cities can be considered in their fullness and also that architecture can no longer be seen as a detached object from its context or a mere add-on of it. In society, the concepts of time and space have today another meaning, and grows the number of social roles that interfere on the production of our urbis. On contemporary time, the architects' role has been questioned and their practice demands increasingly enlarged, what rebounds directly on the quality of their formation. It is in this scenario that excellence on Architecture/Urban Design schools is one of the necessary conditions for the Architecture/Urban Design professional to respond the demands of that new reality. This work raises the hypothesis that the present stage at Architecture/ Urban Design schools in the State of São Paulo is directly bound to the specific regulations and laws, bound to the action of several social actors combined with superior education market, as well as to the State of São Paulo's territorial characteristics. This research objective is to analyze the influence of legislation, actors and aspects involved in the State's Architecture/Urban Design Courses and in which degree this alchemy reflects and molds these schools along the history. In this pursuit it was made a documentary analysis upon the correspondent legislation and academic evaluation instruments, based on official and public access data, setting as initial milestone the implementation of curricular policies (Portaria 1770/94). Results point out a expansion of the schools ruled by the market oriented logic in superior education, associated with characteristics and economical potentialities of São Paulo's territory, and its discussion asks for the widening of affirmative action leading to a narrowing relationship between architecture/urbanism professionals and society.

Key words: Architecture and Urbanism, São Paulo state, teaching of architecture and urbanism

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Mikami Gonçalves Pina pela orientação deste trabalho, pela amizade e por compartilhar das minhas inquietações acadêmicas.

Agradeço aos professores: Dr. Wilson Ribeiro dos Santos Junior, Dr. Leandro Silva Medrano e Dr.^a Doris Catharine Cornélie Knatz Kowaltowsk, membros da Banca de Qualificação, pelos valiosos comentários que, em muito nortearam a finalização desta pesquisa.

Aos amigos e colegas do Departamento de Arquitetura e Construção da Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas, agradeço a colaboração, o companheirismo e a amizade.

Agradeço a Paula, da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas pela boa vontade manifestada e pela efetiva colaboração.

Agradeço aos colegas de classe das disciplinas cursadas, em especial às amigas Mariela e Flávia Elaine, pela generosidade em partilhar da minha ansiedade.

Agradeço de forma especial à amiga Regina Andrade Tirello pelas nossas longas conversas, pelos seus conselhos e pela clareza e objetividade com que enxerga as dificuldades inerentes a qualquer percurso.

Agradeço ao meu querido amigo Evandro Ziggiatti Monteiro pela colaboração e pelo carinho.

Marina Ilha, querida amiga, não tenho palavras para dizer o quanto lhe sou grata.

Ao Sérgio e Gê, aos laços que nos unem e, principalmente agradeço a formação que me deram que, dentre outras coisas, me permite saber alcançar meus objetivos de maneira ética.

Lourdes, obrigada pela presença e por sempre me acolher em seu coração.

Anze, querida, obrigada pela sua irmandade, amizade, disposição e presença.

Agradeço à Maura por todos esses anos de colaboração e por, mais uma vez, se responsabilizar pela infra-estrutura.

Ao Nelson, Luis Eduardo e Helena reafirmo meu amor incondicional e agradeço a presença constante, a compreensão e o carinho. A vocês dedico este trabalho.

Lista de Figuras e Mapas	iii
Lista de Tabelas e Gráficos	vii
Lista de Abreviaturas e Siglas	xi
I.- Introdução	1
II. –Pressupostos Teóricos e Procedimentos Metodológicos	17
III. - Panorama do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil	25
III.1. - Brasil Colônia e Império	27
III.2. - 1889 A 1920	32
III.2.1. - As cidades como cenário de modernidade: Rio de Janeiro e São Paulo	32
III.2.2. - A Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro	39
III.2.3. - A Escola Politécnica em São Paulo	40
III.3. - A década de 1920	43
III.3.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros	43
III.3.2. - A viagem de Le Corbusier ao Brasil e o ensino de Arquitetura	47
III.3.3. - O ensino de Arquitetura	52
III.4. - A década de 1930	54
III.4.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros	54
III.4.2. - O ensino de Arquitetura	58
III.5. - A década de 1940	63
III.5.1. - O ensino superior e a ascensão da arquitetura moderna no Estado Novo	63
III.5.2. - Lúcio Costa e suas considerações sobre o ensino da arquitetura	69
III.5.3. - O ensino da Arquitetura no Rio de Janeiro	71
III.5.4. - O ensino da Arquitetura em São Paulo	73
III.6. - A década de 1950	75
III.6.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros	75
III.6.2. - O ensino da arquitetura no Brasil	77
III.6.3. - O ensino da arquitetura no Estado de São Paulo	79
III.6.4. - Rumos para o ensino de arquitetura, sob a ótica de Vilanova Artigas	80
III.7. - A década de 1960	82
III.7.1 - Panorama dos acontecimentos brasileiros	82
III.7.2. - O ensino superior	85
III.7.3. - Ensino de Arquitetura e Urbanismo	90
III.7.4. - O Currículo Mínimo proposto pelas Escolas de Arquitetura	94
III.7.5. - O Currículo Mínimo imposto pelo Regime Militar	96
III.8. – A década de 1970	102
III.8.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros	102
III.8.2. – O ensino de Arquitetura e Urbanismo	103
III.8.3. – A Carta de Ouro Preto	109
III.9. – A década de 1980	110
III.9.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros	110
III.9.2. – O ensino superior	112
III.9.3. – O ensino de Arquitetura e Urbanismo	113
III.10. – O início da década de 1990	116
III.10.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros	116
III.10.2. – O ensino superior	118
III.10.3. – Arquitetura no Brasil	119
IV. - Caracterização das Principais Ações e Agentes envolvidos na política do ensino superior e nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil 1995 – 2005	123
IV.1. – UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	125
IV.1.1. – Sobre a atuação da UNESCO	125
IV.1.2. – Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação	126

IV.2. – UIA – União Internacional de Arquitetos	135
IV.2.1. – Sobre a atuação da UIA	135
IV.2.2. - A UIA e a Formação dos Arquitetos: reflexões e recomendações	136
IV.2.3. – Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura	142
IV.3. – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA	147
Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU	147
IV.4. – Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - 1995 A 2002	155
IV.5. – Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva - 2003 - 2006	160
V. - Caracterização dos instrumentos legais que nortearam a política de ensino superior dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil – 1995 - 2005	175
V.1. - Portaria 1.770 de 21 de dezembro de 1994	177
V.2. – Perfis da área & padrões de qualidade – expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo	180
V.2.1. – Recursos Materiais	185
V.2.2. – Recursos Humanos	191
V.2.3. – Currículo Pleno	192
V.2.4. – Trabalho Final de Graduação - TFG	193
V.3. – Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995	194
Decreto 2026 de 10 de outubro de 1996	194
V.4. – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	204
Lei de diretrizes e bases da educação nacional	204
VI. - Aspectos dos cursos de ARQUITETURA e URBANISMO no ESTADO de SÃO PAULO – 1995 - 2005	221
VI.1.- Caracterização das Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo	223
VI.1.1. – As Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas categorias administrativas	223
VI.1.2. - As Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas	225
VI.1.3. - As Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas e respectivas categorias administrativas	227
VI.1.4. - As Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo as datas de início de funcionamento dos cursos	229
VI.2. – Caracterização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo	232
VI.2.1. – Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto à modalidade de ensino e habilitação	232
VI.2.2.- Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto ao sistema curricular, prazo de integralização, carga horária e turnos de ofertas	233
VI.2.3. - Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto às formas de acesso e número de vagas oferecidas	237
VI.3. – Geografia dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo	242
VI.3.1. –Os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo quanto à sua localização geográfica	242
VI.3.2. - Os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo quanto à sua localização geográfica, número: de matrículas, de concluintes por turno de oferta e por gênero	244
VI.4.- Expansão dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo	249
VII.- Considerações Finais	265
Referências	275

FIGURA III. 1 vista do largo do paço rio de janeiro c. 1830 autor: henry chamberlain. fonte: images.google.com.br.....	28
FIGURA III. 2 igreja matriz de nossa senhora da conceição da praia salvador fonte: http://www.scroll.demon.co.uk/	28
FIGURA III. 3 mperial escola de belas artes foto:marc ferrez 1891 fonte: www.rio-curioso.blogspot.com.....	29
FIGURA III. 4 largo de são francisco de paula 1895 ao fundo, vê-se o edifício da escola politécnica fonte: www.br.geocities.com	32
FIGURA III. 5 avenida central – rio de janeiro fonte: http://catalogos.bn.br/redememoria/galerias/	34
FIGURA III. 6 teatro municipal do rio de janeiro fotografo: jean-jacques limbourg fonte: www.theatromunicipal.rj.gov.br.....	34
FIGURA III. 7 biblioteca nacional rio de janeiro fonte: www.camara.gov.br.....	34
FIGURA III. 8	35
FIGURA III. 9 exposição da abertura dos portos do brasil o pavilhão à esquerda representa o estado de são paulo 1908 fonte: www.catalogos.bn.br.....	35
FIGURA III. 10 parque do anhangabaú, são paulo, por volta de 1920, com o teatro municipal ao centro fonte: yves bruand, arquitetura contemporânea no brasil. ed. perspectiva: são paulo, 1981	36
FIGURA III. 11 projeto de barry parker para o bairro do pacaembu fonte: www.ciacity.com.br	37
FIGURA III. 12 projeto para o bairro do jardim américa fonte: www.ub.es/geocrit/b3w-355.htm.....	38
FIGURA III. 13 estação de trem de mayrink fonte: www.estacoesferroviarias.com.br/	38
FIGURA III. 14 escola nacional de belas artes - ao centro, à direita fonte: www.wikipedia.org	40
FIGURA III. 15 solar do marquês de três rios fonte: ww.poli.usp.br.....	41
FIGURA III. 16 biblioteca da escola politécnica de são paulo fonte: ww.poli.usp.br	41
FIGURA III. 17 vista geral do edifício paula souza, ladeado pelo gabinete de resistência e pelas oficinas mecânicas - 1908 fonte: ww.poli.usp.br	42
FIGURA III. 18 exposição do centenário de 1922 fonte: www.rioantigo.multiply.com/photos/	44
FIGURA III. 19 cartaz da semana de arte moderna 1922 autor: di cavalcanti fonte: www2.prefeitura.sp.gov.br/	45
FIGURA III. 20 residência (palácio) - s.d. coleção: regina ferreira da silva fonte: http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo.....	45
FIGURA III. 21 monumento (ou templo) - s.d. coleção: regina ferreira da silva fonte: http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo.....	45
FIGURA III. 22 residência - 1921 coleção: regina ferreira da silva fonte: http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo.....	45
FIGURA III. 23 casa de gregori warchavchik são paulo - 1927 foto: geraldo ferraz. fonte: www.vitruvius.com.br/minhacidade/	48
FIGURA III. 24 estudo de le corbusier para a cidade do rio de janeiro - 1929 fonte: http://architettura.supereva.com/files/20020210/10.htm.....	48
FIGURA III. 25 ministério da saude foto: flavio veloso fonte: www.pbase.com/flavioveloso/image.....	57
FIGURA III. 26	61
FIGURA III. 27 pavilhão brasileiro da feira mundial de nova york. arquitetos: lúcio costa, oscar niemeyer e paul lester wiener1939 fonte: www.vitruvius.com.br	62
FIGURA III. 28 aeroporto santos dumont. rio de janeiro – 1945 crédito: cpdoc/fgv arquivo gc - (peter lange) fonte: www.rio.rj.gov.br	66
FIGURA III. 29 instituto de resseguros do brasil 1941 fonte: www.arcoweb.com.br/	66
FIGURA III. 30 fachada posterior da estação de hidroaviões fonte: www.coc.fiocruz.br/	66
FIGURA III. 31 iate clube da pampulha - 1942 fonte: ww.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp.....	67
FIGURA III. 32 casa do baile da pampulha – 1942 fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp.....	67
FIGURA III. 33 cassino da pampulha – 1942 fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp	67
FIGURA III. 34 igreja de são francisco pampulha - 1942 fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp ..	67
FIGURA III. 35 edifício da escola de engenharia mackenzie - construído em 1870 fonte: www.arcoweb.com.br/arquitetura/.....	74

FIGURA III. 36 obrigação Brasília – folheto promocional da Novacap s/d arquivo Anísio Teixeira/at – 186 f – cpdoc/fgv fonte: http://www.cpdoc.fgv.br/	77
FIGURA III. 37 anúncio sobre lotes à venda, disponíveis na futura capital federal. - 1954 arquivo José Pessoa/jp vp 1954.10.01 vii-a - cpdoc/fgv fonte: http://www.cpdoc.fgv.br/	77
FIGURA III. 38 capa do programa das solenidades da inauguração oficial de Brasília. 21 de abril de 1960 arquivo - Ernani do Amaral Peixoto cpdoc/fgv fonte: http://www.cpdoc.fgv.br/	82
FIGURA III. 39 palácio da alvorada - 1960. arquivo Nelson de Melo/2ª rem. - cpdoc/fgv/ fonte: http://www.cpdoc.fgv.br/	83
FIGURA III. 40 Itamaraty – palácio dos Arcos fonte: http://www.superbrasil.com	83
FIGURA III. 41 Catedral de Brasília fonte: http://www.himnos.org	83
FIGURA III. 42 Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo fonte: http://upload.wikimedia.org	91
FIGURA III. 43 Sesc Pompéia foto - - Nelson Kon fonte: www.vitruvius.com.br/	121
FIGURA III. 44 Grupo Escolar Vale Verde, Timóteo, MG 1983 fonte: http://www.eolojo.com.br/prj018-grupo-escolar.htm	121
FIGURA III. 45 Centro de Proteção Ambiental Balbina fonte: http://www.arcoweb.com.br/	121
MAPA III. 1 cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil - 1974. em verde, os estados do Brasil nos quais se localizavam os cursos de arquitetura e urbanismo. em cinza, estados que não possuíam cursos de arquitetura e urbanismo fonte: Santos Junior (2001)	105
FIGURA IV. 1 representação esquemática do Sinaes fonte: Verhine e Dantas, 2005	169
FIGURA VI. 1 configuração final do Rodoanel Mário Covas fonte: Dersa – desenvolvimento rodoviário s.a.	261
MAPA VI. 1 processo de ocupação territorial – densidade populacional – década 1940 fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br	251
MAPA VI. 2 processo de ocupação territorial – densidade populacional – década 1960 fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br	251
MAPA VI. 3 matrículas da educação superior, segundo categoria administrativa e região de governo fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br	255
MAPA VI. 4 localização dos cursos de arquitetura e urbanismo na região metropolitana de São Paulo existentes até final da década de 1980	256
MAPA VI. 5 processo de ocupação territorial – densidade populacional – década 1980 fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br	258

TABELA III. 1 grade curricular da escola politécnica de são paulo no ano de sua inauguração fonte: pinto, 1989	42
TABELA III. 2 grade curricular da escola nacional de belas artes - 1931 fonte: sanches (2005)	60
TABELA III. 3 grade curricular da escola nacional de belas artes - 1933 fonte: sanches (2005)	63
TABELA III. 4 grade curricular da faculdade nacional de arquitetura – 1945 fonte: abea, 1978	73
TABELA III. 5 relação comparativa entre o número de professores e o número de alunos de graduação no brasil período - 1960 e 1973	86
GRÁFICO III. 1 relação comparativa entre o número de professores e o número de alunos de graduação no brasil período - 1960 e 1973 fonte: relatório sobre o ensino de arquitetura no brasil. in: abea, 1978.....	86
GRÁFICO III. 2 datas de criação das instituições de ensino superior do estado de são paulo que possuem cursos de arquitetura e urbanismo e suas respectivas organizações acadêmicas e categorias administrativas fonte: http://www.educacao.superior.inep.gov.br/funcional	90
TABELA VI. 1 dados relativos aos totais de vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior do estado de são paulo para os cursos de arquitetura e urbanismo, número de inscritos nos respectivos processo seletivos e total de alunos ingressantes – anos 2001,2002,2003 e 2005 fonte: http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/	240
TABELA VI. 2 relação do número de cursos de arquitetura e urbanismo por cidade do estado de são paulo fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional	243
TABELA VI. 3 relação do número de matrículas realizadas nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo em função da localização geográfica, do ano e do turno de oferta fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/	245
TABELA VI. 4 número de concluintes nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo por ano, gênero e número total fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	247
GRÁFICO VI. 1 número de instituições de ensino superior do estado de são paulo que mantém cursos de arquitetura e urbanismo, segundo suas categorias administrativas fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	224
GRÁFICO VI. 2 porcentagem dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo, segundo suas organizações acadêmicas fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp .	226
GRÁFICO VI. 3 porcentagem das ies que mantém cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo segundo suas organizações acadêmicas e categorias administrativas fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	227
GRÁFICO VI. 4 porcentagem de centros universitários que mantém cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo segundo suas organizações acadêmicas e categorias administrativas fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/	228
GRÁFICO VI. 5 número de instituições de ensino superior que mantém cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo segundo suas organizações acadêmicas e respectivas categorias administrativas fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	229
GRÁFICO VI. 6 implantação dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo ao longo do século xx e início século xxi fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp / acesso 14/06/2007	231
GRÁFICO VI. 7 implantação dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo ao longo do século xx e início século xxi fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	231
GRÁFICO VI. 8 porcentagem dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo e seus respectivos prazos para integralização, por semestres letivos fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	234
GRÁFICO VI. 9 indicação do número de horas-aula dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	234
GRÁFICO VI. 10 porcentagem de cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo e seus respectivos turnos de oferta - censo 2005 fonte: http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ -	235
GRÁFICO VI. 11 relação entre o prazo para integralização dos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de	

são paulo, suas respectivas cargas horárias (hs/aula) e turnos de oferta de acordo com o ministério da educação – mec fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp	236
GRÁFICO VI. 12 relação entre o total de vagas oferecidas para os cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo e suas respectivas organizações acadêmicas e categorias administrativas.....	239
GRÁFICO VI. 13 dados relativos às vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior do estado de são paulo para os cursos de arquitetura e urbanismo, número de inscritos nos processo seletivos e alunos ingressantes – anos 2001,2002,2003 e 2005 fonte: http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	240
GRÁFICO VI. 14 dados relativos às vagas oferecidas pelas ies do estado de são paulo para os cursos de arquitetura e urbanismo, número de inscritos nos processo seletivos, alunos ingressantes e vagas ociosas para o ano de 2005 fonte: http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes/	241
GRÁFICO VI. 15 relação entre o total de vagas oferecidas e o total de alunos ingressos nas instituições de ensino superior do estado de são paulo que possuem curso de arquitetura e urbanismo ano de 2005 fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/	242
GRÁFICO VI. 16 relação do número de cursos de arquitetura e urbanismo por cidade do estado de são paulo fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional	243
GRÁFICO VI. 17 matrículas realizadas nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo em função do ano e do turno de oferta fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	246
GRÁFICO VI. 18 número de concluintes nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo por ano, gênero e número total fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	247
GRÁFICO VI. 19 porcentagem de concluintes do gênero feminino e masculino nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	248
GRÁFICO VI. 20 relação entre o número de concluintes, a média de matrículas e o número de ingressos nos cursos de arquitetura e urbanismo no estado de são paulo fonte: - http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/ - http://www.edudatabrasil.inep.gov.br	249
GRÁFICO VI. 21 porcentagem de cursos de arquitetura e urbanismo existentes no estado de são paulo até 1980	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEA - Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
CARTA UNESCO/UIA - Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura
CEAU - Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CTASP - Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público da Câmara
EAD - Ensino à Distância
ENADE - Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC - Exame Nacional de Cursos
GERES - Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial
IES - Instituições de Ensino Superior
IFES - Instituições Federais de Educação Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB Lei de Diretrizes e Bases
MP - Medida Provisória
PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNE - Plano Nacional de Educação
RMSP - Região Metropolitana de São Paulo
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TFG - Trabalho Final de Graduação
UIA - União Internacional de Arquitetos
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Vitrúvio a tal ponto considerava importante as habilidades concernentes às tarefas do arquiteto que fez da sua formação o ponto inicial de seus escritos. No livro I, capítulo I, diz que assim como arquitetos sem um propósito cultural em suas habilidades deixarão de obter o prestígio correspondente ao seu trabalho, também aqueles que se baseiam somente na teoria, seguem uma miragem e não a realidade. Assim, as atribuições dos arquitetos faziam parte de um corpo coletivo de conhecimentos e, pressupõe-se que Vitrúvio esperava que a formação se desse tanto na esfera prática como na intelectual. Considerava que ambos os aspectos eram necessários e mutuamente complementares. Na sua opinião, o arquiteto deveria: saber *desenhar*, para corretamente representar o que tinha em mente; possuir a *geometria*, que ensina a utilizar a régua e o compasso para fazer os planos e calcular as proporções; não ignorar as regras da *óptica*, útil para determinar a qualidade da luz nos edifícios; ser versado em *aritmética*, para calcular os custos e as dimensões; conhecer *história*, que ajuda a explicar as características dos edifícios famosos; ser aplicado em *filosofia*, que é a base para o cultivo das virtudes pessoais; saber *física*, para entender as leis da natureza; saber *música*, para compreender acústica e as relações matemáticas; possuir algumas tintas de *medicina*, útil para avaliar as condições sanitárias dos lugares nos quais se vai construir; saber *direito*, para conhecer as normas relativas à edificação; e saber *astronomia*, que ajuda o entendimento da harmonia do universo e o movimento dos céus e quais as suas causas (VITRUVIUS, 1998).

A visão de uma formação generalista para o arquiteto, proposta por Vitrúvio, segue sendo uma das grandes discussões sobre o ensino de arquitetura. Ainda que os objetos de estudo tenham se modificado ao longo do tempo, permanece a idéia de que o ensino de arquitetura e, por conseqüência, a formação dos arquitetos deveria basear-se em uma visão que busca o entendimento integrado das reais necessidades da sociedade e o conhecimento das exigências tecnológicas relativas à arte do bem construir. A proposição de tal formação espelhava-se no papel que Vitrúvio esperava que os arquitetos desempenhassem e no significado que atribuíu à arquitetura. Para ele, as demais artes descendiam da arquitetura, uma das geradoras da civilização. Como conseqüência, o arquiteto era responsável por “dar forma à civilização”. Ao assim se posicionar, ele colocou os textos da teoria da arquitetura em uma posição mais elevada em relação aos manuais técnicos, equiparando-os ao discurso filosófico (HEARN, 2006).

No período conhecido como Baixa Idade Média, os edifícios eram construídos coletivamente, de forma que arquitetos, escultores e pintores concebiam suas obras como partes integrantes e inseparáveis da arquitetura. O espaço era carregado de simbologias e o conhecimento, transmitido pelos mestres aos aprendizes (HERKENHOFF, 1997).

Em contraposição ao espaço *multifuncional* e carregado de símbolos, o Renascimento propôs uma ordenação clara e hierarquizada dos espaços. Com a mudança dos meios de produção da sociedade, os arquitetos do período viram seu perfil profissional mudar. Leon Battista Alberti ao escrever em 1450 o *De re aedificatoria*, dedicado ao Papa Nicolau V, postulava ao arquiteto o reconhecimento como acadêmico, afastando-o da condição de artesão. Para tanto, empenhou-se em afirmar a importância da teoria sobre a prática na formação do arquiteto e, em equiparar a profissão de arquiteto ao de artista (HEARN, 2006).

Para Hearn (2006), a visão de Alberti se impôs e gerou duas consequências: a primeira e mais direta, refere-se ao fato que enquanto a tradição clássica manteve seu domínio sobre a arquitetura européia, a formação do arquiteto esteve mais embasada sobre questões artísticas e teóricas do que sobre as práticas. A segunda foi que, face à ausência de uma formação técnica mais sólida, os arquitetos europeus não apresentaram propostas estruturais inovadoras nos séculos seguintes. A aprendizagem experimental, baseado em conhecimentos empíricos, no qual os maiores locais de aprendizagem eram os canteiros e as viagens, foi sendo substituído por um ensino que, aos poucos, separou-se da construção.

Diferentes caminhos foram então apontados para a formação desse outro profissional, proliferando no século XVII o ensino acadêmico. O ensino institucionalizado de arquitetura e urbanismo consolidou-se a partir da criação da *Académie Royale d'Architecture* que, desde 1671 visava atender às demandas de projetos e obras públicas do reino de Luiz XIV. Aquele ensino enfatizava o caráter estético e formal das obras de arquitetura, ocultando a importância dos aspectos práticos da construção (SANTOS JUNIOR, 2001)

Ao final do século XVIII, a partir das discussões elaboradas por Quatremère de Quincy, houve uma redefinição do papel da arquitetura. Pensava que, assim como a linguagem, a arquitetura não era somente um meio através do qual se organizavam as

sociedades, senão que era também uma causa de dita organização, contribuindo de forma efetiva para o progresso e a melhoria da sociedade. Essa visão impulsionou uma série de olhares que, como Pugin no século XIX, elegeram a arquitetura gótica medieval como aquela passível de alentar a existência de uma sociedade virtuosa. Da mesma forma, Ruskin avaliava que *a boa arquitetura* expressava os valores mais excelsos de uma sociedade, já que testemunhava sua identidade (HEARN, 2006).

Também no século XIX, Viollet-le-Duc propôs alçar a formação dos arquitetos à *altura da era moderna*. Para ele o desenho deveria ser aprendido não só para desenvolver o talento artístico, mas também como uma ferramenta que auxiliasse o jovem aprendiz a ver e analisar o que via. Pensava também que os arquitetos deveriam produzir projetos racionais que pudessem satisfazer necessidades de ordem prática. A arquitetura era por ele considerada como o produto de uma análise lógica cujo resultado, um edifício adequado e que empregasse corretos materiais construtivos, seria a resposta a uma dada demanda funcional.

A posição manifestada por Viollet-le-Duc contrapunha-se ao ensino ministrado na École des Beaux-Arts, em Paris. Seus pensamentos embasaram o que se passou a considerar como valor social do bom projeto de arquitetura. No início do século XX a posição por ele defendida havia sido adotada por uma série de universidades, em especial na América do Norte e as carreiras oferecidas naquelas instituições começaram a ser cada vez mais uma combinação das teorias de Vitruvius e Viollet-le-Duc (HEARN, 2006).

O raiar do século XX trouxe à tona o que se pensava ser um novo significado da arquitetura e do arquiteto e que propunha o rompimento com todo o pensamento anterior. No entanto, pode ser entendido como o amadurecimento do pensamento que desde meados do século XVIII permeava a intelectualidade européia. As primeiras décadas do século XX evidenciaram também arquitetos que corroboraram a idéia da importância e do efeito profundo na sociedade que um bom projeto de arquitetura e, por conseguinte seu autor, pode desempenhar. Assim, para Le Corbusier a questão era criar uma paisagem urbana mais saudável e eficiente. A casa, teria que funcionar como uma máquina, de forma eficaz e prescindindo de objetos supérfluos e ornamentos desnecessários. As idéias de Le Corbusier acerca do papel do arquiteto foram essenciais ao longo de todo o século XX e, até hoje é impossível negar a influência de seu pensamento a respeito da arquitetura e da

cidade.

Quanto à formação dos arquitetos naquele período, pode-se dizer que os aspectos práticos da atuação profissional foram cada vez mais sendo enfatizados. A Bauhaus, escola criada e dirigida por Walter Gropius nos anos 1920, exigia que seus alunos dominassem todas as habilidades práticas relacionadas à construção, “tanto através de escritórios institucionais como através da aprendizagem formal” (HEARN, 2006).

No século XX o racionalismo surgiu como um movimento normalizador que se propunha a ordenar não apenas os critérios de projeto mas, o conjunto da sociedade e da cidade. A partir de postulações teóricas baseadas na analogia entre a máquina e a arquitetura, os arquitetos pioneiros do Movimento Moderno legaram o entendimento do espaço a partir da função que lhe é outorgada por um programa pré-estabelecido.

O decorrer do século XX assistiu à mudança de uma série de paradigmas – sobre o conceito de verdade, de tempo e de espaço, rompendo com a noção de eternidade e de absoluto. Para a ciência, o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento não mais são tomados como coisas totalmente dissociadas uma da outra. Os avanços da neurofisiologia, da imunologia, as descobertas dos códigos genéticos, dentre outras questões, obriga que se considere os laços entre a natureza e a história, entre a liberdade e o acaso dos jogos moleculares e, “(...) entre o sujeito e o objeto do conhecimento” como relações extremamente importantes (CORREA, 1999). Não há mais a idéia de conhecimento absoluto. A incerteza, ingrediente básico da complexidade, traz a possibilidade que se vislumbre diferentes caminhos para o entendimento da realidade, da ciência, da beleza, da arte, “dando suporte para a articulação dos saberes, que convive e se alimenta das transformações e metamorfose do conhecimento” (EIZIRIK, 2002).

Nas cidades, especialmente as grandes, o tecido urbano é uma superposição de formas que adquirem sentido e significados mediante a adição do tempo de cada uma das épocas passadas. Porém, tanta sobreposição não mais permite que as cidades possam ser consideradas em sua integralidade. Da mesma forma, a arquitetura não pode mais ser vista como *objeto*, desvinculado de seu contexto ou somente a ele apostado. Harvey (2002) afirma que é conveniente considerar o sentido dessa mudança por uma série de razões. Em primeiro lugar porque o ambiente construído “constitui um elemento de um complexo de experiência urbana que há muito é um cadinho vital para se forjarem novas sensibilidades

culturais”. E, o modo como se organiza o território de uma determinada cidade, sua arquitetura, seus espaços públicos e privados e a sua forma final configuram uma base material sobre a qual é possível não só realizar como também avaliar e entender uma série de práticas sociais.

A partir da idéia de cidade como uma superposição de fragmentos, pode-se também considerar que tais partes são independentes e que a existência ou não das conexões entre elas é regida pelo mercado. Sob essa ótica, Muxí (2004) entende que a superposição de tais fragmentos elencados pelo mercado:

“(…) no es más que uma aglomeración de partes que se quieren diferentes y que no buscan formar uma entidad nueva, clara o reconocible. Las diferencias entre los fragmentos son meras apariencias, ya que todos se han seleccionado a partir de um mismo discurso y de uma misma lógica: la vida es consumo y el ciudadano há cambiado su estatuto y derecho civil por uno comercial, el del consumidor.”

Raban (1974, apud HARVEY, 2002), em 1974, já se contrapunha à idéia de que a cidade estava sendo “vitimada por um sistema racionalizado e automatizado de produção e consumo de massa de bens materiais” com o pensamento que, na prática o que se tratava era a produção de signos e imagens. O autor se opunha à visão, então relativamente corrente, que a cidade “estava sendo devorada pelo totalitarismo dos planejadores, dos burocratas e das elites corporativas.” Em contrapartida, descrevia a disseminação do individualismo e do empreendedorismo, em que as posses e as aparências marcariam as peculiaridades das diferentes classes sociais. Para ele, a cidade podia ser entendida como um labirinto, “formado por redes distintas de interação social orientadas para metas diversas.”

O que se constata é que as cidades, cada vez mais, têm se tornado complexas, dinâmicas, avessas à disciplina proposta pelo planejamento racional, ou mesmo pelos movimentos a favor da coletividade. A cidade, cada vez mais apoiada em arquiteturas cenográficas, assemelha-se a um teatro com uma série de palcos nos quais os indivíduos, nem sempre na condição de cidadãos, representam distintos papéis. A individualidade parece alcançar um grau de primazia inédita, bem como os conceitos de tempo e espaço ganham outros significados. Para Raban (1974, apud HARVEY, 2002, p. 17):

“Para o bem ou para o mal, [a cidade] o convida a refazê-la [identidade pessoal], a consolidá-la numa forma em que você possa viver nela. Você também. Decida quem

você é, e a cidade ‘mais uma vez vai assumir uma forma fixa ao seu redor. Decida o que ela é, e a sua própria identidade será revelada, como um mapa fixado por triangulação. As cidades, ao contrário dos povoados e pequenos municípios, são plásticas por natureza. Moldamo-las à nossa imagem: elas, por sua vez, nos moldam por meio da resistência que oferecem quando tentamos impor-lhes nossa própria forma pessoal. Nesse sentido, parece-me que viver numa cidade é uma arte, e precisamos do vocabulário da arte, do estilo, para descrever a relação peculiar entre homem e material que existe na contínua interação criativa da vida urbana. A cidade tal como a imaginamos, a suave cidade da ilusão, do mito, da aspiração, do pesadelo, é tão real, e talvez mais real, quanto a cidade dura que podemos localizar nos mapas e estatísticas, nas monografias de sociologia urbana, de demografia e de arquitetura.”

Ao comentar o trecho acima, Harvey (2002) alerta para o fato de que um número incalculável de pessoas se perdiam e se perdem uns dos outros e de si mesmos na cidade grande. Além do mais, se existe algo de sedutor na individualidade e na idéia da possibilidade de se viver/representar vários papéis, de alguma forma há também a dissolução da vida social, o esgarçamento das relações sociais, dos espaços públicos. Em seu encontro ocorrem:

“Sinais, estilos, sistemas de comunicação rápida altamente convencionalizada são o sangue vital da cidade grande. É quando esses sistemas entram em colapso – quando perdemos o nosso domínio da gramática da vida urbana – que [a violência] assume o controle. A cidade, nossa grande forma moderna, é suave, acessível à estonteante e libidinosa variedade de vidas, de sonhos, de interpretações. Mas as próprias qualidades plásticas que fazem da grande cidade o liberador da identidade humana também a tornam especialmente vulnerável à psicose e ao pesadelo totalitário” (RABAN, 1974, apud. HARVEY, 2004, p. 18).

Jacobs (2000), no início da década de 1960 condenava a visão que os arquitetos modernistas tinham sobre as cidades, sobre os planos reguladores, propondo “(...) uma ofensiva contra os princípios e os objetivos que moldaram o planejamento e a reurbanização modernos e ortodoxos.” Porém, pensa-se que todas as mazelas das nossas cidades nos dias de hoje não devem ser creditadas única e exclusivamente ao movimento moderno de arquitetura; há que se lembrar do movimento político e, principalmente econômico que lhe deram suporte e que envolveu o mundo todo após a Segunda Guerra Mundial. O final da Segunda Guerra Mundial pôs em evidência os enormes problemas

políticos, econômicos, sociais e urbanos vividos pelos países europeus. Havia de se considerar o problema do desemprego, da falta de moradia, da destruição das cidades e nesse sentido:

“(...) a reconstrução, reformulação e renovação do tecido urbano se tornaram um ingrediente essencial. (...) Foi esse o contexto em que as idéias do CIAM, de Le Corbusier, de Mies van Der Rohe, de Frank Lloyd Wright e outros puderam ter a aceitação que tiveram, menos como a força controladora das idéias sobre a produção do que como quadro teórico e justificativa para aquilo que engenheiros, políticos, construtores e empreendedores tinham passado a fazer por pura necessidade social, econômica e política” (HARVEY, 2002, p.71).

Cidades reconstruídas, população com direito à moradia, melhoria dos equipamentos sociais foram os resultados mais visíveis do programa de reconstrução e reorganização aplicado então. Baseado em uma ordem racional, fundamentada na eficiência tecnológica e na produção industrial para atingir metas socialmente úteis, o modernismo assumiu no “período entre-guerras uma forte tendência positivista e, (...) estabeleceu um novo estilo de filosofia que viria a ter posição central no pensamento social pós-Segunda Guerra Mundial” (HARVEY, 2002). Para além das questões sociais, tal filosofia também contribuiu para a preservação da ordem social capitalista, ameaçada no período.

Nessas condições, as virtudes do estilo internacional e seus propósitos de criação de uma outra sociedade a partir da arquitetura e do urbanismo, foram sendo gradativamente incorporados pelo capital corporativo. Mesmo quando refreado pelos planos globalizantes proposto pelos arquitetos modernos, o poder do capital corporativo era imenso, já que a indústria da construção era e talvez ainda seja, especialmente no Brasil, um dos principais motores da acumulação. Dessa forma, o sistema econômico em questão apropriou-se de “(...) todo artifício modernista do livro do arquiteto para dar continuidade à prática da construção de monumentos que se elevam cada vez mais no horizonte como símbolos do poder corporativo” (HARVEY, 2002).

De forma resumida, o período que tem início no final do século XIX e se estende até final da década de 1960 pode ser entendido como uma época em que os países capitalistas mais desenvolvidos se organizaram com o intuito de, através da industrialização, reestruturarem suas economias e reafirmarem suas posições no cenário mundial. No tocante às cidades e suas respectivas transformações tais anos caracterizaram-se, dentre

outras coisas, pelo crescimento das grandes cidades que passaram a centralizar a oferta de serviços comerciais e financeiros e pela “configuração ideológica e cultural que pode ser denominada de “modernista”, ou seja, inclui os aspectos acima mencionados, relativos à técnica e à ciência, mas envolve também a “estética modernista e o nacionalismo” (LEVY, 1997).

Diante do exposto, avalia-se que não se pode responsabilizar somente o capital pela decadência ou mesmo a revitalização de qualquer cidade. Porém, para entender o aparente *caos* reinante nas nossas cidades é preciso também compreender a função dos inúmeros agentes sociais nas transformações urbanas em curso. O capital é um dos mais dinâmicos agentes na transformação imobiliária das cidades, já que os investimentos são realizados de forma concentrada em algumas áreas da cidade, em detrimento de outras. Para Jacobs (2000), tal mecanismo não é a maneira mais eficaz, já que não propicia uma mudança urbana que seja gradual, constante e que gere diversidades de uso que sejam ao mesmo tempo complexas, complementares e interdependentes. Há ainda que se lembrar que alguns dos processos de mercado que enrijecem as relações urbanas já que valorizam somente os usos da terra, tem como aliados e defensores alguns planejadores urbanos que, de certa forma, descartam a diversidade urbana por compreenderem que tal dinâmica é desorganizadora e irracional.

Há que se considerar também que as radicais transformações pela qual passou a tecnologia ao longo da segunda metade do século XX, em particular as comunicações e o advento da informática, puseram por terra as usuais fronteiras de tempo e espaço, “produzindo tanto um novo internacionalismo como fortes diferenciações internas em cidades e sociedades baseadas no lugar, na função e no interesse social” (HARVEY, 2002). O desenvolvimento dos programas de computador possibilitaram a produção em massa flexível, que espelha uma enorme gama de materiais e *estéticas* quase que personalizados. Com isso, além dos arquitetos e urbanistas poderem explorar outras oportunidades espaciais e formais, puderam também “(...) aceitar com mais facilidade o desafio de se comunicar com grupos distintos de clientes de maneira personalizada, ao mesmo tempo que talham produtos para diferentes situações, funções e “cultura de gostos” (HARVEY, 2002), coisa impensável para os arquitetos modernos. Porém, ao contrário do que se poderia imaginar, a multiplicidade de soluções espaciais, formais, funcionais, etc, não

espelham a diversidade social, cultural, territorial existente nas cidades, principalmente porque a atuação dos arquitetos, em sua expressiva maioria, tem atendido às necessidades de um certo tipo específico de mercado. Harvey (2002) afirma ainda que:

“A ênfase dos ricos no consumo levou, no entanto, a uma ênfase muito maior na diferenciação de produtos no projeto urbano. Ao explorarem os domínios dos gostos e preferências estéticas diferenciadas (fazendo tudo o que podiam para estimular essa tendência), os arquitetos e planejadores urbanos reenfatzaram um forte aspecto da acumulação de capital: a produção e consumo do que Bordieu chama de “capital simbólico”, que pode ser definido como “o acúmulo de bens de consumo suntuosos que atestam o gosto e a distinção de quem os possui.” Esse capital se transforma, com efeito, em capital-dinheiro, que “produz seu efeito próprio quando, e somente quando, oculta o fato de se originar em formas “materiais” de capital.” O fetichismo (a preocupação direta com aparência superficiais que ocultam significados subjacentes) é evidente, mas serve aqui para ocultar deliberadamente, através dos domínios da cultura e do gosto, a base real das distinções econômicas. Como “os efeitos ideológicos mais bem sucedidos são os que não têm palavras e não pedem mais do que o silêncio cúmplice”, a produção do capital simbólico serve a funções ideológicas porque os mecanismos por meio dos quais ela contribui “para a reprodução da ordem estabelecida e para a perpetuação da dominação permanecem ocultos.”

O resultado é uma coletânea de imagens e cenários urbanos que carregam em si uma série de citações superficiais e que moldam o espetáculo urbano das cidades do final do século XX, especialmente as dos países em desenvolvimento. Sob a ótica do território essas cidades podem, a grosso modo, ser descritas como tendo um ou mais centros altamente especializados que se caracterizam como centros financeiros, de consumo e de entretenimento, com uma arquitetura monumental e espetacular e uma periferia que se esparrama pela borda de tais núcleos, onde a tônica é a falta de habitação, de infraestrutura e a ausência de oportunidades.

A organização dos espaços arquitetônicos e urbanos grandiosos, segregados e segregadores, de participação efêmera e transitória, voltados às necessidades dos setores médios e altos da sociedade, “se tornou um meio de atrair capital e pessoas (do tipo certo) num período (que começou em 1973) de competição interurbana e de empreedimentismo urbano intensificados” (HARVEY, 2002). Desse modo, pode-se concluir que a necessidade econômica de grande parte das grandes cidades de criar uma imagem positiva e de alta

qualidade de si mesmas foi amparada de perto pela arquitetura e pelo projeto urbano.

Os pensamentos dos autores até aqui citados refletem a realidade urbana de cidades européias e norte-americanas. Porém, tal quadro também pode ser aplicado, em maior ou menor grau, às cidades brasileiras. Há porém que se fazer uma distinção quanto aos cidadãos e ao processo de formação da cidadania em tais continentes e no Brasil. Tal diferença parece ser crucial já que nos países economicamente mais desenvolvidos a implantação da idéia de sociedade civil e de igualdade de direitos precede à implantação das:

“(...) grandes mudanças sociais que viriam comprometê-los: o papel da máquina e do industrialismo no intercâmbio social, o uso da astúcia ou da força nas relações internacionais, a chegada do capitalismo corporativo e a instrumentalização das relações interpessoais, a vitória do consumo como fim em si mesmo, a supressão da vida comunitária baseada na solidariedade social e sua superposição por sociedades competitivas que comandam a busca de status e não mais de valores” (SANTOS, 1987, p. 11).

Esse quadro, comum a vários países capitalistas, ganha contornos mais expressivos nos países sub-desenvolvidos, nos quais alguns cidadãos são considerados mais cidadãos do que outros. Em tais sociedades a propaganda e a mídia são as responsáveis pela criação de símbolos que tem no consumismo o seu veículo e na cultura de massa sua fonte de alienação. Pode-se dizer também, que o escopo da cidadania varia em função da localização geográfica e econômica do país. No Brasil, Santos (1987) entende que:

“Em nenhum outro país foram assim contemporâneos e concomitantes processos como a desruralização, as migrações brutais desenraizadoras, a urbanização galopante e concentradora, a expansão do consumo de massa, o crescimento econômico delirante, a concentração da mídia escrita, falada e televisionada, a degradação das escolas, a instalação de um regime repressivo com a supressão dos direitos elementares dos indivíduos, a substituição rápida e brutal, o triunfo, ainda que superficial, de uma filosofia de vida que privilegia os meios materiais e se despreocupa com os aspectos finalistas da existência e entroniza o egoísmo como lei superior, porque é o instrumento da buscada ascensão social. Em lugar do cidadão formou-se um consumidor, que aceita ser chamado de usuário.”

Estas sucintas análises sobre as condições das cidades contemporâneas conduzem a algumas considerações. A primeira é que não se pode desvincular a produção da cidade

aqui entendida como uma sucessão de arquiteturas e seus respectivos suportes urbanos, da realidade econômica, política, social, cultural, tecnológica e técnica. Tais realidades que se sobrepõe, se interconectam, pressupõe uma forma de apropriação do território, uma forma de fazer a cidade que é evidenciada por uma arquitetura característica.

Depreende-se também que de uma maneira mais simples ou mais complexa, todos os lugares se “mundializaram”. E, se em cidades menores somente alguns dos vetores da modernidade se instalaram, nas metrópoles existe uma profusão deles, “desde os que diretamente representam as lógicas hegemônicas, até os que a elas se opõem.” Por essa lógica é que nas cidades grandes “todos os capitais, todos os trabalhos, todas as técnicas e formas de organização podem se instalar, conviver e prosperar” e “(...) onde os fracos podem subsistir” (SANTOS, 1996).

Embora a mundialização seja um processo eminentemente político, econômico e tecnológico, ele influi em todas as formas de ação humana e, ao modificar os modos e as relações de produção, transformam os valores sejam eles morais, éticos ou estéticos. As cidades por sua vez, são ao mesmo tempo o suporte e o espelho de tais circunstâncias sociais, políticas e econômicas que tal processo cria, já que os novos parâmetros interferem de forma cabal na construção do espaço e na configuração territorial e urbana.

A cidade também pode ser considerada como um conjunto de fixos e fluxos. Para Santos¹ (1996), é a interação equilibrada entre fixos e fluxos que expressa a realidade geográfica. Porém, o autor considerava que os fixos estão cada vez mais estanques e artificiais e os fluxos cada vez mais numerosos, dinâmicos e ligeiros.

A cidade é o lugar da interação entre fixos e fluxos e nelas, a infra-estrutura é pensada a partir de uma noção de macro-escala que prioriza a velocidade e a rapidez de deslocamento, desconsiderando a cotidianidade urbana. A acessibilidade, a imagem e a implantação de investimentos urbanos que potencializam a aglutinação de empresas ao seu redor, funcionam como dinamizadores urbanos de mercado. Dessa forma, a cidade como um todo já não importa, já que são escolhidas partes dela que sejam rentáveis para os interesses setoriais do mercado. Áreas urbanas são valorizadas e recuperadas em função

¹ Santos (1996, p. 50) define fixos e fluxos como: “(...) os elementos fixos, fixados em cada lugar, permitem ações que modificam o próprio lugar, fluxos novos ou renovados que recriam as condições ambientais e as condições sociais, e redefinem cada lugar. Os fluxos são um resultado direto ou indireto das ações e atravessam ou se instalam nos fixos, modificando a sua significação e o seu valor, ao mesmo tempo em que, também se modificam.”

da sua localização ou do interesse do usuário envolvido (Maxí 2004).

Hoje, não se tem dificuldade de afirmar que o movimento do fluxo do capital e o investimento privado são os determinantes do espaço público e da forma da cidade. E tal lógica atinge também a própria arquitetura, já que grande parte da produção arquitetônica atual, assim como todo objeto de consumo, tem um caráter efêmero e importa somente na medida em que causar um sentimento de novidade imperiosa. Para Maxí (2004, p. 11):

“La arquitectura de la globalización tiene una identidad difusa, su ubicuidad no la arraiga ni relaciona con ningún lugar. Una arquitectura con una imagen tan limpia, esterilizada y transparente que no parece real, sino ajena a este mundo. Una perfección de maqueta hiperreal que ayuda al distanciamiento del lugar.

La globalización de la economía, la producción y la comunicación tiene claras configuraciones urbanas, cuyas imágenes y funciones se imponen a realidades y situaciones diversas. De esta forma de hacer podemos deducir que la construcción de la ciudad se considera otro producto global que há dejado de ser competencia de los gobiernos locales para ser pensada por grupos empresariales através de operaciones a gran escala. Consiste en una arquitectura y una manera de hacer ciudad cuyo modelo es el que há utilizado la sociedad norteamericana para construir su identidad, su tradición y su historia. El proceso no es automático, ni inicialmente literal, pero poco a poco se toman los modelos de producción, de apropiación del territorio y de creación basados en la pura imagen.”

A cidade grande acima descrita espelha uma realidade que, hoje em dia, pode ser encontrada em grande parte das cidades brasileiras, acrescida ainda da exclusão social, cultural e territorial. Pode-se também depreender que a arquitetura no início do século XX tinha um caminho claro, disciplinado e desempenhou uma trajetória importante no contexto do período. Porém, ao longo do século ela parece estar sofrendo um contínuo encolhimento, mergulhada em incongruências mercadológicas que deslocam para os materiais, *estilos*, veleidades e volubilidades valores intrínsecos à arquitetura. Nesse momento em que a sociedade da informação demanda respostas cada vez mais específicas e flexíveis, a arquitetura brasileira parece estar à mercê de interesses estranhos à sociedade em geral, no sentido que vem se colocando como uma resposta superficial, efêmera e desvinculada do território.

No tocante ao fazer arquitetura e urbanismo, é consenso que a atividade de projetar

é o cerne e a maior razão da atividade profissional do arquiteto e urbanista e o coração das escolas de arquitetura e urbanismo. Não é novidade também a discussão que vincula o ensino de projeto de arquitetura, à prática da arquitetura e a produção da cidade.

Ao se analisar as condições das principais cidades brasileiras encontrar-se-á um enorme paradoxo: de um lado os gigantescos problemas relacionados à falta de moradia, à ausência de infra-estrutura e saneamento, o descuido com o meio ambiente e, do outro, a inserção das cidades nas normas do chamado mercado global, com seus programas de reestruturação urbana similares em todos os lugares, no qual:

“(…) os centros das cidades fazem brotar arranha-céus em “distritos financeiros” e museus de arte em “distritos culturais”, e os dois distritos normalmente se desenvolvem ao mesmo tempo. As empresas privadas organizam muitos serviços básicos, de transporte a saneamento, que eram anteriormente fornecidos pelo Estado. Os espaços públicos são “domesticados” por *shopping centers* e cafés. Enquanto isso, as crescentes populações de migrantes e imigrantes tornam as cidades mais diversificadas, transmitindo a cultura da cidade oficial por meio de linguagens e lugares alternativos” (ZUKIN, 2000).

Face às condições reinantes nas cidades brasileiras, pensa-se que a atuação do arquiteto e urbanista é cada vez mais premente e, a chave para que ela se torne mais relevante pode estar na sua formação, de forma que seja possível o surgimento de um profissional apto a:

“(…) entender e considerar a complexidade da atualidade (não mais a comodidade da grande síntese, em que as relações de diferença, de oposição, são organizadas de forma a se anularem em prol de um fundamento último, ou a redução dessa complexidade a uma utilização acrítica e nostálgica de formas referenciais do presente e do passado), lançando mão de uma visão poliocular, questionadora e crítica que coexista com a diferença e a diversidade” (GUATELLI, 2000, p. 1).

Esse pretendido *outro* profissional arquiteto haverá de ser educado em bases distintas das até aqui mais utilizadas. A educação está diretamente ligada às concepções da sociedade, porém não há uma forma ou modelo único para se educar. A escola é tida como o local oficial da relação ensino/aprendizagem, porém os alunos aprendem de várias formas, com distintas pessoas, situações e, o professor não é a única fonte geradora de conhecimento. Embora a idéia atual seja que a aprendizagem deva ser entendida a partir de uma perspectiva que some os aspectos relativos à cognição, aos aspectos sociais,

emocionais, afetivos e motivacionais, há que se esclarecer que:

“(…) a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi ou pode ser” (FREIRE, 2006).

Em função do modelo de sociedade que se acredita, atribui-se as mesmas categorias de crença à escola, ou à universidade, em especial às universidades públicas. Em função disso, define-se o papel dos profissionais que são formados e talvez tão importante quanto os deles, seja o dos docentes que os ensinam.

Existe também uma discussão proposta por Morin (2006) a respeito dos saberes necessários à educação. O autor considera que existem sete saberes fundamentais, que as sociedades deveriam tratar, de acordo com as suas próprias regras, modelos e culturas. São eles: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; A ética do gênero humano.

Tais saberes evidenciam perspectivas que deveriam se abrir a todos que trabalham com educação, que estão preocupados com o futuro da sociedade, já que o autor propõe uma espécie de simbiose entre a ciência e a humanidade, rompendo com a tradicional contraposição entre a natureza e a cultura. Os pontos propostos, apoiados na presente complexidade social, estimulam o ensino da ética, no sentido que “(…) o indivíduo/sociedade/espécie são não apenas inseparáveis, mas co-produtores um do outro” (MORIN, 2006, p. 105).

II. –PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A reflexão sobre ensino e a aprendizagem pressupõe uma intensa e constante troca entre educadores e estudantes. Para o campo da Arquitetura e Urbanismo, refletir sobre o ensino significa também refletir sobre a arquitetura e a cidade produzida por esse mesmo ensino e como ocorre ou não a resposta às questões feitas pela sociedade para problemas cada vez mais complexos. Neste sentido, a elaboração de propostas pedagógicas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo passa por desafios do adequar o ensino à realidade a ser enfrentada, na qual se estimule a criatividade com a aceitação da incerteza, da complexidade, da relação entre teoria e prática da arquitetura e da responsabilidade da escola para com a sociedade.

Contemporaneamente, o papel do arquiteto tem sido questionado e as exigências para sua atuação são cada vez maiores, refletindo diretamente na qualidade de sua formação. Assim, a excelência na qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo é uma das condições necessárias para que o profissional arquiteto e urbanista responda à altura as exigências dessa realidade e essa relação entre o arquiteto e a sociedade é um dos pontos decisivos para o futuro da arquitetura brasileira. A distância e a incompreensão do verdadeiro trabalho do arquiteto urbanista e de sua contribuição ao desenvolvimento da sociedade são razões prováveis para a crise por que passa a profissão atualmente, cuja origem passa pelos rumos da sua formação.

A partir desses pressupostos, formulou-se a hipótese de que o atual estágio dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo vincula-se diretamente às características do território paulista, aos padrões decorrentes da política federal de ensino superior, à legislação pertinente, às ações dos diferentes agentes, associados à lógica do mercado do ensino superior.

Aventou-se ainda a interdependência da estratégia de implantação e de expansão dos cursos de arquitetura e urbanismo no Estado não só à lógica da expansão do mercado do ensino superior, como à própria lógica do capital que atuou num primeiro momento, na região metropolitana de São Paulo e, a partir da década de 90 expandiu-se seguindo a mesma lógica para todo o Estado.

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar a influência da legislação, agentes e aspectos envolvidos no ensino de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo e em que medida esta alquimia têm refletido e moldado os cursos de Arquitetura e Urbanismo, a

partir de uma perspectiva de entendimento desse processo ao longo do tempo.

Como objetivos específicos buscou-se identificar a lógica de formação e de expansão dos cursos no Estado paulista frente às realidades arquitetônicas, urbanas, sócio-econômicas e políticas que se colocaram nos distintos momentos históricos; as conexões com a política de ensino superior nacional e os diversos agentes envolvidos; as relações e conflitos com a prática e valores profissionais e os vínculos com as características específicas do território paulista.

De maneira geral, dois planos de análise orientaram o estudo: o primeiro, de enfoque histórico, visou perceber e compreender determinados fenômenos sociais, econômicos e políticos por meio de um panorama do ensino de arquitetura e urbanismo no país, desde a introdução do ensino no Brasil Colônia até os anos mais recentes. Adicionalmente, caracterizaram-se os principais agentes envolvidos na política do ensino superior e nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, focando suas ações e reflexos e, de forma mais enfática, os instrumentos legais que nortearam tais políticas e moldaram os cursos existentes.

O segundo plano de orientação à pesquisa foi a análise documental correspondente aos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado, a partir de dados oficiais e de domínio público que contribuíssem para a análise da situação contemporânea e das tendências futuras. Destaca-se que esses dois planos de análise constituem um recurso analítico, pois se trata uma única realidade histórica em momentos distintos cuja evolução expressa sua totalidade. O período histórico privilegiado pela pesquisa, 1995 a 2005, tem como marco inicial para análise a implantação das diretrizes curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, com a Portaria 1770/94 e, como final do período o Censo da Educação Superior de 2005, até então documento mais atualizado do retrato dos cursos no país que incluem Arquitetura e Urbanismo.

Os procedimentos e materiais metodológicos adotados na pesquisa em referência baseiam-se na análise documental, cujo delineamento foi de caráter exploratório. Inicialmente foi realizada extensa pesquisa bibliográfica, envolvendo fontes diversas. Para compreensão da evolução dos cursos no país, os dados levantados foram organizados cronologicamente, evidenciando-se fatos e períodos relevantes para a pesquisa e sua relação com as mudanças ocorridas no ensino de Arquitetura e Urbanismo.

A finalidade desse tipo de análise foi associar os diversos agentes interferentes e a legislação pertinente à caracterização dos resultados existentes das avaliações federais realizadas no período da pesquisa, bem como identificar os fatores que concorreram para o atual estágio dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no âmbito do Estado de São Paulo, no período de 1995 a 2005.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa avaliativa, numa combinação de abordagem qualitativa e quantitativa, por meio da caracterização de alguns parâmetros e indicadores revelados pelos recentes instrumentos de avaliação do ensino superior realizados e introduzidos, pelos últimos governos federais, após a implementação das diretrizes curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo em 1994.

O exame da literatura referente à pesquisa bibliográfica partiu do entendimento do papel e da inserção social do profissional arquiteto urbanista requerido pela cidade e sociedade contemporâneas. Em seguida, buscou-se compreender como se deu a evolução no tempo desse papel e sua correspondência com a formação no campo da Arquitetura e Urbanismo, a partir de um panorama do ensino de arquitetura e urbanismo no país. No desenvolvimento da pesquisa, realizou-se também o reconhecimento da legislação e das principais ações e agentes envolvidos na política do ensino superior, especialmente aqueles relacionados aos cursos de arquitetura e urbanismo no período de estudo.

A combinação das abordagens qualitativa e quantitativa para esta pesquisa apoiou-se no pressuposto segundo o qual se deve propiciar à utilização de ambas as abordagens, vez que o uso de apenas uma delas, em geral, torna-se insuficiente para um entendimento adequado do problema ou fenômeno. Desse modo, compreender-se-á a pesquisa avaliativa como um processo gerador de informações, o qual deverá não só fornecer subsídios para os prováveis ajustes e perspectivas futuras, mas, sobretudo, incrementar o conhecimento na área (DEMO, 1991).

A pesquisa qualitativa foi utilizada em cooperação com a quantitativa, uma abordagem atual para as questões do mundo educacional, porque assim pode-se obter uma visão binocular. Ao contrário, por meio de um único olho, nunca se obtém muita profundidade do campo. Desse modo, esperou-se que essas duas abordagens combinadas permitissem uma avaliação mais substantiva da questão.

Dessa forma, serviram, pois, de referência para a realização dessa etapa da pesquisa

os documentos de domínio público publicados pelo Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Dentre os diversos documentos, destaca-se a consulta aos seguintes: EdudataBrasil – Sistema de Estatísticas Educacionais (BRASIL, 2007); Cadastro das Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2007b); Relatório Síntese do Enade 2005 da área de Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2005a); Indicadores sobre a Educação Superior – Arquitetura e Urbanismo – Censo 2005 (BRASIL, 2005b), dentre as várias informações eletrônicas disponíveis pelo Ministério da Educação, em especial aqueles divulgados pelo INEP.

Os resultados indicam uma expansão de cursos no Estado pautados pela lógica mercadológica do ensino superior, associada às características e potencialidades econômicas do território, cuja discussão requer a ampliação de ações afirmativas que conduzam a uma maior aproximação do arquiteto e urbanista da sociedade. A complexidade das questões urbanas evidencia os desafios a serem enfrentados pelo arquiteto urbanista e, conseqüentemente, uma nova demanda se apresenta na formação desse profissional de forma a prepará-lo para uma atuação crítica e criativa.

A partir do **capítulo III** - o trabalho desenvolve um panorama do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil a partir da compreensão da transformação da sociedade. A mesma sociedade que no período colonial organizou manifestações pró-independência e produziu obras expressivas da arte e arquitetura colonial e sucessivamente foi se reinventando no tempo e espaço.

O **capítulo IV** aborda as ações e os agentes envolvidos na definição da política do ensino superior, mais precisamente nos curso de arquitetura e Urbanismo, no período de estudo. São eles: UNESCO, UIA, ABEA, CEAU e os governos do período, o de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e o de Luis Inácio Lula da Silva (2003 a 2005). A consolidação das ações dos diversos agentes concretizou-se por meio dos instrumentos legais, apresentados e analisados no **capítulo V**, iniciando com a Portaria 1770/94, marco regulatório para o atual estágio dos cursos; perfis da área e padrões de qualidade e regulamentação do exercício da profissão e a lei de diretrizes e bases – LDB.

No **capítulo VI** caracteriza-se o universo e evolução dos cursos paulistas de arquitetura e urbanismo bem como as instituições de ensino que os mantém. A base de dados consultada foi predominantemente constituída pelas informações presentes e

divulgadas pelo INEP e EDUDATABRASIL, relacionadas ao conjunto de análises anteriores. Analisa seus principais reflexos e efeitos nos cursos e sua expansão, vinculados à estrutura e à dinâmica do território paulista. Finalizando, o **capítulo VII** apresenta as considerações finais da pesquisa indicando tendências futuras e as principais metas a serem buscadas numa agenda de qualidade de ensino-aprendizagem para arquitetura e urbanismo.

III. - PANORAMA DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL

III.1. - BRASIL COLÔNIA E IMPÉRIO

As necessidades surgidas no Brasil Colônia, relacionadas à demanda por novas edificações, levaram a administração portuguesa a criar em 1699, a Aula de Fortificação do Rio de Janeiro e a Aula de Fortificação e Artilharia da Bahia. Da mesma forma, em Pernambuco, a partir de 1719, “os conhecimentos de desenho, de geometria e de arquitetura tinham sido sucessivamente divulgados (...) por uma Aula de Fortificação, pela Academia Militar e pela Aula de Geometria” (DE LOS RIOS, 1978).

De acordo com alguns autores (SOUSA, 2001; DE LOS RIOS, 1978), o ensino de arquitetura no Brasil data de finais do século XVII. Para De Los Rios (1978):

“(...) foi criada em Lisboa, no ano de 1790, a Academia Real de Fortificação, Artilharia e Desenho. Essa valiosa fundação acarretaria a conversão, no Rio de Janeiro, em 1792, da Aula Militar do Regimento de Artilharia (em que se transformara a (...) Aula de Fortificação) numa Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho. (...) É nesse estabelecimento que tem verdadeiramente início o estudo oficial da arquitetura civil em nossa terra.”

No ano de 1795 a Real Academia desdobrou-se, surgindo então a Academia de Aritmética, Geometria Prática, Fortificação, Desenho e Língua Francesa. Sousa (2001) indica que o ensino do período inseria-se em uma formação mais ampla, a de engenheiros militares. Tais profissionais eram habilitados a implantar toda a sorte de equipamentos necessários à gestão da Colônia: de fortificações a edificações religiosas.

Durante o período do Brasil Colônia, o ensino era ministrado por um único mestre a apenas três alunos. Seus ensinamentos eram baseados na leitura de lições retiradas, geralmente, dos tratados então adotados e também, na “ discussão delas pelo lente e os estudantes, e na reprodução por estes, de desenhos existentes em tais livros - repetindo, assim, no global o modelo seguido na escola de Lisboa.” Nesta, a duração do curso era de 4 anos. Os dois primeiros eram dedicados às fortificações e o último, à arquitetura e à engenharia civil. Porém, somente aquele que houvesse estudado as matemáticas por 2 anos em um estabelecimento de ensino vinculado à Marinha, é que poderia ter ingresso na Academia. Portanto, eram necessários ao menos 6 anos de estudo para completar a formação. Os ensinamentos eram ministrados por cinco lentes, cada um sendo responsável por uma cadeira e auxiliado por um professor substituto (SOUSA, 2001).

As escolas brasileiras desses primeiros tempos seguiam a busca da racionalidade e da economia, presentes na matriz portuguesa. Os edifícios aqui construídos, por profissionais portugueses, ou não, caracterizavam-se pela simplificação das ordens arquitetônicas, pela severidade formal e geometrização, como podem ser observadas na Figura III. 1 e Figura III. 2.



Figura III. 1
Vista do Largo do Paço
Rio de Janeiro
c. 1830
Autor: Henry Chamberlain.
Fonte: images.google.com.br



Figura III. 2
Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição da Praia
Salvador
Fonte: <http://www.scroll.demon.co.uk/>

As aulas aqui professadas podiam ser equiparadas, em termos de qualidade, às de Lisboa. Durante o século XVIII os cursos brasileiros² eram os únicos, no continente americano, a preparar engenheiros. Tal projeto pedagógico não era livre de críticas. Ingleses e franceses não enxergavam qualidades na arquitetura portuguesa do século XVIII. Tendenciosamente acusavam Portugal de não preparar “arquitetos – com formação acadêmica -, tal qual os franceses e sim, de formar engenheiros-militares que exerciam a função de arquitetos” (SOUSA, 2001). Todavia, mesmo na França, na renomada *École des Ponts et Chaussées*, a arquitetura ensinada priorizava a lógica

² No século XVIII existiu no México uma Academia de Belas Artes, mas não uma Escola de Engenharia Militar. (SOUSA, 2001, p. 43).

construtiva, a racionalidade, em franca oposição ao ensino academicista, ao decorativismo classicista (SOUSA, 2001). Em outros países, o ensino acadêmico francês era a grande referência para o ensino de arquitetura já que, apesar das críticas, fomentou a produção de uma rica teoria arquitetônica, baseada em tratados, estudados até o presente.

Em 1808 a Família Real Portuguesa transferiu-se para o Brasil elevando-o à categoria de Reino, proporcionando a abertura dos Portos, a instalação da Imprensa e da Biblioteca, dentre outras coisas.

Em 26 de março de 1816 a Missão Francesa chegou ao Brasil. Chefiada por Joachim Lebreton³, era composta pelos seguintes profissionais: Nicolau Antonio Taunay, pintor; Augusto Maria Taunay, escultor; João Batista Debret, pintor; Augusto Henrique Vitor Grandjean de Montigny, arquiteto; Carlos Simão Pradier, gravador; Segismundo Neukomm, compositor, organista e mestre-capela; Francisco Ovide, engenheiro mecânico; Francisco Bonrepos, assistente de escultor; Carlos Henrique Levavasseur e Luiz Sinforiano Meunié, assistentes de arquiteto; Nicolau Magliori, mestre-serralheiro; João Batista Level, mestre-ferreiro e perito em construção naval; Luiz José Roy e Hipólito Roy, carpinteiros e fabricantes de carros; Fabre e Pélite, surradores e curtidores de peles (UIA/UNESCO,1977).

O edifício que abrigou a Academia Imperial de Belas-Artes, projeto de Grandjean de Montigny, foi inaugurado em 1826 por D. Pedro I (Figura III. 3).

A abertura oficial dos cursos de Arquitetura na Academia Imperial de Belas-Artes deu-se somente dez anos após a chegada da Missão Francesa, em 1827. O Projeto do Plano Imperial da Academia de Belas Artes seguia uma orientação eminentemente clássica, como revela seu artigo 5º:

“O estudo da Arquitetura, ou da ciência da arte de edificar, segundo as regras e proporções determinadas, será teórico e prático. O professor ensinará, cronologicamente, a mudança de gostos e estilos que tem experimentado a Arquitetura, desde a sua mais antiga origem até o seu



Figura III. 3
Imperial Escola de Belas
Artes
Foto: Marc Ferrez
1891
Fonte:
www.rio-
curioso.blogspot.com

³ Entre os anos de 1803 e 1815, Joachim Lebreton foi diretor da instituição francesa de ensino. Com a queda de Napoleão e as conseqüentes transformações por que passava a França, ele aceitou o convite da corte portuguesa para organizar uma escola de Belas Artes na cidade do Rio de Janeiro.

estado florescente, tendo sempre em vista o conhecimento dos diversos modos de Arquitetura adotados pelos gregos e romanos, dos vários mestres dos séculos XV e XVI a exemplo de Vitruvio, que segundo a sua doutrina, compuseram as diferentes ordens de Arquitetura; mas, para evitar lecionar todo o sistema a este respeito, fará conhecer como ele está sendo coligido, dando somente aos discípulos exemplos extraídos dos monumentos existentes na Grécia e na Itália e as cinco ordens de Arquitetura de Vignola.

Passar-se-à depois à aplicação destes diferentes modos às partes dos edifícios, seguindo-se o estudo da construção considerada debaixo de todas as suas relações, isto é, das partes que pertencem à composição, proporção e decoração dos edifícios em geral; e por isso é de grande importância que os discípulos da classe de Arquitetura se apliquem ao desenho de figura e ornatos, para se dirigirem com boa escolha na parte decorativa de suas composições. Destes conhecimentos, reunidos à teoria desta arte, resulta o bom gosto de Arquitetura, observando sempre as regras do referido Vignola” (UIA/UNESCO, 1977).

Todavia, a direção da entidade, de formação portuguesa, bloqueou a atuação dos professores franceses até por volta de 1835 (SOUSA, 2001). Somente a partir dessa data é que a orientação francesa passou a dominar a academia brasileira. Apesar dos percalços, não se pode negar a importância e a contribuição da Missão Francesa na implantação do ensino artístico no Brasil.

Grandjean de Montigny, arquiteto francês, foi catedrático do curso de arquitetura por mais de 20 anos. Propagava a valorização compositiva dos edifícios a partir de modelos pré-estabelecidos. Seu ensino seguia o modelo acadêmico francês, baseando-se principalmente em “Vignola, na antiguidade greco-romana e no classicismo renascentista. Seus alunos dedicavam a maior parte do aprendizado a reproduzir traçados de edifícios antigos e detalhes ornamentais, plantas e fachadas de templos gregos, (...), etc” (SOUSA, 2001).

A Academia Imperial de Belas-Artes conheceu, ao longo de tal período, situações difíceis, com turmas que foram pouco a pouco reduzindo o número de alunos e não se firmou como um centro de ensino conceituado. Uma das explicações pode residir no fato de que o ensino lá ministrado considerava a técnica como uma atividade banal e o projeto arquitetônico era aquele capaz de acrescentar qualidades embelezatórias à construção. Talvez esse possa ser o motivo pelo qual os arquitetos lá formados tivessem dificuldade

“para se inserir no mercado de trabalho, que dava preferência aos arquitetos-engenheiros de formação militar, tanto na contratação de projetos quanto no preenchimento de postos de emprego.”

Um outro ponto que merece relevância é o fato de, no Brasil, ter-se implantado o modelo francês de ensino de arquitetura, pois quando da chegada da Família Real Portuguesa e da Missão Francesa, o modelo francês já vinha sendo alvo de críticas, inclusive na França: “por seu conservadorismo estético e principalmente por preparar profissionais sem conhecimentos suficientes para bem resolver os aspectos funcionais e tecnológicos dos edifícios” (SOUSA, 2001). Na Europa do período, discutia-se o fato de que os arquitetos deveriam deter sólidos conhecimentos sobre tecnologia da construção e o ensino de arquitetura deveria garantir que os alunos demonstrassem não apenas suas habilidades de desenhar, mas também conhecimentos técnicos, administrativos e jurídicos. O próprio Grandjean de Montigny, que comandou o ensino de arquitetura na academia brasileira, não escapou das críticas, já que tal tipo de deficiência era também apontada em suas obras e projetos. Evidentemente que, parte das opiniões desfavoráveis refletiam a visão de engenheiros-arquitetos, de formação militar, que como visto, atribuíam mais importância à economia do que ao rigor estilístico.

A Academia Imperial de Belas-Artes sofreu uma reforma significativa em meados do século XIX, com a introdução de novas disciplinas. Porém, o ensino da tecnologia da arquitetura não foi contemplado com algum tipo de cátedra específica. Tais mudanças significaram um sopro de credibilidade na instituição. Todavia, o ensino arquitetônico de base tecnológica oferecido pela Escola Politécnica⁴ era um concorrente em potencial.

Ao final do século XIX, a Academia Imperial de Belas-Artes enfrentou novamente um período de crise e descrédito. A situação ganhou contornos ainda mais graves quando uma comissão de especialistas a criticou, oficialmente, em 1884:

“... o radical desinteresse do ensino acadêmico para com os aspectos científicos da arquitetura e recomendou ao governo imperial que a preparação de arquitetos ficasse restrita à Escola Politécnica (herdeira da antiga Academia Militar) que deveria reforçar o seu ensino artístico passando a emitir o diploma específico de arquiteto, desvinculado do de engenheiro – ficando o curso da Academia de Belas Artes limitado

⁴ A antiga Escola Militar do Rio de Janeiro mudou para Escola Central do Rio de Janeiro, em 1858. Posteriormente, transformou-se na Escola Politécnica – 1874

à formação de “artistas desenhistas” (SOUSA, 2001).

A Escola Politécnica do Rio de Janeiro (Figura III. 4) consagrou-se, assim, como um centro de ensino de qualidade. Com a proclamação da República, houveram algumas reformas que não introduziram alterações significativas no ensino de arquitetura ministrado naquela instituição de ensino. Por sua vez, a Academia Imperial de Belas-Artes, ao adentrar no século XX sofreu, ao longo dos anos, uma série de mudanças no seu ensino.



Figura III. 4
Largo de São Francisco de Paula
1895
Ao fundo, vê-se o edifício da Escola Politécnica
Fonte: www.br.geocities.com

III.2. - 1889 A 1920

III.2.1. - As cidades como cenário de modernidade: Rio de Janeiro e São Paulo

Nos últimos 25 anos do século XIX a economia mundial passou por significativas e drásticas mudanças. O Brasil, evidentemente, não desejava ficar ao largo da nova ordem mundial. Porém, havia ao menos dois enormes obstáculos para nela se inserir: o trabalho escravo e a necessidade de promover a “construção de uma infra-estrutura de transportes, energética e urbana capaz de melhor conectar uma crescente produção agrícola de exportação ao mercado mundial e ao mesmo tempo, reafirmar e redefinir a posição do país no sistema mundial” (GITHY, 1996).

Todavia, apesar da abolição da escravatura ter trazido modificações profundas ao cenário urbano brasileiro, não só sob a ótica da economia – uma enorme quantidade de pessoas que subitamente se dirigiram às cidades em busca de moradia e emprego – como também na vida cotidiana das pessoas; os primeiros governantes republicanos procuraram

de todas as formas aliar o novo regime à idéia de progresso, o que pressupunha:

“Conciliar a erradicação das epidemias que varreram a cidade ao longo do século XIX, afastar a população pobre de setores estratégicos para a expansão urbana e conferir à paisagem uma estética arquitetônica de padrão europeu caracterizaram iniciativas para a modelagem de um Brasil condizente com o figurino de uma nação “civilizada” (SEGAWA, 1999).

As reformas urbanas realizadas nas duas maiores cidades brasileiras - Rio de Janeiro e São Paulo – pareciam espelhar o significado que se pretendia dar a elas. Do mesmo modo, o ensino de arquitetura, ainda que não de forma radical e mantidas as diferenças entre a capital da República e a cidade de São Paulo, também sofreram transformações.

Na cidade do Rio de Janeiro, logo após a sua posse em 1902, o Presidente Rodrigues Alves nomeou Pereira Passos como prefeito do Distrito Federal e uma equipe responsável pela execução da remodelação do Porto do Rio de Janeiro. Dela faziam parte: o médico Oswaldo Cruz, executor do Plano de Saneamento do Rio de Janeiro; os engenheiros Paulo de Frontin, Francisco Bicalho e Gabriel Osório de Almeida, responsáveis pelo projeto de construção de uma faixa de 25 metros para o movimento do porto e outra, de 40 metros, para construção de uma avenida

Imediatamente, desencadeou-se a reforma urbana orquestrada pelo prefeito Pereira Passos⁵. Com o aval da presidência, colocou-se em prática um plano de embelezamento e saneamento da capital brasileira. As principais intervenções foram as ligações entre “a zona portuária e o centro, entre o centro e os bairros vizinhos das zonas norte e sul” (REZENDE, 1999). Porém, a grande obra foi a abertura da Avenida Central, atual Avenida Rio Branco. Para sua realização foi necessário a remoção da população de baixa renda que ali residia, com a demolição de cortiços, casas de cômodos, pequenos comércios, etc. As constantes demolições, o clima chuvoso, a total falta de infra-estrutura contribuíram para agravar as condições de insalubridade que há muito atormentavam os cariocas. Aparentemente, porém, mais importante do que isso, era transformar a face da cidade, pouco importando questões estruturais.

Em pouco menos de dois anos determinou-se a desapropriação de uma série de edifícios antigos. Em seu lugar, foram construídos edifícios de estrutura metálica e paredes

⁵ Pereira Passos era engenheiro formado na Escola Central, precursora da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

de alvenaria.

Realizou-se então, um *Concurso de Fachadas*. (Figura III. 5). Faziam parte do corpo de jurados: Pereira Passos; o engenheiro Aarão Reis, diretor da Escola Politécnica; o médico Feijó Junior, diretor da Faculdade de Medicina; o médico sanitarista Oswaldo Cruz e o escultor Rodolfo Bernardelli, diretor da Escola Nacional de Belas Artes, a nata da academia brasileira.

A nova via, parcialmente inaugurada em 1905, estendia-se de *mar a mar*, facilitando o acesso e o trânsito de veículos, mercadorias e pessoas. A Avenida Central tornou-se o cartão postal da cidade, local propício para implantação dos edifícios públicos: o Teatro Municipal (Figura III. 6), a Biblioteca Nacional (Figura III. 7) dentre outros, indicando também a presença de empreendedores do mercado imobiliário, como o Hotel Avenida. A arquitetura eclética certificava o cenário pretendido. Por detrás de tal panorama, os cidadãos da *cidade real* continuavam a estar em descompasso com a ordem desejada e apregoada, mantendo antigos costumes e morando como podiam (Figura III.8).

Por ocasião da comemoração do centenário da Abertura dos Portos do Brasil ao comércio internacional, , realizou-se a Exposição de 1908.



Figura III. 5
Avenida Central – Rio de Janeiro
Fonte:

<http://catalogos.bn.br/redememoria/galerias/>



Figura III. 6
Teatro Municipal do Rio de Janeiro
Fotografo: Jean-Jacques Limbourg
Fonte: www.theatromunicipal.rj.gov.br

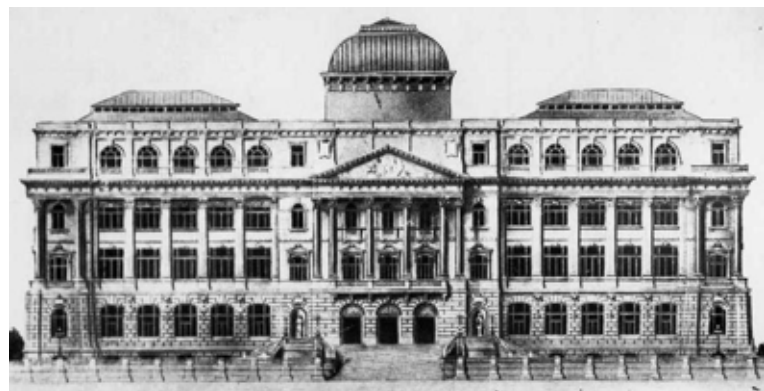


Figura III. 7
Biblioteca Nacional
Rio de Janeiro
Fonte: www.camara.gov.br



Figura III. 8
Favela do Morro do Pinto - 1912
Coleção Augusto Malta:
Fonte: www.aprendario.com.br



Figura III. 9
Exposição da Abertura dos Portos do Brasil
O pavilhão à esquerda representa o Estado de São Paulo 1908
Fonte: www.catalogos.bn.br

Vários pavilhões foram construídos, destacando-se o de São Paulo, cuja autoria era de Francisco de Paula Ramos de Azevedo, professor da Escola Politécnica de São Paulo (Figura III. 9).

Ainda na década de 1910, deu-se início às obras de consolidação da Avenida Beira-Mar, em direção à zona sul. Com 20 a 30 metros de largura, era a continuação da Avenida Central, em direção aos bairros de alta renda: Copacabana, Ipanema, etc., em contato direto com o mar.

Por outro lado, na cidade de São Paulo, as obras de saneamento precederam às transformações embelezatórias urbanas. Reis Filho (1994) aponta que já nos primeiros acordos do regime republicano foram organizados e executados programas de abastecimento de água e saneamento para a capital e também para as principais cidades do Estado. Na virada do século XX, já se havia canalizado o Ribeirão Anhangabaú e iniciado a retificação do Rio Tamanduateí.

Tais intervenções modernizadoras baseadas nos conceitos do urbanismo sanitário também foram realizadas, praticamente no mesmo período, em Recife, Salvador e Santos. Em todos os lugares que se deu a implantação de tais obras de saneamento, elas não significaram a reordenação do tecido urbano, pelo contrário, reiterava-se a estrutura existente, com modificações pontuais, estrategicamente situadas. Na cidade de São Paulo a situação não foi diferente.

A partir do final do século XIX pode-se mapear uma série de investimentos do poder público no sentido de mudar a feição da pacata São Paulo. Já em 1910 foi aprovado pela

Câmara Municipal um projeto de urbanização para o Vale do Anhangabaú, local onde um ano mais tarde foi inaugurado o projeto do Teatro Municipal. Segundo Reis Filho (1994), durante toda a década de 10 e 20 abriram-se grandes frentes de trabalho, que se estenderam pelos anos seguintes e que:

“Ao serem terminados esses trabalhos, no início da década de 20, o centro da cidade de São Paulo, tinha uma aparência considerada por todos os viajantes como tipicamente européia. Os principais espaços voltados para o Vale do Anhangabaú e ruas adjacentes apresentavam edifícios de grande porte, com fachadas rebuscadas e um cenário semelhante ao que havia sido estabelecido, poucos anos antes, na Avenida Central do Rio de Janeiro.”



Figura III. 10

Parque do Anhangabaú, São Paulo, por volta de 1920, com o Teatro Municipal ao centro

Fonte: Yves Bruand, Arquitetura Contemporânea no Brasil. Ed. Perspectiva: São Paulo, 1981

Uma série de debates sobre as pretendidas reformas urbanas foi realizado. Profissionais brasileiros como Alexandre Albuquerque, professor da Escola Politécnica de São Paulo, Samuel das Neves, dentre outros e também, estrangeiros como Joseph Antoine Bouvard realizaram uma série de projetos para a área central da cidade de São Paulo, todos eles sob influência do urbanismo europeu. De todas as discussões, projetos e obras, restaram para a cidade atual três obras significativas: o parque do Anhangabaú e suas adjacências (Figura III.10), o Largo da Sé e o Parque D. Pedro II. Daquelas áreas:

“O Vale do Anhangabaú e as áreas adjacentes passaram a ser o cenário para as atividades das camadas dominantes. Ali e na Praça Antonio Prado foram estabelecidos os terminais das linhas de veículos coletivos, que davam acesso aos bairros de alta renda, na cidade. Na Praça da Sé foram estabelecidos os terminais para

os veículos coletivos que davam acesso aos bairros industriais, nas zonas leste, sul e sudoeste (Brás, Ipiranga e Vila Mariana). O Parque D. Pedro II foi estabelecido como uma mancha de contenção entre a área central e os bairros mais pobres dos setores sul e sudoeste” (REIS FILHO, 1994, p 19)

A potencialidade da expansão urbana paulista foi também motivo de interesse para os investidores imobiliários ingleses que aqui propuseram: “uma operação especulativa que trouxe um padrão urbanístico inédito na América do Sul”. Em 1912 foi constituída, em Londres, a empresa *The City of San Paulo Improvements and Freehold Company*. Tinha como finalidade a construção de bairros de alto padrão para a burguesia paulistana. Para tal propósito, contratou-se Raymond Unwin e Barry Parker, responsáveis pelas cidades-jardim inglesas implantadas segundo os preceitos de Ebenezer Howard. Entre 1917 e 1919 foram desenvolvidos projetos para os bairros: Pacaembu (Figura III. 11), Jardim América, City Lapa (SEGAWA, 1999).



Figura III. 11
Projeto de Barry Parker para o bairro do Pacaembu
Fonte: www.ciacity.com.br

Assim, para sanar a questão relativa à aeração, Barry Parker sugeria que o menor número possível de ruas atravessasse o bairro. Para o fundo do vale, propôs a ocupação com jardins. Andrade (1998) avalia que o arquiteto inglês propôs:

“(...) ruas de dois tipos. Um tipo de rua com largura de 16 m, em número reduzido, e outro, com 8 m de largura, para a maior parte delas. Considera, (...), que em países onde há a cultura do edifício de apartamentos, as ruas necessitam ser mais largas. No caso do Brasil, em que cada família quer morar em uma casa independente, ruas com 8 m de largura seriam suficientes. O critério para seu traçado seria acompanhar as

curvas de nível do terreno, o que, como ele observa, facilitaria também, mais que qualquer outro arranjo, a solução de drenagem e esgoto. Sugere então que os lotes tenham duas frentes, sendo que a principal deveria ser voltada para o vale.”

Se as propostas de Barry Parker para o Pacaembú basearam-se na condicionante principal do local, área de encosta com declives acentuados, no Jardim América (Figura III. 12), os terrenos eram planos e pertenciam à planície de inundação do Rio Pinheiros. Andrade (1998) avalia que o traçado sinuoso das ruas teve um outro partido, provavelmente visava-se a redução da velocidade nas ruas do bairro, garantindo uma maior tranquilidade aos moradores. Aí, também o zoneamento do uso do solo foi fator determinante na preservação da *garden city* proposta.

As propostas para tais bairros foi uma operação que se concretizou a longo prazo, já que os bairros começaram a ser ocupados somente no final da década de 1920 e a sua consolidação deu-se muito mais tarde.

Um sopro de novidade, marcada por uma precoce modernidade, dizem respeito às obras do arquiteto Victor Dubrugas, francês, radicado no Brasil, e professor da Escola Politécnica de São Paulo. Em 1905 a *Revista Polytechnica*, do Grêmio Estudantil da Escola Politécnica de São Paulo, saudava as obras do profissional que, lançando mão do concreto armado, era capaz de projetar obras, como é o caso da Estação Ferroviária de Mayrink (Figura III. 13), que se contrapunham ao estilo eclético então vigente.

Enfim, pode-se dizer que as cidades brasileiras, em especial o Rio de Janeiro e São Paulo, sofreram, durante as duas primeiras décadas do século XX substanciais transformações, em uma escala e velocidade desconhecidas até então. E, muito embora não se possa perceber uma lógica que se aproxime de um projeto que englobasse o planejamento de toda a extensão territorial urbana:



Figura III. 12
Projeto para o bairro do Jardim América
Fonte: www.ub.es/geocrit/b3w-355.htm



Figura III. 13
Estação de Trem de Mayrink
Fonte: www.estacoesferroviarias.com.br/

“... há um vetor comum nas pontuais operações urbanas processadas nesse período: a apropriação de um repertório ideologizado de intervenção nas estruturas urbanas – o urbanismo como disciplina, tal como se codificava na Europa -, instrumento modernizador por excelência, uma tentativa de equiparação da cidade brasileira aos patamares europeus ou a procura de uma tênue modernidade à brasileira” (SEGAWA, 1999, p. 23).

No entanto, no tocante ao ensino de arquitetura, ainda que tenham ocorrido algumas mudanças, elas não foram nem tão drásticas, nem tão velozes como se observou nas cidades.

III.2.2. - A Escola Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro

Durante o Império, todo ensino superior era público e assim permaneceu após a proclamação da República. Porém, o novo governo determinou o registro, nas repartições federais, dos diplomas das profissões regulamentadas em lei.

Cunha (2004) afirma que durante as duas primeiras décadas do regime republicano o número de faculdades aumentou significativamente em todo território nacional. Com isso, houve certa desvalorização econômica e simbólica do diploma. A defesa da qualidade do ensino, em função da expansão, levou à criação dos vestibulares em 1911 e a adoção do critério de *numerus clausus* em 1925.

Na Academia Imperial de Belas Artes, anteriormente à proclamação da República, havia uma crise que opunha dois grupos: *modernos* e *positivistas*. No primeiro grupo estavam artistas como Eliseu Visconti, Henrique Bernardelli e Rodolfo Bernardelli. No segundo, Montenegro Cordeiro, Decio Villares, dentre outros. Os *modernos* defendiam a renovação do modelo acadêmico, consideravam os estatutos da Academia Imperial de Belas Artes obsoletos e os queriam modificar, dando ênfase às belas-artes. Os *positivistas* manifestavam-se a favor da manutenção do modelo vigente, escola de aprendizado de ofícios e de belas-artes.

Concebida, criada e, muitas vezes tendo seus artistas patrocinados pelo Imperador D. Pedro II, a Academia Imperial de Belas Artes era o reflexo do modelo imperial, fosse ele de ensino ou artístico. Tal idéia contrapunha-se frontalmente à imagem que o governo instituído em novembro de 1889 desejava. Era preciso, para que os ideais republicanos se

firmassem, que ficasse evidente uma ruptura entre os dois regimes. Dessa forma, extinguiu-se a Academia Imperial de Belas Artes e, em seu lugar foi criada a Escola Nacional de Belas Artes. No dia 8 de novembro de 1890 foram aprovados os estatutos da instituição e do Conselho Superior de Belas Artes, sob a direção de Rodolfo Bernardelli. Todavia, o tão desejado rompimento não se deu instantaneamente, evidenciando a dificuldade de se vencer velhos hábitos e padrões.

O edifício da Escola Nacional de Belas Artes foi inaugurado por volta de 1908 (Figura III. 14), com projeto de Adolfo Morales de los Rios y Garcia de Pimentel. O edifício, em estilo clássico, possuía galerias nas quais se alinhavam modelos da estatutária clássica, “uma pinacoteca com valiosíssima coleção de quadros de artistas nacionais e estrangeiros e uma grande variedade de móveis dos séculos XVII, XVIII e XIX” (SOUZA, 1978).



Figura III. 14
Escola Nacional de Belas Artes - ao centro, à direita
Fonte: www.wikipedia.org

Apesar da pretendida ruptura, a verdade é que na Escola Nacional de Belas Artes, nas primeiras décadas do século XX, o ensino de arquitetura pouco mudou em relação à extinta Academia Imperial de Belas Artes. O que talvez tenha sido introduzido com maior vigor foram os estilemas do ecletismo, em contraposição ao neoclássico, linguagem estética ligada à monarquia. De resto, não só a arquitetura praticada pelos profissionais era uma constante reprodução de estilos, como o ensino baseava-se na cópia das proporções, simetrias e cânones compositivos propostos por Vignola.

III.2.3. - A Escola Politécnica em São Paulo

A lei estadual nº 26, de 11 de maio de 1892 autorizou a criação de uma Escola de Engenharia em São Paulo. No ano seguinte, a lei estadual nº 191, de 24 de agosto, aprovou o regulamento que organizava a Escola Politécnica de São Paulo, com cursos de Engenharia Civil, Engenharia Industrial, Engenharia Agrícola e um curso anexo de artes mecânicas. No mesmo ano, Antonio Francisco de Paula Souza foi nomeado diretor e, da

mesma forma, foram nomeados professores: Luiz Gonzaga de Campos, Manoel Ferreira Garcia Redondo, Francisco de Paula Ramos de Azevedo, João Pereira Ferraz e Luiz de Anhaia Mello.

A 15 de fevereiro de 1894 deu-se a inauguração da Escola Politécnica de São Paulo. Sua sede localizava-se no Solar do Marquês de Três Rios (Figura III. 15). O edifício passou por uma série de reformas para abrigar as instalações necessárias ao funcionamento da Escola Politécnica de São Paulo. Dois anos após, foi inaugurada a biblioteca (Figura III. 16) da Escola Politécnica de São Paulo. Esse fato se torna relevante na medida em que até então, a cidade de São Paulo dispunha de apenas uma biblioteca acadêmica, a da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

Na ocasião, o vestibular era único para todas as especialidades. Havia um Curso Preliminar com a duração de um ano, para todos os ingressantes. Em seguida, os aprovados na primeira etapa realizavam um Curso Geral, com dois anos de duração. Só então as turmas eram separadas, cada uma em sua especialidade, para cursarem o Curso Especial, com duração de três anos (SOUZA, 1978).

A estrutura dos cursos, a composição do quadro docente e as disciplinas que ministravam, indicavam a *marca* que se queria dar aos engenheiros, aos engenheiros-arquitetos formados na Escola Politécnica de São Paulo. Ramos de Azevedo, um de seus fundadores, ministrava as disciplinas *Elementos de Arquitetura* para a turma dos engenheiros e, *Arquitetura Civil e Higiene das Habitações* para os que pretendiam se formar engenheiros-arquitetos (LEMOS, 1993, p. 45). Maximiliano Hell, engenheiro-arquiteto formado na Escola Politécnica de Hannover, ministrava as disciplinas de *Composição Geral, Estética das Artes e do Desenho e História da Arquitetura*. Ataliba Valle lecionava *Estética das artes do desenho – noções gerais e origem das artes*. Todavia, apesar da formação politécnica, os engenheiros-arquitetos deveriam observar em seus projetos, assim como os alunos da Escola Nacional de Belas Artes, os ensinamentos presentes em Vignola. Sob influência de Ramos de Azevedo, o



Figura III. 15
Solar do Marquês de Três Rios
Fonte: www.poli.usp.br



Figura III. 16
Biblioteca da Escola Politécnica de São Paulo
Fonte: www.poli.usp.br

currículo do curso de Arquitetura era composto de cadeiras do curso de Engenharia Civil e por disciplinas específicas, como se vê na Tabela III. 1

Tabela III. 1
Grade curricular da Escola Politécnica de São Paulo no ano de sua inauguração
Fonte: PINTO, 1989

Cadeiras para os engenheiros-arquitetos	Cadeiras para os engenheiros civis
1º Ano	
- I Cadeira - Estudo dos materiais de construção, teoria da resistência dos materiais e grafo-estática	- I Cadeira - Estudo dos materiais de construção, teoria da resistência dos materiais e grafo-estática
- II Cadeira - Tecnologia das profissões elementares	- II Cadeira - Tecnologia das profissões elementares
- III Cadeira - Elementos de arquitetura – estudo de detalhes	- III Cadeira - Mecânica aplicada às máquinas
- IV Cadeira - Mecânica aplicada às máquinas	- IV Cadeira – Arquitetura civil e higiene das habitações
- Aula - Projetos de construções, detalhes e cópias de modelos	
2º Ano	
- I Cadeira – Estabilidade das construções	- I Cadeira – Estabilidade das construções
- II Cadeira – Tecnologia do construtor mecânico	- II Cadeira – Tecnologia do construtor mecânico
- III Cadeira – Física industrial	- III Cadeira – Física industrial
- IV Cadeira – Arquitetura civil e higiene das habitações	- IV Cadeira – Economia política, direito administrativo e estatística
3º Ano	
- I Cadeira – Estradas, pontes e viadutos	- I Cadeira – Estradas, pontes e viadutos
- II Cadeira – Estética das artes de desenho	
- III Cadeira – História da arquitetura – estilos diversos	
- IV Cadeira – Economia política, direito administrativo e estatística	

No ano de 1899, a Escola Politécnica de São Paulo mudou de endereço, passando a ocupar o Edifício Paula Souza (Figura III. 17). No mesmo ano instalou-se o Gabinete de Resistência dos Materiais, um dos primeiros no país. Também naquele ano formaram-se os primeiros engenheiros da Escola Politécnica de São Paulo.

Vale a pena também pontuar que Ramos de Azevedo, além de um dos fundadores da Escola Politécnica de São Paulo e docente da instituição, em 1895 assumiu o comando do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Dado à sua posição de destaque profissional no cenário paulista, imediatamente conseguiu donativos e concessões oficiais



Figura III. 17
Vista geral do edifício Paula Souza, ladeado pelo
Gabinete de Resistência e pelas oficinas mecânicas -
1908

Fonte: www.poli.usp.br

para que fosse construída a sede própria daquela instituição de ensino técnico. Projetado por Ramos de Azevedo, o edifício do Liceu de Artes e Ofício, inconcluso, foi entregue em 1900. (LEMOS, 1993).

Em paralelo à criação, instalação e consolidação da Escola Politécnica de São Paulo, *verticalizou-se* o ensino e a produção da engenharia, já que objetivava-se não só desenvolver a técnica, mas substanciar, como um todo, o sistema educacional ligado à construção.

No Estado de São Paulo, por questões políticas e econômicas, a Escola Politécnica evidenciava uma instituição comprometida com a modernização da indústria. A capital do Estado precisava enfrentar as mudanças que o desenvolvimento econômico e a urbanização lhe trouxeram ao final do século XIX e início do XX. Na São Paulo que se queria moderna e dinâmica e em franco processo de industrialização, não havia lugar para o arquiteto-artista e sim para o engenheiro-arquiteto. A criação do curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica representou uma alternativa pedagógica, já que a ênfase maior residia na racionalidade e na construtibilidade das edificações.

III.3. - A DÉCADA DE 1920

III.3.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros

No ano de 1914 o mundo assistiu a eclosão da 1ª Guerra Mundial. No Brasil, essa mesma data é considerada por Segawa (1999) como “a data inaugural de um movimento que incorporou um componente inédito no debate sobre a modernização da arquitetura no Brasil.” Naquele ano, Ricardo Severo, engenheiro português exilado no Brasil, colaborador do Escritório Técnico Ramos de Azevedo e gestor da Companhia Iniciadora predial, proferiu uma palestra na Sociedade de Cultura Artística de São Paulo. Intitulada *A arte tradicional no Brasil*, suas palavras propagandeavam a valorização da “arte tradicional como manifestação de nacionalidade e como elemento de constituição de uma arte brasileira.” A arte tradicional era entendida como a revivificação da tradição de nosso passado português, colonial, e buscava uma *identidade cultural* luso-brasileira, ignorando os 400 anos de acultramento.

Por questões que ora fogem ao âmbito deste trabalho, a repercussão de tal linha tradicionalista da arte, cultura e arquitetura deu-se com maior ênfase no Rio de Janeiro.

Lá foi cunhado, pelo historiador de arte José Mariano Filho o termo *neocolonial*. A partir de 1919, como incentivador junto a arquitetos e artistas, abriu espaço para que uma série de obras públicas fossem realizadas com inspiração na arquitetura colonial brasileira.

No ano de 1922 inaugurou-se, na cidade do Rio de Janeiro, a *Exposição do Centenário do Rio de Janeiro* (Figura III. 18). Comemorativa dos 100 anos da

independência do país, esta exposição exalava um forte caráter de exaltação à nação. Foram construídos pavilhões, quiosques, edifícios que, cuidadosamente projetados, procuravam expressar o que melhor havia nos países expositores. A linguagem neocolonial estava presente ao menos em 6 dos 14 pavilhões brasileiros.

No entanto, não se pode desconsiderar a difusão do neocolonial em São Paulo, que contava com a simpatia do prefeito Washington Luis. Na análise da difusão do neocolonial em São Paulo, há de se considerar o aspecto de distinção que o acompanhava, numa cidade em crescimento vertiginoso, na incerteza de um pós-guerra marcado pela inquietação social, num ambiente urbano dominado pela presença dos imigrantes. Distinção do legítimo, entre o nacional e o estrangeiro, entre o tradicional e o arrivista; entre a residência projetada por engenheiros-arquitetos gabaritados e aquelas construídas, no mais das vezes, pelos mestres de obras italiano. Essa diferença que reforçava a imagem que de si mesma fazia a elite paulistana não só encontrou sua expressão arquitetônica no neocolonial como o constituiu em “marca chancelada pelos poderes públicos” (KESSEL, 2002).

Politicamente, tal aceitação e reconhecimento parecem ter também um certo sentido. Havia pouco mais de 3 décadas que a República havia sido proclamada. Naqueles últimos anos, o governo federal vinha enfrentando uma série de problemas: a começar por uma série de greves em 1918-1919, culminando com o fechamento de sindicatos. No início dos anos 20 o presidente Epitácio Pessoa promoveu, através de um empréstimo junto à Inglaterra, uma valorização do café e a emissão de papel-moeda. Enfrentou o descontentamento da população urbana, as tensões entre as elites dominantes e problemas



Figura III. 18

Exposição do Centenário de 1922

Fonte: www.rioantigo.multiply.com/photos/

com o Exército, o que culminou no episódio conhecido como a *Revolta do Forte de Copacabana*. Diante de tais dificuldades, a questão do *nacional* estava na ordem do dia, presente em todos os setores da vida brasileira, como que a incentivar a preservação e valorização do passado colonial, nossa base legítima para o florescimento de uma arte e arquitetura genuinamente brasileiras.

Em 1922, na cidade de São Paulo, um grupo de intelectuais realizou, no Teatro Municipal, uma exposição de pintura, escultura e arquitetura. Foram apresentadas músicas, poemas, textos que, deliberadamente, pretendiam chocar a sociedade paulistana (Figura III. 19). Era a *Semana de Arte Moderna* de 1922, que, inspirada nas vanguardas européias, pretendia inaugurar no Brasil a renovação cultural e estética das artes. Da Semana, participaram nomes como Di Cavalcanti, Oswald de Andrade, Menotti Del Picchia, dentre outros. Vale pontuar também, a criação da *Revista Klaxon* que se pretendia anunciadora de uma arte de caráter internacional, inspirada na industrialização.

A participação da arquitetura ficou resumida aos esboços dos arquitetos Garcia Moya (Figura III. 20, Figura III. 21 e Figura III. 22) e Georg Pryrembel (SEGAWA,1999



Figura III. 19
Cartaz da Semana de Arte Moderna 1922
Autor: Di Cavalcanti
Fonte: www2.prefeitura.sp.gov.br/



Figura III. 20
Residência (Palácio) - s.d.
Coleção: Regina Ferreira da Silva
Fonte: <http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo>

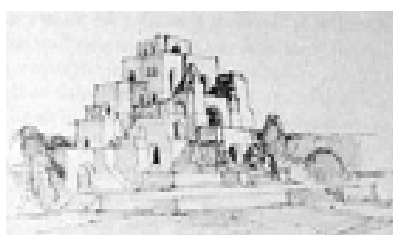


Figura III. 21
Monumento (ou Templo) - s.d.
Coleção: Regina Ferreira da Silva
Fonte: <http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo>



Figura III. 22
Residência - 1921
Coleção: Regina Ferreira da Silva
Fonte: <http://www.puc-campinas.edu.br/centros/clc/jornalismo>

essa *turbulência* cultural, política, há de se considerar também a categoria dos arquitetos que, iniciando suas inquietudes sobre a qualidade da Arquitetura produzida e seu significado para o país, fundaram em 1921, no Rio de Janeiro, o Instituto Brasileiro de Arquitetura. Este, em 1924 fundiu-se com a Sociedade Central de Arquitetura, dando lugar ao Instituto Central de Arquitetos, mais tarde transformado no Instituto de Arquitetos do Brasil (GRAEFF, 1985).

A Semana de Arte Moderna de 1922 lançou a semente de novas proposições e discussões artísticas (Mindlin 2000, p.26). A arquitetura também sentiu o impacto da Semana de Arte Moderna de 1922. No ano de 1925, Gregori Warchavchick lançou o manifesto *Acerca da Arquitetura Moderna*. O texto era uma apologia à indústria, às máquinas e à negação de estilos, considerados no passado, pensava que a estandardização era o caminho a ser seguido, e recomendava:

“Aos nossos industriais, propulsores do progresso técnico, cabe o papel dos Medici da época da Renascença e dos Luíses da França. Os princípios da grande indústria, a estandardização de portas e janelas, em vez de prejudicar a arquitetura moderna, só poderão ajudar o arquiteto a criar o que, no futuro, se chamará o estilo do nosso tempo. O arquiteto será forçado a pensar com maior intensidade, sua atenção não ficará presa pelas decorações de janelas e portas, buscas de proporções, etc. as partes estandardizadas do edifício são como tons de música dos quais o compositor constrói um edifício musical. Construir uma casa mais cômoda e barata possível, eis o que deve preocupar o arquiteto construtor da nossa época de capitalismo incipiente, onde a questão de economia predomina sobre todas as demais. A beleza tem que resultar da racionalidade do plano da disposição interior, como a forma da máquina é determinada pelo mecanismo que é a sua alma” (MARTINS, 2006, p. 37).

O manifesto de Gregori Warchavichick ocorreu sincronicamente à consolidação da Bauhaus de Walter Gropius que, em 1925 foi transferida de Weimar para Dessau. No mesmo ano, na *Exposição de Artes Decorativas de Paris*, Le Corbusier apresentou seu *Pavilhão de L'Esprit Nouveau*, uma das primeiras concretizações dos preceitos da arquitetura moderna.

Também em 1925, Rino Levi⁶, então estudante, publicou no jornal *O Estado de São*

⁶ Paulista de nascimento, Rino Levi realizou seus estudos superiores primeiramente na Academia de Belas Artes de Milão e posteriormente na Escola Superior de Arquitetura de Roma, onde se formou arquiteto em 1926.

Paulo uma carta intitulada *A arquitetura e a estética das cidades*. Nela pontuava o movimento das artes e da arquitetura que então se manifestava na Europa. Advertia que a arquitetura, por ser a arte-mãe, era a que mais se ressentia dos influxos modernos, já que:

“(...) devido aos novos materiais à disposição do artista, aos grandes progressos conseguidos nestes últimos anos na técnica da construção e, sobretudo, ao novo espírito que reina em contraposição ao classicismo frio e insípido. Portanto, praticidade e economia, arquitetura de volumes, linhas simples, poucos elementos decorativos, mas sinceros e bem em destaque. Nada de mascarar a estrutura do edifício para conseguir efeitos que no mais das vezes são desproporcionados ao fim, e que constituem sempre uma coisa falsa e artificial” (SOUZA, 1978, p. 81).

No trecho acima, Rino Levi evidenciava, com clareza, as transformações pelas quais passava a arquitetura européia, deixando aparente seu conhecimento das mesmas. Na mesma carta transpunha suas inquietudes para o Brasil e a finalizava dizendo que tais mudanças deveriam interessar ao Brasil, já que as nossas cidades estavam em franco processo de desenvolvimento e mereciam atenção e, dessa forma era preciso:

“(...) estudar o que se fez e o que se está fazendo no exterior e resolver os nossos casos sobre estética da cidade com alma brasileira. Pelo nosso clima, pela nossa natureza e nossos costumes, as nossas cidades devem ter um caráter diferente das da Europa. Creio que nossa florescente vegetação e todas as nossas inigualáveis belezas naturais podem e devem sugerir aos nossos artistas alguma coisa de original, dando às nossas cidades uma graça de vivacidade e de cores, única no mundo” (SOUZA, 1978, p. 83).

Porém, a despeito dos dois manifestos, a rotina da arquitetura brasileira não se alterou.

III.3.2. - A viagem de Le Corbusier ao Brasil e o ensino de Arquitetura

No ano de 1929 Le Corbusier visitou o Brasil pela primeira vez, realizando uma série de palestras e algumas propostas projetuais para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Santos et al (1987) afirmam que essa viagem pela América do Sul marcou “de forma profunda as reflexões que vinha desenvolvendo sobre a produção da arquitetura e do urbanismo, confirmando o início de uma nova fase em sua carreira.”

A receptividade e os discursos elogiosos que Le Corbusier obteve no Brasil o

surpreenderam. Ele chegou a São Paulo no mês de novembro, oriundo da Argentina e realizou duas conferências: uma sobre arquitetura e outra sobre urbanismo. Os temas abordados diziam respeito ao processo vertiginosos de crescimento da cidade, do papel do estado no incentivo e regulamentação da urbanização. Em sua passagem por São Paulo, Le Corbusier foi apresentado a Gregori Warchavchik. Juntos percorreram as casas projetadas pelo segundo (Figura III. 23), e Le Corbusier o indicou como representante sul americano nos *Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna – CIAM*.

Na cidade do Rio de Janeiro, para onde se dirigiu em seguida, enfatizou a mesma abordagem, também realizando uma proposta de intervenção (Figura III. 24).

Segawa (1999) avalia que embora Le Corbusier e seus livros fossem conhecidos no Brasil, sua visita em 1929 teve, num primeiro momento, maior repercussão no Rio de Janeiro do que em São Paulo. Ainda que a *Revista L'Esprit Nouveau* criada por Le Corbusier, juntamente com o pintor Ozenfant, no intuito de difundir a arte dos tempos modernos tivesse encontrado leitores brasileiros como Oswald de Andrade, Mário de Andrade, desde o primeiro número (SANTOS et al, 1987), as palestras proferidas pelo arquiteto franco-suíço foram ouvidas por platéias de estudantes que passaram a acompanhar, desde então, mais atentamente, a obra corbusiana.



Figura III. 23
Casa de Gregori Warchavchik
São Paulo - 1927

Foto: Geraldo Ferraz.

Fonte: www.vitruvius.com.br/minhacidade/



Figura III. 24

Estudo de Le Corbusier para a cidade do Rio de Janeiro - 1929

Fonte: <http://arquitetura.supereva.com/files/20020210/10.htm>

Todavia, há ainda um outro ponto interessante a ressaltar da viagem de Le

Corbusier à América do Sul. É sabido que, antes de vir ao Brasil, Le Corbusier realizou uma série de conferências em Buenos Aires. A oitava conferência, realizada em 10 de outubro de 1929, na Faculdade de Ciências Exatas, intitulou-se *A “cidade mundial” e considerações talvez inoportunas*. Apesar do discurso ter-se realizado a estudantes e profissionais argentinos é lícito que se pense que os conceitos então expressos tinham, de alguma forma, sido manifestados aos brasileiros nos meses que se seguiram, daí a preocupação em abrir um espaço neste trabalho para que se teça algumas considerações.

Le Corbusier iniciou a conferência dizendo que de imediato explicaria os planos para a *Cidade mundial* e, a seguir tinha a intenção de responder “na presença dos senhores, uma pergunta feita outro dia por um dos professores da Faculdade: “O que o senhor faria se fosse encarregado de ensinar arquitetura?” (LE CORBUSIER, 2004). Dando início à sua palestra propõe:

“O que é a Cidade Mundial?”

“A Cidade Mundial é o escritório de negócios do mundo, a sede social da grande sociedade anônima dos interesses do mundo.

Ela deve ser o lugar de concentração da estatística e do documento, o lugar de debate distanciado das paixões, fora das crises.

Será por outro lado, o centro das investigações e o receptáculo das propostas.

Um dia deverão ser tomadas decisões, serão assumidos compromissos e adotadas sanções por organismos encarregados dessas tarefas. Isto só deveria ocorrer com profundo conhecimento de causa. Tais eventualidades reclamam rapidez, exatidão, precisão e ainda a abundância e a veracidade dos documentos.

[...]

Através do manejo racional do coletivo, a organização moderna deve desimpedir, *liberar o indivíduo*.

Criar a visualização dos acontecimentos, torná-los quase instantaneamente perceptíveis ao olhar, para isto é preciso um lugar, métodos de exposição – neste caso, precisa-se de construções” (LE CORBUSIER, 2004, p. 212).

Estendendo-se um pouco mais sobre suas idéias a respeito da arquitetura, pôs-se logo a responder: “E se eu tivesse de ensinar arquitetura?” De improviso, começou o discurso demonstrando o impacto que as cidades sul-americanas haviam lhe causado, o que pode ser percebido, em maior ou menor escala, em todos os textos do seu livro *Precisões*. Para Le Corbusier (2004):.

“(…) Buenos Aires está na América. E a América é separada, pelo silêncio de um oceano, da Roma do Sr. Vignola e do Instituto de França. A América – os pampas ou a mata virgem! Os senhores enfrentam problemas gigantescos. Devem agir com rapidez; são desprovidos de preconceitos e farão coisas animadas pelo espírito da época.”

A seguir, parecer lembrar-se que na América do Sul também existiam cidades com um passado, ainda que recente. Um passado no qual havíamos sido colonizados e que assim como as suas idéias, outras já haviam circulado por aqui, e se manifesta: “as cidades dos senhores nada manifestam de original, a não ser uma extravagante vegetação de balaústres (...) e uma devoção cega às *ordens da arquitetura*.” Assim sendo, a primeira coisa que ensinaria aos alunos seria proibir-lhes as *ordens*, exigindo respeito à arquitetura. Todavia, contaria aos seus estudantes que:

“(…) na Acrópole de Atenas, existem coisas comoventes, cuja grandeza eles compreenderão mais tarde, em meio a outras grandezas. Eu lhes prometeria explicar mais tarde o porquê da magnificência do palácio Farnese e explicaria também o abismo espiritual que se abriu entre as absides de São Pedro e a fachada da mesma basílica, ambas construídas rigorosamente em obediência à mesma “ordem”, aqui por Michelangelo e lá por Alberti. Explicaria ainda muitas outras coisas que constituem o que existe de mais puro e verdadeiro na arquitetura mas que, para serem compreendidas, exigem certo conhecimento. Afirmaria que a nobreza, a pureza, a especulação intelectual, a beleza plástica e a imortalidade da proporção são as grandes e profundas alegrias da arquitetura, perceptíveis por todos” (LE CORBUSIER, 2004, p. 216).

Le Corbusier se colocava como o detentor de todo o conhecimento e, os alunos como o repositário daquilo que ele, o mestre, lhes daria em doses cuidadosamente administradas. O arquiteto também reconhece o valor da história para a formação dos arquitetos e, enaltece a proporção, um dos valores da arquitetura clássica.

Em seguida, parece descrever o que até se poderia chamar, com alguma reserva, um *processo de projeto*. Le Corbusier começa decompondo o *todo* em partes e argüi seu jovem aluno: “como é que você faz uma porta? Quais são as dimensões?” Da mesma forma, continua inquirindo a respeito de janelas, suas serventias, suas utilidades naqueles tempos.

A seguir, indagava se o estudante sabia, ou não, em que lugar deveria, ou não, abrir

uma porta no seu projeto, já que: “de acordo com o modo como você entre num cômodo, de acordo com a colocação da porta na parede, você experimentará determinada sensação e a parede na qual você fez uma abertura assume características muito diferentes” (LE CORBUSIER, 2004).

No entanto, proíbia o discípulo de traçar um único eixo que fosse em sua planta já que “estas linhas axiais não passam de uma fórmula para surpreender o tolo.” E assim, sucessivamente, o aluno deveria continuar desenhando um quarto, uma sala de almoço. Ao projetar a cozinha, o estudante deveria perceber que se tratava de “um problema de urbanismo: circulação e locais de trabalho.”

Isto posto, o jovem aprendiz estaria apto a desenhar o escritório de um homem de negócios. E enfatizava: “uma casa é uma *máquina de morar* e que um *building* é uma máquina de trabalhar.”

Quanto à prática, Le Corbusier (2004) afirmava que o aluno deveria ir:

“(…) até um canteiro de obras para ver como se faz concreto armado, como se faz um terraço, pisos, como se coloca uma janela. Eu lhe darei uma carta de recomendação que servirá de passe livre. Você fará esboços. Se observar alguma idiotice no canteiro de obras não esqueça de anotar, você me fará perguntas.

Não vá imaginar que se aprende a construir fazendo cálculos matemáticos. É um truque muito gasto, a que recorrem as academias (que riem às escondidas!).”

No entanto, Le Corbusier não descartava a hipótese de que o aluno devesse entender o conceito de uma série de problemas estáticos, em particular o que significavam os momentos de inércia. Da mesma forma deveriam ser estudadas questões de sonoridade, isoterminia, dilatação, aquecimento e refrigeração. Em seguida, Le Corbusier dava um conselho que considerava *de ouro*:

“(…) use lápis de cor. Use-o para entender as circulações existentes em um cruzamento na cidade, quais seriam todas as possibilidades dos carros se cruzarem, como também trata da mesma maneira as possíveis circulações em um salão de festas.”

No próximo passo o aluno receberia a incumbência de desenvolver um trabalho por escrito, um relatório comparativo, analítico, sobre os motivos de cidades como Buenos Aires, La Plata, Mar Del Plata e Avellaneda. Pensava serem tarefas um tanto difíceis para um estudante. Mas, dessa forma o aluno poderia compreender que, antes de desenhar, é preciso saber sempre de *que se trata, para que isto serve, por que fazer*. Considerava um

excelente treino para formar a capacidade de julgar.

A próxima tarefa seria o levantamento métrico de um vagão restaurante, do refeitório, do carro leito, de um navio. E, se o estudante conseguisse entender e representar em planta e cortes que um navio é “um palácio que abriga 2 mil pessoas”, que nele existiam um sistema de hotelaria, que possuía um sistema de propulsão mecânica, um sistema de navegação, então estaria, apto a “concorrer ao próximo projeto do Palácio das Nações”.

Finalizando, Le Corbusier (2004) fazia um apelo:

“... um apelo a seu *espírito da verdade*, queria dar a você, estudante de arquitetura, o *ódio ao desenho*. Pois o desenho significa apenas cobrir com coisas sedutoras uma folha de papel; são os “estilos” ou as “ordens”, são as *modas*. A arquitetura está no espaço, em extensão, profundidade e altura: ele é volume e circulação. A arquitetura é criada *na cabeça*. É preciso chegar ao ponto de conceber tudo na cabeça, de olhos fechados. Então se ficará sabendo como será tudo. A folha de papel serve apenas para fixar a concepção, transmiti-la a seu cliente e a seu empreiteiro. Tudo está na planta e no corte. Quando, por meio da planta e do corte, você criar um organismo puro e que funciona, disso *resultará sua fachada*; e se você tiver em sua pessoa alguma virtude de harmonia, sua fachada poderá tornar-se algo comovente. Você dirá que as casas são feitas para que as pessoas morem dentro delas e eu concordo: mas você será um bom arquiteto se suas fachadas forem belas. Basta a proporção. É preciso muita imaginação para ser bem sucedido e mais ainda quando o problema é mais modesto.

A arquitetura é uma organização. *Você é um organizador*, não um desenhista!”

Nessa aula Le Corbusier propunha que se ministrassem os cursos de arquitetura em função da sua doutrina, do seu entendimento do que pensava ser a atuação de um profissional arquiteto. Ele também lançou mão de alguns preceitos que governaram os cursos de arquitetura no Brasil nos anos seguintes: a idéia do mestre a ser seguido pelos discípulos aprendizes; o projeto de arquitetura como representação mental, oriundo de um *ato criador*, que exigiria uma espécie de talento nato – o *gênio criador* e na concepção da planta como geradora do projeto.

III.3.3. - O ensino de Arquitetura

Durante a década de 1920, não houve mudanças substanciais no ensino de

arquitetura no Brasil. Em São Paulo, a Escola Politécnica de São Paulo, apesar da perda de um de seus fundadores, Francisco de Paula Ramos de Azevedo (1928), continuou a se firmar como um centro de excelência na área de ensino e pesquisa de engenharia.

No Rio de Janeiro, o depoimento de Abelardo de Souza (1978) sobre o ano de 1928, época em que ingressou na Escola Nacional de Belas Artes, revela como os acontecimentos culturais, como a Semana de Arte Moderna de 1922, a vinda de Le Corbusier ao Brasil colaboraram para as mudanças que ocorreram, nos anos seguintes, no ensino de arquitetura.

O curso na Escola Nacional de Belas Artes tinha duração de 6 anos, sendo que durante os 3 primeiros anos havia um *Curso Geral* no qual os alunos de arquitetura tinham aulas em comum com os de pintura, escultura e gravura. Eram classes de Desenho Figurado, Escultura de Ornatos, Descritiva, Perspectiva, História da Arte, Física e Química aplicadas. (SOUZA, 1978).

Na cadeira de Desenho Figurado copiava-se modelos de florões, capitéis, bustos o que, segundo Souza (1978): “foi uma boa experiência, pois quase todos os ex-alunos, hoje formando a velha guarda da arquitetura brasileira, desenhavam bem.”

Na cadeira de Escultura de ornatos, executava-se em argila os mesmos elementos copiados na disciplina acima mencionada. Para Souza (1978): “(...) esta cadeira nos dava a avaliação da terceira dimensão, muito importante para a nossa arquitetura.”

Para os alunos da Escola Nacional de Belas Artes, a classe mais importante era Composição de Arquitetura. Lá, deveriam fazer:

“(...) em plantas, cortes e fachadas, projetos de pórticos, pavilhões de caça, fontes, tudo dentro da mais completa inutilidade. A nossa opção era escolher o estilo; ou o colonial, ou o espanhol, ou o inglês, tudo “inspirado” nas revistas; caso optássemos pelo clássico, era o Vignola que nos guiava. Continuávamos a não criar nada, uma vez que tudo já estava criado. Copiávamos” (SOUZA, 1978, p. 22)

Esse exercício de *cópia* se contrapunha frontalmente ao discurso de Le Corbusier. No entanto, no Brasil, os estudantes eram:

“... desinformados, desconheciam que desde 1919, ao terminar a 1ª Guerra Mundial, Walter Gropius, o grande arquiteto, era indicado por Henry van der Velde como único nome com capacidade para dirigir o que se tornou, mais tarde, a fabulosa BAUHAUS. Nós, pobres alunos de uma faculdade arcaica, ignorávamos, quase todos, que na

BAUHAUS lecionavam Paul Klee, Wasily Kandinsky, Laslo Mohaly, Naggy e muitos outros artistas e arquitetos de grande fama na época. Nada sabíamos da sucessora da Arts and Crafts e da Werkbund” (SOUZA, 1978, p. 20).

O depoimento de Souza também desperta a atenção pelo fato de que os temas abordados pelos alunos, em nada correspondiam às necessidades daquela cidade. Os alunos ao *copiarem* os estilemas arquitetônicos, não só não criavam, como também eram treinados a responder aos interesses de uma determinada classe à qual aquela arquitetura interessava. Souza (1978) confirma tal pensamento ao dizer que:

“Os temas dados na cadeira de Composição de Arquitetura, como se fossem uma herança vinculada, que passava de ano para ano, de turma para turma, se repetiam de uma maneira impressionante, salvo raríssimas exceções. Nos primeiros anos eram aqueles pórticos, aquelas fontes, aqueles pavilhões de caça já descritos. Nos últimos anos, do 4º ao 6º, os temas dados eram, então, fora de qualquer realidade, já naquela época. Coisas como: “uma residência para uma família distinta.

[...]

Ou ainda:

“Projetar uma torre para residência de um filósofo numa ilha deserta.”

A partir de meados da década de 1920 as idéias e acontecimentos anteriormente expostos - a Semana de Arte Moderna de 1922, o manifesto *Acerca da arquitetura moderna* de Gregori Warchavchik, as idéias de Le Corbusier divulgadas nas revistas que circulavam de quando em vez entre os alunos - foram ganhando corpo junto aos estudantes da Escola Nacional de Belas Artes. A isso some-se a conturbada situação política e social do período e se entenderá a greve geral da Escola Nacional de Belas Artes, liderada por Luiz Nunes. Os alunos renegavam o então diretor da instituição José Mariano Filho e os velhos mestres com seus métodos de ensino considerados arcaicos.

Eram outros tempos que se avizinhavam e neles teriam papel fundamental alguns dos formandos da Escola Nacional de Belas Artes daquela década como: Lúcio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Marcelo Roberto, dentre outros.

III.4. - A DÉCADA DE 1930

III.4.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros

O ano de 1929 ficou marcado na história mundial pelo fato de ter ocorrido uma das

maiores, senão a maior, crise econômica mundial, com a quebra da Bolsa de New York. No Brasil os efeitos se deram, principalmente na desvalorização do preço do café no mercado internacional. Responsável por cerca de 70 % das exportações brasileiras no período, tal situação gerou uma significativa instabilidade no governo do presidente Washington Luís.

No anos seguinte, a Aliança Liberal, união entre os políticos de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, lançou uma chapa para concorrer à presidência da República. Tal coligação perdeu as eleições, porém organizou um movimento que ficou conhecido como a *Revolução de 30*. O presidente eleito foi deposto e Getúlio Vargas eleito chefe do Governo Provisório. Esse movimento político é tido historicamente, como aquele que marcou o fim da chamada República Velha, quatro décadas de um regime republicano controlado por oligarquias regionais, em particular a cafeeira, de São Paulo.

Getúlio Vargas, dentre outras medidas, nomeou interventores para os governos estaduais, criou o Ministério da Educação e Saúde, o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

No ano de 1931, o então Ministro da Educação, Francisco Campos, elaborou e, o presidente Vargas decretou, o Estatuto das Universidades Brasileiras. O Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 dispunha que o ensino superior no Brasil obedeceria, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades era instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do Estatuto das Universidades Brasileiras. (BRASIL, 1931). Vale ressaltar os artigos 5º e 6º. O primeiro deles determinava que uma universidade brasileira deveria congregiar em uma unidade pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. Deveriam também dispor de capacidade didática, aí incluídos os professores, laboratórios e demais condições necessárias ao ensino eficiente, bem como de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantissem o funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da atividade universitária. O segundo deles permitia que as universidades brasileiras pudessem ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres.

No tocante à arquitetura, o Ministro Francisco Campos (UIA/UNESCO, 1977), ao estudar os aspectos do ensino superior no Brasil, afirmava que:

“(...) a palavra Arquitetura não possuía significação prática, sendo entre nós, poucos os Arquitetos e, desses mesmos, a utilidade não se fazia socialmente sentir. Entretanto, no passado, como no presente, em todos os países, a sua importância foi sempre capital, representando cada Arquitetura a síntese de uma civilização, a soma das qualidades e defeitos de cada povo, em cada época.”

Vilanova Artigas, também reconhece que no Brasil, até aquele momento, não se podia considerar a arquitetura como uma profissão. Para ele: “ela se confundia com a atividade popular, cada um construindo a seu modo, com os recursos e as limitações do momento. O exercício da atividade do arquiteto estava aberto, independentemente de qualificação, normas e legislação específica.”

No final da década, nas proximidades de novas eleições presidenciais, Getúlio Vargas instaurou o *Estado Novo*. O Congresso foi dissolvido, partidos políticos foram fechados, outorgou-se nova Constituição, que centralizava os poderes nas mãos do chefe do Executivo.

O Estado Novo aconteceu em meio às grandes transformações que o mundo vivia. Desde o final da década de 1920 uma série de ditadores haviam galgado ao poder na Europa: em 1923 Mussolini na Itália; em 1929 Salazar em Portugal; em 1933 Hitler chegou à Chancelaria na Alemanha e a Espanha, a partir de 1936 viu-se mergulhada em uma guerra civil. Em 1939 eclodiu a II Guerra Mundial. O Brasil manteve-se neutro até 1941 quando assinou um acordo com os Estados Unidos, permitindo a instalação de bases militares americanas no nordeste brasileiro. No ano seguinte, declarou guerra aos países do Eixo – Alemanha, Itália e Japão.

No contexto político brasileiro, uma das figuras centrais foi Gustavo Capanema, que participou ativamente da Revolução de 30 e, em 1934 assumiu o Ministério da Educação e Saúde, nele permanecendo até a queda do Estado Novo, em 1945.

Impossível mencionar o nome de Gustavo Capanema sem que imediatamente não venha à memória o edifício do Ministério da Educação e Saúde, projeto de Lúcio Costa e equipe (Figura III. 25). Sua materialização “foi a grande oportunidade de colocar na prática o projeto de uma obra que concretizou, ao mesmo tempo, os ideais revolucionários do modernismo e a consagração da obra educacional e cultural do ministro”

(SCHARTZMAN et all, 2000).

Tal comentário se explica a partir do entendimento de que naquele momento, havia todo um esforço para a constituição de uma *nacionalidade*, que se daria através de uma ação pedagógica do governo Vargas. Primeiramente, haveria que se dar “um conteúdo nacional à educação transmitida nas escolas e por outros instrumentos formativos.” Em seguida, era necessário uma padronização, daí surgindo a idéia de *universidade padrão*, de escolas modelo, currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos. E por fim, haveria de ocorrer a “erradicação das minorias étnicas, lingüísticas e culturais que se haviam constituído no Brasil nas últimas décadas, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional” (SCHARTZMAN et all, 2000). A tais ações correspondia um ideal de homogeneidade o que facilitaria a centralização das decisões.



Figura III. 25
Ministério da Saude
Foto: Flavio Veloso

Fonte: www.pbase.com/flavioveloso/image

O governo Vargas colocou em prática uma série de medidas que objetivavam a construção de um *Estado Nacional*. Para tanto, haveria que se homogeneizar a cultura, os costumes, a língua e a ideologia vigente. Nessa doutrina, um lugar especial estava reservado à educação, “tendo como meta a juventude, na tutela e moldagem de suas mentes, em que se fazia indispensável a existência de símbolos e mitos a serem exaltados e proclamados, bem como de rituais a serem cumpridos” (PEREIRA, 1997).

Também para Schartzman (2000):

“O episódio da nacionalização do ensino mostra bem o conteúdo do projeto nacionalista brasileiro do período pós-1937. De feição conservadora e autoritária, foi ele marcado pelo caráter excludente, avesso à convivência pluralista e diversificada. Seu ponto de partida era o diagnóstico de uma absoluta ausência de integração nacional, em função da “prática degeneradora do liberalismo” predominante na história política do período anterior à Revolução de 1930. A crítica ao modelo liberal já trazia embutido seu conteúdo autoritário e centralizador. Nacionalizar o país era

unificar o que estava decomposto, o que se desagregara por uma política regionalista com acentuados vícios oriundos da disputa por interesses privatistas. Esta parecia ser a única forma de edificar a sociedade nacional e conferir à política um caráter público, acima de interesses particulares de grupos privilegiados da sociedade civil.”

Foi nesse quadro político que a semente do movimento moderno em arquitetura, fruto das idéias das vanguardas européias foi plantada no ensino de arquitetura.

III.4.2. - O ensino de Arquitetura

A insatisfação com os métodos de ensino reinantes na Escola Nacional de Belas Artes e outras universidades facilitou a iniciativa do governo de Getúlio Vargas de, assim que assumiu, nomear novos diretores na área da Educação e Cultura: Rodolfo Garcia para o Museu Histórico, Luciano Gallet para o Instituto de Música e Lúcio Costa para a direção da Escola Nacional de Belas Artes. O próprio Lúcio Costa diz que :

“Colhido de surpresa, recebi em Correias um recado de Rodrigo M. F. de Andrade, que eu ainda não conhecia, pedindo o favor do meu comparecimento ao Ministério então instalado no edifício da Assembléia, na Praça Floriano. Vi-me assim, da noite para o dia, diante da tarefa de reorganizar o ensino das chamadas Belas-Artes no país” (COSTA, 1995, p. 16).

Dessa forma, em dezembro de 1930, Lúcio Costa assumiu a direção da Escola Nacional de Belas Artes. Assumiu convicto de que tinha uma missão a cumprir e respaldo político incondicional para colocar a reformulação pretendida em curso. Seu nome, a princípio, foi bem recebido pelos artistas e arquitetos mais conservadores. Afinal, sua prática profissional até então era associada ao neocolonial.

Em 1930, Lúcio Costa já havia se aproximado do corolário da arquitetura moderna e a transformação dos cursos da Escola Nacional de Belas Artes se deu com o afastamento do corpo docente academizante e a contratação de professores alinhados com os conceitos de arte moderna (SEGAWA, 1999).

Em entrevista concedida em dezembro de 1930, Lúcio Costa avaliava ser imprescindível uma reforma em toda a Escola Nacional de Belas Artes e acrescentava: “aliás, como é do pensamento do governo”. Na sua opinião, o curso de arquitetura necessitava de uma mudança radical. Não só o curso, “mas os programas das respectivas cadeiras e principalmente a orientação geral do ensino. A atual é absolutamente falha” (COSTA, 1995).

Naquele momento, e talvez fruto de sua formação naquela mesma instituição, avaliava que a divergência entre arquitetura e estrutura, no sentido próprio da construção, haviam atingido níveis inaceitáveis. Nesse sentido, propunha uma reforma que:

“(…) visará aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplinas; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta” (COSTA, 1995, p. 68).

Quanto à arquitetura colonial, Lúcio Costa reafirmava sua importância e pensava que os alunos deveriam conhecê-la, com o intuito de entendê-la, “de aprender as boas lições que ela nos dá de simplicidade, perfeita adaptação ao meio e à função, e conseqüente beleza” (COSTA, 1995).

E Lúcio Costa terminava a entrevista dizendo que era necessário que:

“(…) nossos pintores, escultores e arquitetos procurem conhecer sem “parti-pris” todo esse movimento que já vem de longe, compreender o momento profundamente sério 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 academismos” (COSTA, 1995, p. 68).

Estavam, pois lançadas as sementes da grande mudança que ocorreria ao longo dos anos seguintes na arquitetura brasileira e no seu ensino, como se pode observar através da grade curricular implementada (Tabela III. 2).

Lúcio Costa propôs a contratação de novos professores a fim de adequar o curso de arquitetura à *civilization machinesté*. Dentre os convidados, constava o nome de dois profissionais reconhecidamente ligados à nova arquitetura: Gregori Warchavchik e Alexander Buddeus, autor do Instituto do Cacau em Salvador. Eles realizaram uma significativa mudança na maneira de se pensar a arquitetura na Escola Nacional de Belas Artes. Se até então as fontes de inspiração dos alunos eram os *Concours d'école*, os *Grand Prix de Rome* e os *Concours Chénard* da Escola de Belas Artes de Paris, com Buddeus houve a possibilidade dos discentes conhecerem de perto revistas como a *Form* e *Modern Bauformen*. Com isso, lhes foi introduzido um outro “vocabulário plástico de sólidos geométricos elementares e a nova técnica de apresentação: exata, pura, que começou a ser usada dentro e fora da Escola (...)” (SANTOS, 1977).

Tabela III. 2
Grade Curricular da Escola Nacional de Belas Artes - 1931
Fonte: Sanches (2005)

Escola Nacional de Belas Artes – Curso de Arquitetura	
Decreto Nº 19.852 – 11 de Abril de 1931	
1931	Cadeiras
1º	Matemática Superior: geometria analítica, diferencial/integral.
	Geom. Descr., Aplicação às Sombras, Perspectiva, Estereotomia
	Elementos Construção-Tecnologia-Materiais-Orçamentos
	Arquitetura Analítica (1a parte)
	Desenho (1a parte)
	Modelagem (1a parte)
2º	Resistência Materiais-Grafo-estática-Estabilidade Constr. (1a parte)
	Sistemas e Detalhes de Construção (1a parte)
	Materiais de Construção - Terrenos
	Arquitetura Analítica (2a parte)
	Desenho (2a parte)
	Modelagem (2a parte)
3º	Resistência - Grafo-estática - Estabilidade Construções (2a parte)
	Sistemas e Detalhes de Construção (2a parte)
	História das Belas Artes
	Artes Aplicadas - Tecnologia e Composição
	Decorativa (1a parte)
	Teoria de Arquitetura (1a parte)
	Composição de Arquitetura (grau mínimo)
4º	Física Aplicada às Construções - Higiene da Habitação
	Estilo
	Artes Aplicadas - Tecnologia e Composição (2a parte)
	Teoria de Arquitetura (2a parte)
	Composição de Arquitetura (grau médio)
5º	Urbanismo
	Topografia - Arquitetura Paisagista
	Legislação - Contratos e Administração - Economia Política
	Composição de Arquitetura (grau máximo)

Abelardo de Souza (1978), que vivenciou as mudanças na Escola Nacional de Belas Artes, relata que a revolução no ensino foi total. Foram contratados, além dos profissionais acima citados, Affonso Eduardo Reidy, como assistente de Gregori Warchavchik; Emilio Baumgarten, “grande inovador do processo do cálculo estrutural no Brasil”; Felipe dos Santos Reis, catedrático de Resistência dos Materiais, da Politécnica; Mello e Souza para a cadeira de Cálculo Integral; Edson Passos, da Politécnica, para a cadeira de Materiais de Construção. Souza também narra que tais professores começaram a atuar nos primeiros anos do curso e que os alunos do 5º e 6º anos continuaram com a mesma didática do ensino anterior à entrada de Lúcio Costa na direção da Escola Nacional de Belas Artes. Segundo ele, o entusiasmo dos iniciantes era enorme, pois da cópia de pórticos e frontões, passaram a estudar:

“(...)temas mais práticos como a “casa mínima”, postos de gasolina, grupos escolares, equipamentos de cozinhas e banheiros. Esses temas eram estudados em todos os seus mínimos detalhes, observando seu funcionamento com muito cuidado. E esta já era uma coisa que até então nós desconhecíamos: a FUNÇÃO das coisas que éramos chamados a projetar” (SOUZA, 1978, P. 27).

E aqui, há que se lembrar da aula ministrada por Le Corbusier aos estudantes argentinos, já comentada. Era a mesma didática, praticamente os mesmos exercícios propostos por Le Corbusier na Argentina, o que faz pressupor que em seus encontros com Lúcio Costa os dois trocaram idéias sobre o ensino de arquitetura dentro das bases da arquitetura que o arquiteto franco-suíço apregoava.

Souza (1978) relata também que, naquele momento começaram a chegar as influências da arquitetura moderna, especialmente a alemã. Os alunos começaram a utilizar o repertório das vanguardas: “fachadas lisas, lajes planas de concreto armado impermeabilizado, as plantas livres e a estrutura também, embora nas plantas ainda se pudesse observar resquícios da arquitetura clássica.” Além das aulas, os estudantes também realizavam estágios em escritórios de arquitetura e em obras, o que lhes permitia sentirem mais segurança na abordagem e solução de novos detalhes.

Foi diante de tão intensa atividade que se formaram naqueles tempos: Oscar Niemeyer, Carlos Leão, Luiz Nunes, Jorge Moreira, Alcides da Rocha Miranda, nomes que transformaram a arquitetura brasileira.

Todavia, em setembro de 1931, Lúcio Costa foi exonerado do cargo de diretor, desligando-se da Escola Nacional de Belas Artes. Tal fato se deu porque professores da instituição, por discordarem das reformulações propostas e do modo como estavam sendo conduzidas, solicitaram a intervenção do Conselho Universitário que o demitiu. Seu posto foi ocupado por Archimedes Memória até o ano de 1937 (SANCHES, 2005).

A reforma do ensino empreendida por Lúcio Costa interferiu de maneira radical nos rumos do ensino e da



Figura III. 26
Sede da Associação Brasileira de
Imprensa (ABI).
Arquitetos: Marcelo e Milton
Roberto
Rio de Janeiro - 1936
Fonte: www.vitruvius.com.br

arquitetura nos anos que se seguiram. Impossível esquecer obras da década de 1930, como



Figura III. 27

**Pavilhão Brasileiro da Feira Mundial de Nova York.
Arquitetos: Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Paul Lester Wiener
1939**

Fonte: www.vitruvius.com.br

o Ministério da Educação e Saúde realizado pela equipe capitaneada por Lúcio Costa; a Associação Brasileira de Imprensa – ABI realizada em 1936, obra dos irmãos MM Roberto (Figura III. 26) o Pavilhão do Brasil para a Feira Internacional de New York, em 1939, projeto de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer (Figura III. 27)

Entre a saída de Lúcio Costa da direção da Escola

Nacional de Belas Artes e o ano de

1933, algumas modificações foram incorporadas. Dentre outras, inseriu-se as cadeiras Prática Profissional e Organização do Trabalho. Composição de Arquitetura desdobrou-se de três para quatro segmentos, sendo dois deles destinados ao estudo de pequenas Composições e dois para o das Grandes Composições de Arquitetura. Novamente, para integralização do curso passou a ser necessário, no mínimo, 6 anos. Algumas novidades foram incorporadas, como a discussão sobre o saneamento das cidades, no quinto ano e noções de economia política e urbanismo aliado a arquitetura paisagista, ficando a grade curricular como se observa na Tabela III. 3.

Quanto à atuação profissional, Getúlio Vargas promulgou, em dezembro de 1933, o Decreto Federal nº 23.569, regulamentando as profissões liberais de engenheiro, arquiteto e agrimensor. Instituiu também o Conselho Federal e os Regionais de Engenharia e Arquitetura. No entanto, o relatório sobre ensino de Arquitetura e Urbanismo elaborado em 1974, pela UIA, UNESCO e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, é categórico ao afirmar que, com tal legislação:

“Os arquitetos e o ensino de Arquitetura saíram bastante prejudicados nesta regulamentação, pois não se compreendeu o papel que os arquitetos teriam de desempenhar. Na verdade, prevaleceu o conceito que o tipo de formação da antiga Academia de Belas Artes tinha criado para o arquiteto: uma espécie de técnico menor,

um desenhador, ignorante das exigências da lei da gravidade e do comportamento das estruturas. Daí o caminho que a Arquitetura brasileira teve que aceitar para restabelecer, no Brasil, o prestígio histórico da arte de projetar, o “caminho heróico” como ainda é costume chamá-lo” (UIA/UNESCO, 1974).

Tabela III. 3
Grade Curricular da Escola Nacional de Belas Artes - 1933
Fonte: Sanches (2005)

Escola Nacional de Belas Artes – Curso de Arquitetura	
Decreto No 22.897 - 06 de Julho de 1933	
1933	Cadeiras
1º	Matemática Superior
	Geometria Descritiva
	Materiais de Construção - Terrenos e Fundações
	Arquitetura Analítica (1a parte)
	Desenho (1a parte)
	Modelagem (1a parte)
2º	Resist.Materiais-Grafo-estática-Estabilidade Construções (1a parte)
	Perspectiva - Sombras - Estereotomia
	Elementos de Construção - Noções de Topografia
	Arquitetura Analítica (2a parte)
	Desenho (2a parte)
	Modelagem (2a parte)
3º	Resist. Materiais-Grafo-estática-Estabilidade Construções (2a parte)
	História da Arte (1a parte)
	Sistema e Detalhes de Construção (1a parte)
	Arte Decorativa (1a parte)
	Pequenas Composições de Arquitetura (1a parte)
4º	Teoria e Filosofia da Arquitetura (1a parte)
	História da Arte (2a parte)
	Sistema e Detalhes de Construção (2a parte)
	Arte Decorativa (2a parte)
	Pequenas Composições de Arquitetura (2a parte)
5º	Teoria e Filosofia da Arquitetura (2a parte)
	Física Aplicada
	Higiene da Habitação - Saneamento das Cidades
	Grandes Composições de Arquitetura (1a parte)
6º	Legislação - Noções de Economia Política
	Prática Profissional e Organização do Trabalho
	Urbanismo - Arquitetura Paisagista
	Grandes Composições de Arquitetura (2a parte)

III.5. - A DÉCADA DE 1940

III.5.1. - O ensino superior e a ascensão da arquitetura moderna no Estado Novo

A questão da educação era um dos pontos nevrálgicos do governo Vargas. Assim, como todos os setores sociais deveriam ser *educados*, também a universidade deveria passar

por uma reestruturação. Gustavo Capanema, em entrevista concedida provavelmente em 1934, a um periódico da época(SCHWARTZMAN ET ALL, 2000), teria afirmado que:

“Uma universidade não é o que os espíritos simplistas imaginam: uma reunião material de diversas faculdades, ou, mesmo, a articulação de diferentes faculdades esparsas, sob esta pomposa denominação, a fim de que continuem, isoladamente, a fornecer diplomas para as profissões normais. Sem um plano de conjunto que vise a investigação, a pesquisa, o estudo, o conhecimento, a cultura, num ambiente propício e materialmente aparelhado para elevar os conhecimentos acima do nível comum e da simples missão de diplomar doutores, não se terá nunca uma universidade. Esta nasce - falo de modo genérico - para criar uma cultura real e direta, haurida no próprio meio, desenvolvida com os elementos que se fornece à livre expressão. Será o centro de preparo técnico, de aparelhamento de elite que vai dirigir a nação, resolver-lhe os problemas, preservar-lhe a saúde, facilitar-lhe o desdobramento e a circulação de riquezas, fortalecer a mentalidade do povo, engrandecer sua civilização.”

Certamente, era um projeto ambicioso. Percebe-se também que o preparo das elites era o ponto central do pensamento. Para Capanema, essa elite deveria ser capaz de:

“(...) assumir em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação”.

O núcleo central deste plano era a Universidade do Brasil, uma continuação da Universidade do Rio de Janeiro. Esta, havia sido constituída em 1920 a partir da reunião das escolas superiores existentes na época. Em 1931, o então Ministro da Cultura, Francisco Campos deu-lhe um caráter integrado, a partir de Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, no entanto aguardaria vários anos para ser criada (SCHWARTZMAN ET ALL, 2000).

Dentro deste princípio, a primeira iniciativa a se concretizar coube ao governo do Estado de São Paulo que, em 1934 criou a Universidade de São Paulo, centrada na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. O objetivo principal do governador do Estado, Armando de Salles Oliveira, era resgatar para São Paulo a posição de liderança, perdida no início dos anos 30, e que desta vez se daria por meio da ciência.

A Universidade do Brasil, formada em 1937, tinha como um de seus principais propósitos implantar em todo o país um padrão nacional e único para o ensino superior, ao qual a Universidade de São Paulo também deveria se adequar. Schwartzman et al (2000) salienta ainda que era previsto um objetivo mais geral, no sentido de estabelecer um sistema estrito de controle de qualidade da educação do ensino superior.

A premissa básica era que a Universidade do Brasil deveria deter o controle total do sistema de educação superior no país, exercendo-o com qualidade e eficiência. Para tanto:

“(...) estava previsto o aprimoramento progressivo do corpo docente, inclusive com a introdução do tempo integral; a exigência, para os alunos, "de vocação, consagração e disciplina"; e a montagem de todo o aparelhamento necessário (clínicas, laboratórios, museus, gabinetes, bibliotecas), para que o ensino deixasse de ser a estéril decoração de compêndios, e fosse um permanente trabalho de inquérito e pesquisa, de cooperação e descobrimento. O segundo princípio, implícito no anterior, seria o de que a Universidade do Brasil deveria ser uma instituição nacional, com estudantes recrutados em todo o país por critérios rigorosos de seleção: "(...) Para a grande massa de estudantes da cidade do Rio de Janeiro, candidatos à matrícula nos cursos superiores, existem, e devem cada vez mais existir, estabelecimentos locais diversos. Tais estabelecimentos de caráter local, são, por outro lado, necessários em todo o território do país." A Universidade do Brasil, no entanto, seria a universidade para a elite. E ela se assentaria, desde o início, em uma Cidade Universitária construída em moldes grandiosos, que fosse, ao mesmo tempo, o núcleo da cultura brasileira e o marco mais visível da passagem de Gustavo Capanema pelo Ministério da Educação” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 120)

Vozes dissonantes criticavam a política educacional que valorizava a universidade em vez de investir na alfabetização de um número cada vez mais crescente de brasileiros, que sequer sabiam escrever o nome. Houve também a tentativa de Anísio Teixeira de fundar a Universidade do Distrito Federal em bases mais democráticas, o que representou por um breve período a esperança de setores intelectuais liberais do Rio de Janeiro, mas logo sufocada pelo governo de Getúlio Vargas.

A idéia da Universidade do Brasil situar-se em uma Cidade Universitária foi alvo de muita discussão. Em 1936, com a segunda visita de Le Corbusier ao Brasil Lúcio Costa, pensava constituir um grupo de trabalho para levar a cabo tal empreitada. Todavia, o projeto da Cidade Universitária não saiu do papel. O mesmo não se pode dizer do edifício

do Ministério da Educação e Saúde que, inaugurado em 1945 é, ainda hoje, uma das mais significativas e emblemáticas obras da arquitetura brasileira, “um símbolo nacional habilmente explorado pelo governo brasileiro na propaganda interna e externa” (BRUAND, 1981).

Na década de 1940 outras obras que também se apoiavam no corolário da arquitetura moderna estavam sendo construídas, confirmando o estreitamento de laços entre o ideário moderno e o governo Getúlio Vargas. Dentre algumas, pode-se citar: o Aeroporto Santos Dumont (Figura III. 28), o edifício de Resseguros do Brasil (Figura III. 29) projeto dos irmãos MM Roberto; a Estação de Hidroaviões (Figura III. 30), projeto de Atílio Correa Lima, o Edifício Residencial Luis Felipe, projeto de Hélio Uchoa; a Casa Hungria Machado, projeto de Lúcio Costa e muitos outros. (CAVALCANTI, 2001).



Figura III. 28
Aeroporto Santos Dumont.
Rio de Janeiro – 1945
Crédito: CPDOC/FGV
Arquivo GC - (Peter Lange)
Fonte: www.rio.rj.gov.br



Figura III. 29
Instituto de Resseguros do Brasil 1941
Fonte: www.arcoweb.com.br/



Figura III. 30
Fachada posterior da Estação de
Hidroaviões
Fonte: www.coc.fiocruz.br/

Nessa ocasião, o então prefeito de Belo Horizonte Juscelino Kubistscheck convocou Oscar Niemeyer para realizar o projeto para o novo bairro na cidade: Pampulha, às margens de uma lagoa criada artificialmente.

Oscar Niemeyer projetou do dia para a noite, uma das jóias da arquitetura brasileira, os edifícios: do Iate Clube (Figura III. 31), da Casa de Baile (Figura III. 32), do Cassino (Figura III. 33), da Igreja de São Francisco (Figura III. 34), de um hotel e da residência de fim de semana de Juscelino Kubistscheck.



Figura III. 31
Iate Clube da Pampulha - 1942
 Fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp



Figura III. 32
Casa do Baile da Pampulha – 1942
 Fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp



Figura III. 33
Cassino da Pampulha – 1942
 Fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp



Figura III. 34
Igreja de São Francisco Pampulha - 1942
 Fonte: www.vitruvius.com.br/.../arq000/esp011.asp

O propósito de Juscelino Kubistscheck era orientar o crescimento da cidade de Belo Horizonte para além do seu plano original, para que a elite da capital mineira tivesse uma área de lazer e aos poucos, fosse ocupando, com suas residências, o loteamento de luxo às margens da lagoa da Pampulha. Todavia, o programa proposto jamais foi utilizado com sua função original:

“(...) A igreja só foi consagrada anos mais tarde, devido às resistências das autoridades religiosas em relação às suas formas arrojadadas. A casa de baile, única com um apelo

popular, não foi nunca dessa forma utilizada, inclusive porque a distância do centro da cidade e a ausência de transporte inviabilizavam sua utilização pelos trabalhadores. O famoso Cassino nem chegou a ser inaugurado, pois o jogo foi proibido no Brasil. O Iate Clube também nunca funcionou como centro de esportes náuticos, por causa da grave poluição do lago, causada pela ausência de infra-estrutura sanitária para esse novo bairro nobre da cidade” (RECAMÁN, 2003).

Enfim, um projeto paradoxal que, ao mesmo tempo em que dava asas à imaginação criadora de Oscar Niemeyer, se contrapunha aos ideais sociais da arquitetura moderna, dando as costas para a cidade existente.

Também na década de 1940, Philip L. Goodwin, um dos autores do projeto do Museu de Arte Moderna de New York, juntamente com G. E. Kiddu Smith vieram ao Brasil para preparar uma exposição de arquitetura brasileira. A exposição, realizada no Museu de Arte Moderna de New York, em 1943, e o livro *Brazil Buildings Architecture new and old, 1932 – 1942*, revelavam a arquitetura produzida então no Brasil “que se havia materializado mais cedo em outras partes do mundo, na primeira fase da Arquitetura Internacional, mas que no Brasil tinha agora encontrado sua expressão artística” (MINDLIN, 2000).

Em 1945, os Aliados venceram a II Guerra Mundial. No Brasil iniciou-se um movimento pela redemocratização do país. Getúlio Vargas acenou com a promessa de uma nova Assembléia Constituinte, a legalização de partidos e a anistia de presos políticos. Em outubro do mesmo ano, Getúlio Vargas foi deposto e, convocadas as eleições gerais. Em 1946, Eurico Gaspar Dutra assumiu a presidência do Brasil, cargo que ocupou até 1951. Durante esse período, a Assembléia Constituinte promulgou uma Constituição de perfil mais democrático estabelecendo a igualdade de todos perante a lei e a liberdade de expressão. Paradoxalmente, o Partido Comunista do Brasil foi novamente colocado na ilegalidade.

Pereira (1997), ao refletir sobre os anos 1930 e 1940 considera que:

“(…) não se pode negar que esse período, em verdade, preparou toda a base de influência sobre o comportamento e o discurso dos arquitetos brasileiros em relação à crítica, ao crescimento do conhecimento arquitetônico: o parentesco autoritário de algumas tendências do Modernismo (Semana de Arte Moderna de 1922), os aparatos do Estado Novo, por meio do Ministério da Educação e Saúde e do Departamento de Imprensa (DIP), ligado à Presidência da República, sem desprezar a enorme

III.5.2. - Lúcio Costa e suas considerações sobre o ensino da arquitetura

Lúcio Costa publicou em setembro de 1945, na *Revista do Diretório Acadêmico* da Escola Nacional de Belas Artes, um trabalho intitulado *Considerações sobre o ensino da arquitetura*. Os conceitos presentes em tal artigo, viriam, mais uma vez, influenciar o pensamento de uma série de arquitetos, bem como o ensino da arquitetura.

Lúcio Costa principiava o texto dizendo discordar da completa separação entre os ensinamentos da arquitetura, da pintura e da escultura. Posto que houvesse sido aceito o critério da autonomia, Lúcio Costa recomendava que cuidados especiais fossem tomados na elaboração do currículo dos futuros arquitetos, “para que os alunos, sem prejuízo de uma sólida formação técnico-científica, tenham perfeita consciência de que a Arquitetura – apesar da sua complexidade atual de realização, - ainda continua sendo, como no passado, fundamentalmente arte plástica” (COSTA, 1962).

O arquiteto considerava que o reconhecimento da arquitetura como arte deveria guiar a elaboração do programa de uma Escola de Arquitetura. Considerava ainda arquitetura arte plástica porque:

“(...) desde a germinação do projeto até a conclusão da obra realizada, o **sentimento** é seguidamente chamado a intervir, a fim de escolher livremente – dentro dos limites extremos determinados pelo cálculo, preconizados pela técnica, condicionados pelo meio ou impostos pelo programa, - a forma plástica adequada. É arte erudita quando semelhante opção se faz conscientemente, e popular quando ela se processa de forma inconsciente, - razão por que tanto num caso como noutro a qualidade plástica pode estar presente” (COSTA, 1962, p. 111).

Lúcio Costa desacreditava na escola autônoma como havia sido proposta, “uma espécie de escola de Engenharia.” Para ele, engenharia e arquitetura encaravam os problemas comuns à profissão de construtor de maneiras opostas. Enquanto os primeiros eram formados no estudo exclusivo das ciências exatas e enfrentavam os problemas partindo do particular para o geral, os segundos partiam sempre do conjunto para o pormenor, “a fim de, então, num segundo momento, subir do particular para o geral, de onde torna a descer, prosseguindo assim nesse vaivém de severa autocrítica até a conclusão do projeto.” E era exatamente a precedência do espírito de síntese sobre o de análise que o

qualificava para “os estudos urbanos no seu conceito moderno.”

Porém, arquitetura apesar de ser fundamentalmente arte, também o era construção, o que exigia rigor construtivo da parte dos arquitetos. E, ao aliar tais conceitos ao de tempo, lugar, meio físico e social, Lúcio Costa propôs uma definição para Arquitetura que se tornou referência para os arquitetos brasileiros:

“(...) construção concebida com uma determinada intenção plástica, em função de uma determinada época, de um determinado meio, de um determinado material, de uma determinada técnica e de um determinado programa” (COSTA, 1962, p. 113).

Lúcio Costa questionava: “O que interessa ao arquiteto conhecer?” Sob a sua óptica, interessava primeiramente que os estudantes conhecessem como os problemas da construção tinham sido arquitetonicamente resolvidos no passado. De posse desse conhecimento o aluno, “profundamente imbuído do espírito novo de sua época”, deveria ser familiarizado com as condições de seu tempo para poder resolver os problemas da construção que a ele fossem colocados. Consorciando de um lado história e teoria da arquitetura e do outro, teoria e prática da profissão, atividade consubstanciada na aprendizagem da “arte de compor tecnicamente os edifícios, ou seja, simplesmente, a arquitetar” é que se daria a formação dos futuros arquitetos. Para Lúcio Costa a composição arquitetônica era a finalidade fim da profissão do arquiteto e, “para onde convergem e onde se corporificam todas as demais disciplinas do curso, que se deverão dispor no currículo, antes do mais, em função dela. Importa, portanto, conhecer-lhes os fundamentos e o modo como funciona” (COSTA, 1962).

Lúcio Costa fazia então uma preleção sobre o conceito plástico dos antigos, que havia sido restabelecido na Renascença e que prevaleceu até a segunda metade do século XIX quando, em função da generalização do trabalho mecânico e o abandono dos processos manuais do artesanato, sobreveio o “desencontro definitivo entre a técnica e a arte” (COSTA, 1962). Tal fato se deu, até que ocorressem as primeiras experiências com estruturas metálicas para finalmente, com o advento do concreto armado, desembocar no movimento moderno. E, assim sendo, Lúcio Costa considerava que embora a composição arquitetônica fosse naquele momento concebida:

“(...)de forma estritamente funcional, germinando a obra na mente do arquiteto como um organismo fisiologicamente vivo, a intenção plástica é desde o início orientada no sentido da procura ideal de formas geométricas ou orgânicas definidas e plasticamente

puras.”

Por onde se comprova que a Arquitetura Moderna, longe de ser uma inovação caprichosa e extravagante como se propalou e ainda se insinua, visa, tão somente, integrar de novo a arte na técnica, correspondendo assim a uma autêntica recuperação – a recuperação do próprio conceito de Arquitetura no seu sentido verdadeiro, deturpado em consequência, precisamente daquela desintegração” (COSTA, 1962, p. 115).

E, em se compreendendo a composição arquitetônica nos seus fundamentos funcionais não haveria dúvida de que ela abrangeria o planejamento integral do edifício – análise do programa, estudos preliminares, anteprojeto, estudo da estrutura, instalações, projeto de execução, pormenores, etc. -, “porquanto em todas essas fases do planejamento estão sempre em jogo a concepção plástica inicial e a modenatura definitiva do edifício projetado” (COSTA, 1962).

Assim, Lúcio Costa pensava que era indispensável que o estudante não só possuísse conhecimentos aprofundados da técnica de construir, como também que, ao contrário do que foi proposto na Faculdade Nacional de Arquitetura, o ensino de composição se desse desde o princípio do curso. O trabalho do ateliê deveria ocorrer “sob a supervisão de um mestre arquiteto com o auxílio de assistentes e a cooperação dos professores das demais matérias interessadas no desenvolvimento de cada tema.” Para Lúcio Costa, o número de ateliês poderia variar conforme as necessidades do ensino.

III.5.3 - O ensino da Arquitetura no Rio de Janeiro

Já em 1939 Walter Gropius abordava a necessidade de aprofundamento da experiência prática na formação dos arquitetos. Dizia ele:

“É típico da educação artística atual o fato de o acento do ensino ter-se transferido da prática para a disciplina intelectual. Mas poderá o arquiteto tornar-se mestre na profissão sem dispor de qualquer experiência com ferramentas e material sem o conhecimento que ele adquire no processo da construção? [...] O ensino teórico é superestimado. O livro e a prancheta não podem substituir a valiosa experiência na oficina e no canteiro. Por isso é preciso que a experiência esteja desde o início unida à formação e não seja meramente acrescentada mais tarde, após o término de uma formação acadêmica. [...] Sem dúvida a separação total entre formação científica e

conhecimento acadêmico isolou o arquiteto da obra durante o desenvolvimento da era técnica. A vinculação correta entre formação científica e prática é um problema crucial no nosso sistema de ensino” (GROPIUS, 1977).

Tal ponto de vista evidencia que as opiniões, discussões que então ocorriam no Brasil, como a proposta de Lúcio Costa para a Escola Nacional de Belas Artes, ou o texto anteriormente comentado, estavam em franca sintonia com os acontecimentos internacionais, em especial, os europeus.

No ano de 1944 aconteceu o 1º Congresso Nacional de Arquitetura e, na mesma ocasião deu-se a reorganização do Instituto de Arquitetos do Brasil. Uma das recomendações do Congresso foi a criação de novas Faculdades de Arquitetura dentro das Universidades, porém, separadas das Escolas de Engenharia (ABEA, 1978). Na ocasião, a participação do Instituto de Arquitetos do Brasil foi primordial, sendo um dos grandes incentivadores do aperfeiçoamento do ensino da Arquitetura e a fundação de novas faculdades de arquitetura dentro das Universidades.

Um dos momentos mais importantes talvez tenha sido a promulgação do Decreto Lei nº 7918, de 31 de agosto de 1945, que dispôs sobre a organização da Faculdade Nacional de Arquitetura, desligando o Curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes. A nova faculdade tinha como um de seus objetivos “... propagar o livre-arbítrio nas questões de arquitetura, acolhendo indistintamente no ambiente acadêmico os partidários das correntes tradicional e moderna” (SANCHES, 2005). O objetivo não foi imediatamente alcançado. Porém, algumas modificações foram introduzidas. De acordo com Sanches (2005), na estrutura curricular da Faculdade Nacional de Arquitetura, aprovada pelo Conselho Universitário, foram inseridas as cadeiras de:

“...Mecânica Racional Grafo-Estática, Arquitetura no Brasil e Concreto Armado e reformuladas as cadeiras de Desenho Artístico, Composição Decorativa, Modelagem, História da Arte e Estética, Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras. Estereotomia e Arquitetura Analítica, que eram comuns aos dois cursos anteriormente oferecidos pela ENBA. As demais cadeiras existentes no currículo do antigo Curso de Arquitetura mantiveram-se inalteradas.”

Apesar do avanço, o currículo caracterizava-se como uma somatória de disciplinas distribuídas por 23 cadeiras, com a seguinte seriação que se vê na Tabela III. 4

Em paralelo, criava-se outro curso de dois anos, seriado, acessível aos diplomados em

Arquitetura ou Engenharia Civil e que lhes conferia a formação de urbanistas.

Tabela III. 4
Grade curricular da Faculdade Nacional de Arquitetura – 1945
Fonte: ABEA, 1978

Faculdade Nacional de Arquitetura – Curso de Arquitetura - 1945	
Período	Cadeiras
1º ano	Matemática Superior
	Geometria Descritiva
	História da Arte
	Desenho Artístico
	Arquitetura Analítica (1ª parte)
2º ano	Mecânica Racional
	Sombras, Perspectiva e Estereotomia
	Materiais de Construção
	Teoria da Arquitetura
	Arquitetura Analítica (2ª parte)
	Composição de Arquitetura (1ª parte)
3º ano	Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções
	Técnica da Construção e Topografia
	Física Aplicada
	Composição Decorativa
	Composição de Arquitetura (2ª parte)
4º ano	Concreto Armado
	Legislação e Economia Política
	Higiene da Habitação e Saneamento das Cidades
	Arquitetura no Brasil
	Grandes Composições de Arquitetura (1ª parte)
5º ano	Sistemas Estruturais
	Organização do Trabalho e Prática Profissional
	Urbanismo e Arquitetura Paisagista
	Grandes Composições de Arquitetura (2ª parte)

III.5.4. - O ensino da Arquitetura em São Paulo

A origem da Faculdade de Arquitetura da Universidade Mackenzie remonta à fundação, em 1896, da Escola de Engenharia Civil do Mackenzie (Figura III. 35), criada “segundo os métodos pedagógicos americanos” (MACKENZIE, 1997), em contraposição à Escola Politécnica de São Paulo, fundamentada nos moldes europeus. A partir de 1917 iniciou-se o curso de formação de engenheiros-arquitetos. Este ano também marcou o ingresso de Christiano Stockler das Neves, arquiteto formado nos Estados Unidos, como professor do curso. Trinta anos depois, o Decreto Federal nº 23.275 de 7 de julho de 1947 (MACKENZIE, 1997) reconhecia a criação da Faculdade de Arquitetura Mackenzie, a primeira escola de arquitetura autônoma no Estado de São Paulo. Seu primeiro Diretor foi o engenheiro-arquiteto Christiano Stockler das Neves que, no mesmo ano, assumiu interinamente a Prefeitura da Cidade de São Paulo.

No ano seguinte, como desdobramento do curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica de São Paulo, fundou-se a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Sua criação esteve diretamente ligada aos acontecimentos ocorridos naquela década no Brasil: reorganização do Instituto de Arquitetos do Brasil, 1º Congresso Nacional de Arquitetos, etc.

Ao organizar-se, a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo adaptou-se ao currículo padrão da Faculdade Nacional de Arquitetura. Porém, “conservou o programa de ensino que caracterizava o curso de Arquitetura da Escola Politécnica” (ARTIGAS, 1978).

Todavia, ainda que entre 1930 e 1950 a arquitetura brasileira estivesse se renovando, afirmando-se e ganhando prestígio internacional, a universidade brasileira, pelo menos até 1945, ainda se colocava em franca e aberta oposição aos preceitos da arquitetura moderna. Graeff (1985) avalia que o prestígio da arquitetura moderna brasileira, a derrota da ditadura getulista e o processo de recomposição da ordem democrática, a partir da convocação da Assembléia Nacional Constituinte, “tornaram impossível manter o ensino de arquitetura enclausurado no espaço estreito das rotinas burocráticas, do academismo conservador e do reacionarismo político, de tipo facista.” Aos poucos, os postos de comando das universidades passaram a ser ocupados por ativistas do Movimento Moderno e das lutas pela autonomia do ensino de arquitetura. Porém, enquanto na década de 1940 a nova arquitetura brasileira firmava-se como linguagem entre os arquitetos, no tocante ao ensino:

“Embora a grande difusão do movimento modernista tenha tido início com o fim da Primeira Guerra Mundial (1918), a maioria das escolas de arquitetura somente aderiu à nova tendência após o término da Segunda Guerra Mundial (1945). Assimilada com atraso, a doutrina modernista viu-se prejudicada, na esfera do ensino, pelo fato de ter negligenciado (...) a questão do processo projetual. O “estatuto” modernista (...) ocupou -se da forma arquitetônica, mas descuidou da questão da produção da arquitetura enquanto fenômeno sócio



Figura III. 35
Edifício da Escola de Engenharia
Mackenzie - construído em 1870
Fonte: www.arcoweb.com.br/arquitetura/

econômico, e do processo de concepção, enquanto posicionamento ideológico e pragmático” (SILVA, 1986, p. 18).

III.6. - A DÉCADA DE 1950

III.6.1. - Panorama dos acontecimentos brasileiros

Em 1951 Getúlio Vargas estava de volta à Presidência da República. Democraticamente eleito, nesta sua gestão adotou medidas econômicas nacionalistas, criando em 1952 o Banco Nacional de Desenvolvimento; em 1953 a Petrobrás. Porém, em função de acontecimentos cuja discussão fogem do objetivo deste trabalho, em agosto de 1954, Getúlio Vargas suicidou-se.

Em 1955 Juscelino Kubistscheck foi eleito Presidente da República e João Goulart seu vice. No ano seguinte, lançou seu *Plano de Metas*, cujo lema era “cinquenta anos de desenvolvimento em cinco anos de governo”. Ele pretendia “acelerar o processo de acumulação, aumentando a produtividade dos investimentos em atividades produtoras” (Memorial J.K., 2007).

Tais metas podiam ser agrupadas em 6 grandes grupos: energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e a mudança da capital federal, ou seja, a construção de Brasília. Para tanto, é preciso que se entenda que Juscelino Kubistscheck:

“(...) beneficiou-se de uma aparelho de Estado já montado, com capacidade de planejar, taxar, executar, financiar e cobrar, para por em marcha um plano de governo que lhe daria notoriedade. Valeu-se do planejamento, que já era uma marca registrada no país desde os anos 30, e dos corpos técnicos que o Brasil havia formado. A par de tudo isso, soube dar legitimidade política às suas ações prestigiando as instituições representativas e domesticando os descontentamentos militares. Maximizou os recursos que o país tinha e criou fatos novos (como a construção de Brasília), sempre orientado pela visão estadocêntrica de desenvolvimento, tão predominante na época”(D’ARAUJO, 2007.).

O governo Juscelino Kubistscheck ficou marcado na memória política brasileira por ser democrático, empenhado em levar o desenvolvimento a todo o território brasileiro. No entanto, no seu *Plano de Metas*, a educação, apesar de presente, como uma das grandes prioridades, na realidade tinha como meta a formação de pessoal técnico, muito pouco se

importando com o ensino básico. Quanto ao ensino superior, o governo Juscelino Kubistscheck é lembrado como aquele que criou a Universidade de Brasília, ou ao menos apresentou ao Congresso a proposta de sua concepção e também estimulou a criação de cursos superiores voltados para a área da administração. De acordo com Bomeny (2007), havia uma justificativa para essa escolha:

“Em termos gerais, acreditava-se que, com uma elite bem preparada, o país se beneficiaria e poderia estender progressivamente a educação ao conjunto da população. De um ponto de vista mais específico, a implementação de um programa de desenvolvimento implicaria a racionalização e a modernização administrativa do país, o que exigia uma formação especializada.”

Há que se pontuar também que no governo Juscelino Kubistscheck foi construída uma nova capital federal – Brasília que, dentre outras coisas materializou o lema do seu *Plano de Metas*. Ao assumir a presidência, criou a Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP (Figura III. 36 e Figura III. 37), subordinada diretamente a ele, para que pusesse em curso a construção da nova capital. Foi realizado um concurso de arquitetura e, a proposta vencedora foi apresentada por Lúcio Costa.

O Memorial Descritivo do Plano Piloto vencedor era uma síntese dos preceitos da arquitetura moderna. Resumidamente, para Lúcio Costa os “ingredientes da concepção urbanística de Brasília” foram:

“1º - Conquanto criação original, nativa, brasileira, Brasília – com seus eixos, suas perspectivas, sua ordonnance – é de filiação francesa. Inconsciente embora, a lembrança amorosa de Paris esteve sempre presente.

2º - Os imensos gramados ingleses, os lawns da minha meninice, - é daí que os verdes de Brasília provêm.

3º - A pureza da distante Diamantina dos anos vinte marcou-me para sempre.

4º - O fato de ter então tomado conhecimento das fabulosas fotografias da China de começo de século (1904+-) – terraplenos, arrimos, pavilhões com desenhos de implantação – contidas em dois volumes de um alemão cujo nome esqueci.

5º A circunstância de ter sido convidado a participar, com minhas filhas, dos festejos comemorativos da Parson School of Design de Nova York e de poder então percorrer de “Greyhound” as auto-estradas e os belos viadutos padrão de travessia nos arredores da cidade.

6º - Estar desarmado de preconceitos e tabus urbanísticos e imbuído da dignidade

implícita do programa: *inventar* a capital definitiva do país' (COSTA, 1995, p. 282).



Figura III. 36

**Obrigação Brasília – Folheto promocional da NOVACAP
s/d**

Arquivo Anísio Teixeira/at – 186 f – CPDOC/FGV

Fonte: <http://www.cpdoc.fgv.br/>



Figura III. 37

**Anúncio sobre lotes à venda, disponíveis na futura capital
federal. - 1954**

Arquivo José Pessoa/jp vp 1954.10.01 VII-a - CPDOC/FGV

Fonte: <http://www.cpdoc.fgv.br/>

III.6.2. - O ensino da arquitetura no Brasil

Os anos compreendidos entre 1945 e 1955 podem ser entendidos como aqueles em que houve a consolidação da autonomia conquistada e a transformação dos demais cursos de arquitetura do país em Faculdades (GRAEFF, 1985). Assim, além dos citados anteriormente, foram criados os seguintes cursos: 1952 – Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul, oriunda do Instituto de Belas Artes; 1959 – Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, originária da Escola de Belas Artes da Bahia e a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Pernambuco.

O depoimento de Edgar Graeff (2003), estudante de arquitetura na década de 1940 é elucidativo no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por aqueles, especialmente os estudantes, que sustentavam a necessidade de se implantar uma nova arquitetura no país. De acordo com o autor:

“Os estudantes da minha geração, na década de 1940, já podiam optar entre uma tendência “neoclássica” mais ou menos eclética (conservadora e “oficial” nas escolas) e uma tendência moderna em afirmação. Mas o importante é que esta última não se apresentava apenas como uma manifestação periférica dependente dos movimentos europeus e norte-americano. A arquitetura moderna, inspirada nas idéias de Le Corbusier, apresentava-se aqui em nível de excelência e com nítidos traços diferenciados, o que permitiu falar-se de arquitetura moderna brasileira. Isto num momento em que a arquitetura moderna tinha feição internacional, sem nítidas marcas das culturas nacionais ou locais.

Nesses anos, entre 1940 e 1950, além dessa afirmação da nova arquitetura brasileira, que considero definitiva, ela assume ainda melhor esse caráter definitivo pelo fato de invadir as universidades. Os estudantes de gerações posteriores não podem imaginar a dificuldade que se encontrava nas escolas de arquitetura para estudar a arquitetura moderna, para estudar Le Corbusier, Frank Lloyd Wright. Via de regra, os professores, até 1945, aqui no Rio como em São Paulo, recusavam taxativamente qualquer tendência dos alunos para o que chamavam de modernismo. Em muitos casos, acusavam esta arquitetura de “arquitetura bolchevista.” (...) A invasão das escolas de arquitetura pela arquitetura moderna se deu através do movimento estudantil, já que os arquitetos pioneiros não eram aceitos nas escolas. Esta aceitação demorou a ocorrer.”

A partir da segunda metade da década de 1950, iniciou-se um movimento nacional que, contando com o apoio do Instituto Nacional dos Arquitetos – IAB -, associou em torno da questão estudantes e professores de arquitetura. Realizaram-se uma série de encontros nacionais com o intuito de rever as bases do ensino de arquitetura. Tais iniciativas frutificaram nas décadas seguintes. Ainda de acordo com Graeff (1985), até a primeira metade dos anos 1950:

“(...) Em cada escola, (...), continuou-se lutando pela reforma do ensino. O prestígio crescente da arquitetura moderna brasileira, a derrota da ditadura getulista e o processo de recomposição da ordem democrática, a partir da convocação da Assembléia Nacional Constituinte, tornaram impossível manter o ensino da arquitetura enclausurado no espaço estrito das rotinas burocráticas, do academismo conservador e do reacionarismo político, de tipo facista. Prestigiados pelos estudantes e por uns poucos docentes mais esclarecidos e abertos, novos professores, quase sempre jovens ativistas do movimento moderno e das lutas pela autonomia do ensino de

Arquitetura, começam a ocupar posições nas diversas escolas do país. Por outro lado, a abertura democrática permitiu a montagem e o desenvolvimento de um fértil trabalho de intercâmbio cultural de âmbito nacional, envolvendo estudantes, docentes e arquitetos de diversos Estados da Federação.”

Também no IV Congresso Nacional de Arquitetura, realizado em 1954, pode-se observar a preocupação com a necessidade de que a arquitetura brasileira espelhasse uma identidade própria. Eduardo Corona (2003) ao se pronunciar no evento acima mencionado, dizia:

“*Considerando* que a arquitetura nacional tem sido realizada através de exemplos cujas bases sociais, econômicas etc. continuam afastadas da realidade; *Considerando* que os arquitetos brasileiros não têm se interessado no debate amplo e democrático desses problemas. *Propomos* que este Congresso proclame a necessidade real de uma consciência nacionalista, para ser alcançada uma expressão arquitetônica nossa, brasileira, em todo o seu conjunto; que promova amplo debate, objetivo e democrático, entre todos os arquitetos brasileiros (...) para ser consolidada a verdadeira arquitetura nacional.”

III.6.3. - O ensino da arquitetura no Estado de São Paulo

Também para a recém criada Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU-USP, a década de 1950 caracterizou-se como um período de lutas pela afirmação e consolidação da sua autonomia, ou nas palavras de Zanettini (1980): uma escola que fosse “dirigida e professada por arquitetos.” Ainda de acordo com o mesmo autor, naquela ocasião, a escola paulistana seguia simultaneamente “dois segmentos independentes; o estruturado, matemático e rígido “mundo politécnico” e o descontraído, acadêmico e sensível “mundo artístico.”

A entrada de professores como João Batista Vilanova Artigas e Carlos Milan ajudou a aflorar a discussão acerca dos problemas sociais enfrentados pelo país e, com Jon Andoni Maitrejean, iniciaram-se os trabalhos de projeto em prancheta (Zanettini, 1980).

Em 1957, uma comissão de professores, capitaneada por Vilanova Artigas, Rino Levi, Abelardo de Souza e Hélio de Queiróz Duarte, foi incumbida de propor reformas julgadas necessárias ao ensino de arquitetura na FAU-USP. Apesar do empenho, a reformulação do ensino proposta confrontava-se à legislação federal. Naquele momento,

conseguiu-se modificar apenas a seriação das cadeiras do currículo oficial, concentrando nos anos iniciais as cadeiras técnicas, visando fornecer aos alunos uma base técnica, julgada necessária ao desenvolvimento de projetos durante o restante do curso (PINTO, 1989).

III.6.4. - Rumos para o ensino de arquitetura, sob a ótica de Vilanova Artigas

Em 1956, Artigas (1986) publicou, pelo Departamento de Ensino do Grêmio da FAU-USP, um artigo intitulado *Rumos para o ensino da arquitetura*, no qual criticava de maneira incisiva o ensino de arquitetura naquele momento.

De início, dava um breve panorama do que havia sido o ensino de arquitetura, no Brasil, até aquela data. Para ele, a Academia Imperial de Belas Artes havia sido a “única escola durante um século, pois, tanto o Império, como a República depois, satisfeitos com esse esforço inicial, nada fizeram.”

Para Artigas, o número de arquitetos formados na Escola Nacional de Belas Artes era tão reduzido que não ultrapassava os limites do Distrito Federal. Dessa forma, a contribuição dos arquitetos para a construção do Brasil era insignificante. Porém, não faltava vigor “aos movimentos artísticos no meio dos arquitetos.” E, complementava:

“Aí está vivo o movimento moderno, cujo inegável sucesso repercutiu além de nossas fronteiras e muito contribuiu, inclusive, para a mudança do panorama do ensino artístico que agora estamos procurando focalizar. A fundação de novas escolas de arquitetura, depois de 1945, deve-se em grande parte a ele” (ARTIGAS, 1986, p. 82).

Porém, na sua opinião, apesar do sucesso do movimento moderno, os problemas profissionais não haviam sido solvidos, pelo contrário, aumentara os contrastes. Tal se dava porque:

“(…) os arquitetos, e em particular os jovens, cumpriram no processo o seu papel enfrentando o mesmo antigo rosário de dificuldades para o seu criador que se consubstancia no fato de não encontrarem, na prática, uma posição firme como profissionais, nos vários campos de atividade ligados à construção” (ARTIGAS, 1986).

A tese mais corrente para tal situação era a da separação entre os cursos e a vida profissional. Artigas reconhecia que isso talvez até pudesse ocorrer. Todavia, de forma precisa colocava que era preciso procurar fora das escolas a causa dos desajustes pois:

“... Só assim melhoraremos o ensino que é efeito e não determinante das limitações

hoje existentes ao trabalho de criação. Não cabe às escolas e à sua melhor ou pior organização a culpa de tudo o que acontece. Antes, pelo contrário, a escola é, igualmente vítima. Ela prepara o profissional, segundo um padrão definido pela experiência universal dos arquitetos; padrão definido dentro de graus de desenvolvimento econômico e social, ainda não de todo atingido entre nós. Prepara técnicos e artistas que, sobre atenderem os aspectos mais imediatos dos problemas construtivos, ainda o fazem encaminhando as soluções para aquelas formas que culturalmente lhes parecem mais aceitáveis ou justificáveis; técnicos e artistas que exercem, com critérios científicos, as ligações entre as necessidades práticas e a vida cultural – nos seus aspectos de atualidade e de história; o arquiteto comunica às soluções primárias de construção uma expressão nova, elaborada em função das idéias vigentes na sociedade. A construção é quantidade, a arquitetura é qualidade’ (ARTIGAS, 1986, p. 84).

A seguir, Artigas questionava a atuação do governo paulista quanto aos cortes de verbas, às economias, à submissão da construção da cidade aos interesses políticos partidários, “que aniquilam qualquer ímpeto criador.”

Além de uma lucidez espantosa, tal pensamento não poderia ser mais atual, principalmente se aliado ao que se seguia no texto em questão. Artigas criticava o decreto 23.569 que regulamentava a profissão de engenheiros e arquitetos pois, na sua opinião, confundia “a atividade do técnico e do artista com a profissão e com o exercício da construção.” Explicando melhor, por aquela ocasião, a Prefeitura de São Paulo exigia a presença do construtor como “fator indispensável para a aprovação de projetos, desprezando o autor real efetivo, o arquiteto ou o engenheiro.” Terminava seu pensamento a respeito do ensino dizendo que:

“Assim, melhorar as escolas é lutar contra toda a infiltração, nelas, das conseqüências do atraso de nossa estrutura. Erigir a luta contra os aspectos de atraso em programa universitário, e da escola de arquitetura focalizar o exercício da profissão, disposto a estudá-lo e modificá-lo, libertando-o do autoritarismo mandão e opressor, geralmente instituído entre nós, principalmente neste São Paulo. Autoritarismo que se basta com lucro grosseiro, com a realização primária e sem plano, sem previsão científica, que despreza a cultura e modifica os nossos projetos, como se o seu interesse fosse a razão de nossa existência. Melhorar a escola é manter, dentro dela, um clima de liberdade para a livre pesquisa, para a livre criação, contra tudo o que limita a livre expressão

do pensamento, o livre acesso ao conhecimento. Não medra o atraso num clima de liberdade’ (ARTIGAS, 1986, p. 87).

III.7. - A DÉCADA DE 1960

III.7.1 - Panorama dos acontecimentos brasileiros

Em 21 de abril de 1960 Brasília foi inaugurada. O Plano de Lúcio Costa (Figura III. 38) levou ao extremo os princípios urbanísticos professados pelo movimento moderno, “ao abandonar a noção de rua e adotar a hierarquização das funções urbanas, os grandes espaços verdes entre edifícios isolados e a separação dos diferentes tipos de circulação” (FICHER E ACAYABA, 1982).

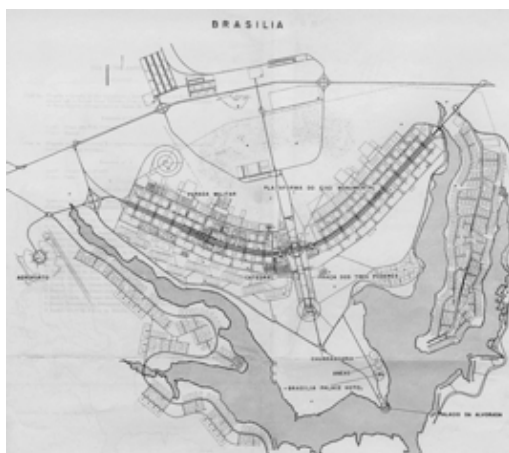


Figura III. 38
Capa do programa das solenidades da inauguração
oficial de Brasília.
21 de abril de 1960
Arquivo - Ernani do Amaral Peixoto
CPDOC/FGV
Fonte: <http://www.cpdoc.fgv.br/>

A Oscar Niemeyer coube a liberdade total na concepção dos edifícios institucionais. Demonstrando absoluto domínio sobre a forma livre, projetou: o Palácio da Alvorada (Figura III. 39), o Congresso Nacional, o Palácio do Governo e Suprema Corte, o Ministério das Relações Exteriores – Palácio dos Arcos (Figura III. 40), a Catedral (Figura III. 41), o Ministério da Justiça, o Teatro Nacional. Cantada em verso e prosa, Brasília foi considerada como Patrimônio da Humanidade em 1987.

Há de ressaltar que também nesse período houve o desenvolvimento de uma série de cidades, consolidando-se uma rede de cidades que sinalizaram um outro grau de urbanização para o país.

No entanto, a despeito das intenções sociais presentes no Memorial Descritivo do Plano, apresentado por Lúcio Costa, Frampton (1997, p. 312) sinaliza que:

“Brasília, (...), levou o desenvolvimento progressivo da arquitetura brasileira a

um ponto crítico. (...) O cisma conceitual que já havia ocorrido em Chandigarh em 1951, entre a monumentalidade isolada do centro governamental (...) e o resto da cidade, viria a repetir-se em Brasília, onde o plano geral era um pouco menos sistemático em sua concepção básica. Enquanto Chandigarh, (...), pelo menos adulava a venerável lógica da grade colonial, Brasília, apesar de seu padrão ortogonal de superquadras, baseava-se fundamentalmente em uma forma de cruz. É como se os princípios míticos do Humanismo europeu, do modo como foram reinterpretados nas obras das últimas fases de Le Corbusier, houvessem determinado a estrutura de Brasília com conseqüências infelizes, pelo menos do ponto de vista do acesso. Brasília emergiu como *duas* cidades: a cidade monumental do governo e dos altos negócios, para a qual os burocratas se deslocavam a partir do Rio por via aérea, e a “cidade dos barracos”, ou das favelas, cujos habitantes serviam ao “esplendor” da cidade alta. Mesmo dentro de seus próprios limites, Brasília (...) era uma cidade dividida em zonas diferentes conforme a estrutura de classe. Contudo, à parte a evidente desigualdade social reforçada por semelhante distribuição, Brasília também produziu resultados formalistas e repressivos no nível da sua própria representação. A esse respeito, pode-se argumentar que o trabalho de Le Corbusier em Chandigarh prenunciou um ponto crítico da própria carreira de Niemeyer, cuja obra se tornou, nitidamente, cada vez mais simplista e monumentalista depois da publicação dos primeiros esboços para Chandigarh.”



Figura III. 39
Palácio da Alvorada - 1960.
 Arquivo Nelson de Melo/2ª rem. -
 CPDOC/FGV/
 Fonte: <http://www.cpdoc.fgv.br/>



Figura III. 40
Itamaraty – Palacio dos Arcos
 Fonte: <http://www.superbrasil.com>



Figura III. 41
Catedral de Brasília
 Fonte: <http://www.himnos.org>

Em 1961, Jânio Quadros assumiu a Presidência da República. Após 7 meses de governo, renunciou. O vice-presidente João Goulart assumiu, sob um regime parlamentarista. Três anos depois, foi deposto e o regime de exceção implantado no país.

Não é preciso descrever as atrocidades cometidas pelos militares a partir do golpe militar de 1964, e nem o atraso cultural, social e econômico a que foi submetido o Brasil durante o regime da ditadura. Para Ianni (1977):

“Os três governos dos anos 1964-70 adotaram diretrizes econômicas que podem ser consideradas do mesmo gênero. Quanto aos seus objetivos, as políticas econômicas dos Governos Castello Branco, Costa e Silva e Garrastazu Médici orientaram-se na mesma direção. Dentre os seus principais alvos e realizações, destacaram-se os seguintes: reduzir a taxa de inflação; incentivar a exportação de produtos agrícolas, minerais e manufaturados; racionalizar o sistema tributário e fiscal; estimular, sob controle governamental, o mercado de capitais; criar condições e estímulos novos à entrada de capital e tecnologia estrangeiros; conter os níveis salariais em todos os setores da produção; estimular a modernização das estruturas urbanas; executar o plano habitacional; criar a indústria petroquímica; estabelecer novos objetivos e criar novos meios na política de ocupação e dinamização da economia da Amazônia; ampliar os limites do “mar territorial”; defender e estimular a indústria do café solúvel; formular uma política brasileira de energia nuclear; modernizar as estruturas universitárias; retomar os estudos sobre a reforma agrária; propor o plano de “integração nacional”; etc. Nesses anos (1964 – 70) o poder público foi levado a interferir praticamente em todos os setores do sistema econômico nacional. Isto significa que o governo reelaborou as condições de funcionamento dos mercados de capital e força de trabalho, como “fatores” básicos do processo econômico.”

Também entre 1964 e 1970 foram implementados uma série de atos institucionais que garantiram a hegemonia absoluta do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo. O golpe militar de 1964 evidenciou um modelo político no qual a grande tônica era a centralização das decisões em torno do poder executivo federal. Por consequência, houve o esvaziamento de outras hierarquias governamentais e a exclusão da sociedade civil das tomadas de decisão. O modelo econômico adotado privilegiava a concentração de renda e permitia que houvesse a dinamização das demandas da classe média alta. Em relação a isso, Furtado (1972, apud ZANETTINI, 1980) salienta que:

“Se antes à existência desse modelo foram forjados os grandes projetos e com ele os grandes nomes da arquitetura brasileira é com ele que a construção civil assume o papel de reativadora da economia brasileira em recessão, numa desenfreada produção de habitações para aquela faixa limitada de consumo. Para assegurar a maximização

dos lucros, não se mediu esforços para drenar o principal dos recursos do BNH – Banco Nacional da Habitação – para o financiamento de habitações para a classe média alta, o que forçou um aligeiramento dos processos construtivos e um apressamento da produção dos projetos mais preocupados em atender aos gastos e modismos do mercado.”

O governo também adotou uma política que previa o aumento dos encargos tributários e fiscais e reduziu recursos monetários até então colocados à disposição dos empresários brasileiros. Com isso, as empresas de capital estrangeiro tiveram maior facilidade de acesso a capital de giro e conseqüente expansão de suas atividades em território brasileiro. Ianni (1977) ao criticar tal situação, conclui que como conseqüência:

“(…) acentuou-se o processo de concentração do capital, pela associação e absorção de empresas pertencentes ao mesmo setor produtivo ou a setores distintos. Em, poucos anos, transformou-se a estrutura do sistema empresarial no Brasil, acentuando-se a importância relativa e absoluta das grandes empresas (e corporações) multinacionais no conjunto do subsistema econômico do País. Entretanto, os processos de concentração e internacionalização de capitais privados foram particularmente visíveis nos setores industrial e financeiro.”

III.7.2. - O ensino superior

As transformações econômicas pelas quais passou o Brasil, a partir de meados da década de 1950 ocasionou a aceleração do processo de urbanização, em especial nas grandes cidades brasileiras. Ao tentar se adequar e inserir na economia mundial, o país entrou em uma fase de implantação das indústrias de base – ferro, aço, produtos químicos, etc. para que fosse possível a viabilização de tais empreendimentos, eram necessárias obras de infra-estrutura – energia, transporte, etc. Os recursos para a materialização de tais necessidades foram retirados do setor da educação. Por outro lado, para viabilizar a gestão das empresas e indústrias era necessária uma estrutura organizacional complexa, com uma mão de obra qualificada, detentora de um alto nível de escolaridade. Tais fatores, dentre outros, ocasionaram o aumento do número de candidatos ao ensino superior e, o não correspondente acréscimo do número de vagas. Da mesma forma, durante a década de 1960, “enquanto a taxa de crescimento do número de alunos mais que dobrou (de 67% para 173%), a mesma taxa para o número de professores, acusou variação praticamente

irrelevante (de 57% para 64%)” (UIA / UNESCO, 1977), o que fica evidenciado a partir da Tabela III. 5 e Gráfico III. 1

Tabela III. 5
Relação comparativa entre o número de professores e o número de alunos de graduação no Brasil
período - 1960 e 1973

Fonte: Relatório sobre o ensino de Arquitetura no Brasil. In: ABEA, 1978

Brasil – Ensino Superior - Graduação		
Ano	Professores	Alunos
1960	21064	93202
1961	22796	98892
1962	25260	107299
1963	28944	124214
1964	30162	142386
1965	33126	155781
1966	36109	180109
1967	38693	212882
1968	44706	278295
1969	49310	342886
1970	54389	425478
1971	61111	561397
1972	58268 (*)	688382
1973	62000 (*)	836469 (**)

(*) Mudança de critério de contagem de professores por Estabelecimento ao invés de professor por Curso.
(**) Estimativa.

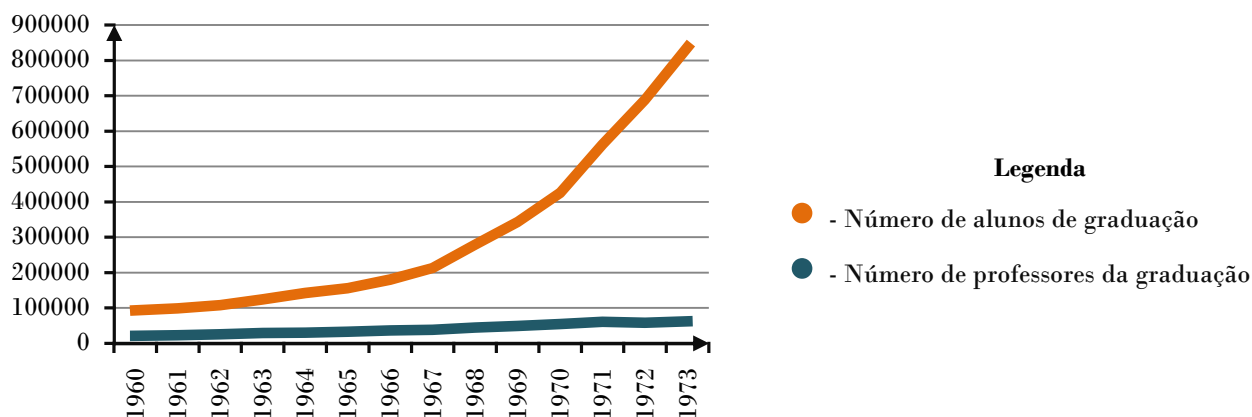


Gráfico III. 1
Relação comparativa entre o número de professores e o número de alunos de graduação no Brasil
período - 1960 e 1973

Fonte: Relatório sobre o ensino de Arquitetura no Brasil. In: ABEA, 1978

Durante a década de 1960, o Regime Militar foi pouco a pouco profissionalizando o aparelho repressivo do Estado, legalizando a perseguição dos opositores e a intervenção nas universidades, desenvolvendo uma repressão cultural, social e política, sem precedentes. Porém, a política oficial, que propagandeava a imagem oficial do *Brasil*

Grande, as glórias da modernização, o tecnicismo, demonstrações de eficiência, esbarrou com a necessidade premente de aumentar o número de vagas nas universidades brasileiras (PEREIRA, 1997).

Por outro lado, a implantação da Universidade de Brasília – UnB, criada pelo decreto 3.998 de 15 de dezembro de 1961, quer por suas finalidades, quer por sua organização estrutural, quer por sua organização espacial, representou um divisor de águas na história das instituições universitárias brasileiras, assim como o foram a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, nos anos 1930. Há também que se lembrar da atuação dos estudantes universitários que, através da UNE, participavam de seminários nos quais propunham: autonomia universitária; participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e flexibilidade na organização de currículos (FAVERO, 2006).

Diante dessa conjuntura, o Regime Militar adotou algumas medidas que afetaram de forma violenta e irreversível os rumos da universidade brasileira: o Plano de Assistência Técnica Estrangeira, concretizado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon de 1966; o Relatório Meira Matos em 1968 e a reforma do Ensino Superior empreendida em 1969 a partir do Grupo de Trabalho do Ministério da Educação e da Cultura. Em relação ao acordo MEC/USAID, Favero (2006) avalia que:

“Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte-americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares.”

O Plano Atcon, foi o resultado de um trabalho realizado pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon para a Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. A proposta preconizava a “implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (FAVERO, 2006). Dentre os objetivos, estavam:

- “- Criar um organismo centralizador, capaz de desenvolver uma filosofia educacional para o continente;
- Transformar a universidade estatal em universidade privada;
- Eliminar a interferência estudantil na administração da universidade, quer através dos órgãos colegiados, quer dos órgãos gremiais;
- Colocar o ensino superior em bases rentáveis, cobrando matrículas crescentes durante um período de dez anos;
- Estruturar a universidade em moldes empresariais, dotando-a de administradores nos postos chave.” (GRAEFF, 1985, p. 49)

Ao final de 1967, o Regime Militar criou uma comissão especial, presidida pelo General Meira Matos que, dentre outras coisa, pretendia:

“(…) instaurar no meio universitário o recurso da intimidação e da repressão. Tal recurso é implementado plenamente com a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), de 13 de dezembro de 1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definem infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares e as respectivas medidas punitivas a serem adotadas nos diversos casos” (FAVERO, 2006, p. 32).

Face aos questionamentos sociais e, principalmente em função das movimentações estudantis, quanto à necessidade de aumento do número de vagas nas Universidades públicas, o Governo dos generais criou um Grupo de Trabalho, vinculado ao Ministério da Educação, encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas necessárias ao que se colocava como a *Crise da Universidade*.

O relatório final do Grupo de Trabalho avaliou que, como previsto e reivindicado pelos estudantes, a expansão do número de vagas no ensino superior brasileiro era imprescindível. Porém, tal crescimento não poderia se dar em detrimento das necessidades também verificadas nos níveis inferiores de escolarização. Desse modo, era preciso expandir o sistema de ensino superior com o aumento mínimo de custos (UIA / UNESCO, 1977). A solução encontrada foi um conjunto de medidas, que propunha: a departamentalização, a matrícula por disciplina, a criação do sistema de matrícula pelo número de créditos, a instituição do curso básico, o vestibular unificado e a fragmentação do grau acadêmico da graduação, com a definição de cursos de menor duração e o correspondente parcelamento da habilitação que o curso completo conferia. Tais medidas buscavam a otimização da estrutura e da infra-estrutura existente. Assim, a

departamentalização era uma maneira de otimizar os gastos, já que concentrava num mesmo departamento várias disciplinas afins, de modo a oferecer diversos cursos num mesmo espaço, sem o correspondente aumento do número de professores. A criação dos chamados “cursos básicos” também era uma forma de reduzir os custos já que aproveitava ao máximo a “capacidade ociosa” de alguns cursos (PINTO, 1989).

Dessa forma, as reformas implantadas no ensino superior, além do viés político-ideológico, pretendiam na prática, atender à demanda por mais vagas nas escolas sem o correspondente aumento da despesa pública com a educação nas universidades. Por outro lado, a crescente urbanização e a aparentemente promissora conjuntura econômica que requeriam um número de profissionais cada vez maior, aliados à política pública federal de eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da universidade brasileira, vão ser os aliados da iniciativa privada na criação de um sem número de novos cursos de graduação.

Após a Reforma Universitária de 1969, a iniciativa privada teve um crescimento sem precedentes, podendo-se afirmar que a privatização da educação superior no Brasil foi direta e indiretamente subsidiada pelo Estado. Além de normas legais que a favoreciam, novos cursos foram financiados com empréstimos a fundo perdido. A privatização contou ainda com o respaldo técnico do relatório Atcon que, elaborado em 1966, “preconizava a necessidade de encarar a educação como um fenômeno quantitativo, que precisava ser resolvido com máximo rendimento e mínima inversão” (PINTO, 1989).

A reformulação universitária proposta deveria basear-se no modelo administrativo das grandes empresas privadas, o que desvincularia as universidades dos controles administrativos e financeiros do Estado. No tocante a esse aspecto, Graeff (1985) salienta que:

“A própria origem do “milagre da multiplicação de matrículas” permite vislumbrar ou mesmo reconhecer seu conteúdo político. Para melhor corresponder aos interesses dos capitais estrangeiros investidos no Brasil, a universidade precisava deixar de lado as preocupações com a formação de autênticos homens de ciência e profissionais comprometidos politicamente com as necessidades, aspirações e interesses da sociedade brasileira (...) A universidade deveria concentrar seus esforços na formação de bons “executivos”: gente disciplinada e tranqüila, eficiente no serviço e dócil às ordens superiores, de muito boa memória e rápidas decisões – tudo como convém às grandes

empresas, ao poder autoritário e às multinacionais, que operam à base de “pacotes” elaborados em matrizes metropolitanas ou em centros de decisões locais.”

Um rápido olhar pelo Estado de São Paulo confirma as idéias acima expostas. O Gráfico III. 2 abaixo, representa as datas de criação das Instituições de Ensino Superior, no Estado de São Paulo que hoje mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo.

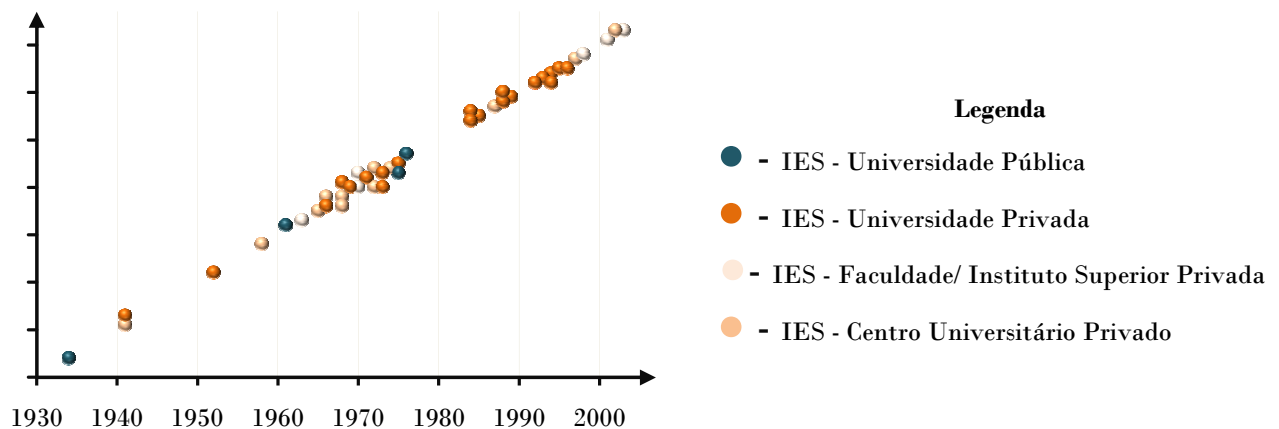


Gráfico III. 2
Datas de criação das Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo que possuem cursos de Arquitetura e Urbanismo e suas respectivas organizações acadêmicas e categorias administrativas
 Fonte: <http://www.educacao.superior.inep.gov.br/funcional>
III.7.3. - Ensino de Arquitetura e Urbanismo

Em 1962, nasceu o curso de Arquitetura da Universidade de Brasília – Unb, sob a liderança de Alcides da Rocha Miranda. No ano seguinte iniciou-se a programação da Faculdade de Arquitetura, sob a coordenação de Oscar Niemeyer (GRAEFF, 1985). Nesse curso foram introduzidos elementos inovadores no tocante ao ensino de arquitetura no Brasil: “todo o corpo docente em tempo integral; criação do centro de Planejamento – CEPLAN, junto à faculdade, operado pelos professores, com a responsabilidade de projetar e acompanhar as obras do campus da UnB. Pela primeira vez, um grupo de arquitetos podia executar projetos dentro da Universidade, integrando essa atividade no setor de pesquisa. Desse modo, alguma das experiências mais importantes desse período foram realizadas no CEPLAN” (UIA / UNESCO, 1977). Também na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram introduzidas reformas em seu ensino, no princípio da década de 1960. A fim de atender à crescente demanda no ensino de arquitetura no país, no início da década de 1960, foram criados os cursos de Arquitetura, da Universidade Federal do Paraná (1961), da Universidade Federal do Ceará

(1964), da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal do Pará, ambos em 1965.

Em São Paulo, o início da década de 1960 foi bastante profícua para o ensino de Arquitetura e Urbanismo. Em 1961 inaugurou-se o edifício da FAU-USP, na Cidade Universitária. Projeto de João Batista Vilanova Artigas, o edifício é uma das jóias da arquitetura paulista (Figura III. 42) e materializa o pensamento dos arquitetos paulistas sobre como deveria se dar o espaço de aprendizagem dos formandos em arquitetura.



Figura III. 42
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
Fonte: <http://upload.wikimedia.org>

A reforma curricular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo de 1962, creditou ao ateliê de projeto de arquitetura a função de organizar e estruturar o curso de arquitetura e urbanismo, na certeza de que tal sistemática de ensino seria o motor reprodutor das glórias até então alcançadas pela arquitetura moderna brasileira. A contribuição do ateliê de projeto de arquitetura à formação do arquiteto se daria no sentido de que o aluno pudesse:

- “- realizar o aprendizado e domínio dos meios de representação e expressão gráficos;
- iniciar o aluno, egresso dos cursos médios de caráter geral, no mundo dos valores plásticos e estéticos, desenvolvendo nele, pela experiência, a sensibilidade e a capacidade criadora, aliadas a uma necessária mentalidade de construtor;
- ser o lugar de estudo, de pesquisa e de trabalho do planejamento do meio físico nas suas relações diretas com o homem, onde o aluno entrará em contato com os problemas vivos da arquitetura e urbanismo, na forma mais próxima daquela em que os terá como profissional” (PINTO, 1989, p. 117).

Como estrutura, método e programa de ensino propunha-se que todos os alunos deveriam frequentar os ateliês de projeto de arquitetura, que foram seriados da seguinte maneira:

“1º ano – Composição de arquitetura: pequenas composições, plástica e desenho

arquitetônico.

2º ano – Composição de arquitetura: pequenas composições, plástica e desenho artístico.

3º ano – Urbanismo; Composição de arquitetura: pequenas composições e plástica. Composições decorativas. Arquitetura paisagística.

4º ano – Urbanismo; Composição de arquitetura: grandes composições e plástica.

5º ano – Urbanismo; Grandes composições” (PINTO, 1989, p. 118)

Nos primeiros anos pretendia-se que, através de trabalhos práticos, os alunos pudessem “fixar a nova linguagem e a nova sintaxe que começam a conhecer”. Propunha-se ainda que os temas de composição ficassem restritos a “aspectos muito particulares da organização espacial, nos quais possam verificar as implicações de ordem construtiva.” A partir do 3º ano até o final, os trabalhos eram desenvolvidos segundo duas estruturas básicas: a primeira de forma horizontal, com trabalhos individuais e a segunda, com trabalhos verticais que englobavam a participação dos alunos das três últimas séries, sobre temas de urbanismo, aqui entendido como a “prática da coordenação, integração e equipamento do espaço exterior.” Os trabalhos desenvolvidos horizontalmente deveriam ser retirados dos trabalhos verticais realizados no período precedente. Acreditava-se que ao se propor tal situação, as formulações gerais dos problemas já estariam construídas, “(...) podendo os alunos prescindir de novas indagações sobre a razão e natureza do tema e suas relações com o conjunto urbano. Isso facilitará o contato rápido com o projeto específico em estudo, com tempo necessário para seu desenvolvimento em profundidade e detalhe.”

Tais proposições consideravam que a formação do arquiteto deveria se processar num clima realista, para tanto, propunha-se a colaboração dos demais departamentos que reuniam as cadeiras técnicas, de história, ciências sociais e o departamento de atividades extra curriculares.

As pretensões propostas para o ateliê de projeto de arquitetura da FAU-USP e que foram incorporadas pelas demais escolas do Estado de São Paulo ao longo dos anos seguintes, não poderiam ser mais claras e consoantes com os preceitos da arquitetura moderna. Tal qual os mestres internacionais, a maioria dos professores da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo estavam motivados por ideais sociais progressistas e, instigados pela situação econômica, política e mesmo do prestígio

da arquitetura brasileira do período, pensavam seu trabalho inserido em um contexto filosófico e social no qual a arquitetura tinha e teria um papel preponderante na transformação da sociedade. O perfil do profissional a ser formado deixava isso mais do que explícito: arquiteto/construtor com ampla atuação social, o que evidentemente se daria através do projeto de arquitetura. Pressupunham que no interior do ateliê de projeto de arquitetura, espaço quase que sagrado, o aluno seria iniciado, instruído e habilitado nas e para as verdades arquitetônicas.

O projeto de arquitetura ou a composição como então ainda se denominavam algumas disciplinas, passou a ser o grande destaque do curso. As propostas para os ateliês horizontais e verticais evidenciavam a idéia de um local de ensino no qual “a composição passou a significar um procedimento criativo em que o artista criava “a partir do nada” e dispunha seu material segundo leis geradas a partir do próprio trabalho” (COLQUHOUN, 2004).

No interior dos ateliês, os alunos deveriam ter suas habilidades, que se imaginavam natas em estudantes de arquitetura, exponencialmente desenvolvidas. Dessa forma, a síntese do conhecimento arquitetônico, que o estudante deveria realizar por si e a seu modo, dar-se-ia num momento mágico, num instante criativo que, condensado no desenho se transfiguraria em obra, melhor dizendo, na verdadeira arquitetura.

Zanettini (1980) afirma que os anos seguintes à implantação do novo regime de ensino foram muito profícuos, de muita produção na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. O autor assegura também que, a partir da implantação efetiva do regime militar delineou-se o início de uma crise no interior do ateliê, cujas razões, dentre outras, foram:

- “- a crise da cidade, que mal encoberta de longa data, manifesta-se mais claramente na última década [1970];
 - a quase inexistente divulgação da obra arquitetônica mais recente e a distância da produção mais lúcida;
 - a introversão da prática arquitetônica pouco difundida e pouco discutida;
 - turmas cada vez maiores e a permanência de uma didática de pequenos grupos;
 - a contratação para o quadro docente de profissionais sem experiência didática e com objetivos fora da escola;
- (...).”

III.7.4. - O Currículo Mínimo proposto pelas Escolas de Arquitetura

Entre 1958 e 1962, ocorreram uma série de encontros para discussão dos rumos do ensino de arquitetura no Brasil. Diretores, professores e estudantes propunham a implantação de um Currículo Mínimo para todo o país, e que fosse “construído a partir de uma conceituação específica da Arquitetura e Urbanismo e do perfil profissional revelado pelo movimento moderno, como a possibilidade de estabelecer uma ruptura definitiva com o ensino tradicional herdado das escolas de Engenharia e Belas Artes” (SANTOS JUNIOR, 2001).

O projeto de Currículo Mínimo elaborado no III Encontro de Diretores, Professores e Estudantes de Arquitetura, realizado em 1962 na cidade de São Paulo, apontava para uma visão de formação generalista, única do arquiteto. Propunha também que fosse impedida a fragmentação da formação do profissional em áreas especializadas e que o aprimoramento e preparo em áreas específicas se desse a partir da complementação do Currículo Mínimo. Atribuía-se ao arquiteto: “(...) a organização da vida humana nas diversas formas que a sociedade o requer, planejamento de edifícios e interiores, planejamento urbano, estudo do objeto” (SANTOS JUNIOR, 2001).

O Currículo Mínimo proposto no III Encontro de Diretores, Professores e Estudantes de Arquitetura previa a duração do curso em 5 anos, dava ênfase especial ao estudo do Projeto Arquitetônico – até então denominado Composição -, que contaria com 50% da carga horária do curso. Propunha ainda:

- “1. (...) 2. Estudo e prática dos meios de representação e expressão necessários ao exercício da Arquitetura, abrangendo Desenho, Geometria Descritiva, perspectiva e outros meios de expressão.
3. Estudo teórico das disciplinas científicas de aplicação direta nos projetos: estruturas orientado em sentido instrumental com vistas à aplicação na prática da Arquitetura, abrangendo a Matemática, Mecânica, Resistência dos Materiais, Estabilidade das Construções e Sistemas Estruturais.
4. Estudo dos sistemas e métodos de construção incluídas as instalações técnicas complementares, abrangendo Técnica de Construção, Física Aplicada, Topografia, Higiene e Materiais de Construção.
5. Estudo das Matérias Teóricas indispensáveis à interpretação da Arquitetura como

fenômeno sócio-cultural e à compreensão das necessidades humanas que informam os programas de Arquitetura e Planejamento, abrangendo Economia e Sociologia aplicadas, História da Arquitetura, evolução urbana, teoria da Arquitetura e do Planejamento.

6. Introdução à prática profissional, abrangendo legislação, Organização do trabalho e ética profissional. (...)” (SANTOS JUNIOR, 2001, p. 187).

O conceito de um Currículo Mínimo cujas disciplinas giravam ao redor do ateliê de Projeto Arquitetônico e que continha um núcleo de conhecimentos pré-definidos, bem como a adição de conhecimentos complementares, pretendia atingir uma série de propósitos. Talvez, os mais evidentes fossem: em primeiro lugar, manter a profissão do arquiteto como uma habilidade única em todo o território nacional, o que foi plenamente atingido e continua em vigor até os dias atuais. Em segundo, “permitir a incorporação de tradições culturais regionais, adequando os cursos às dimensões e ao desenvolvimento sócio-cultural do país” (SANTOS JUNIOR, 2001), o que infelizmente, salvo honrosas exceções, não se deu.

O Conselho Federal de Educação rapidamente encampou a idéia do Currículo Mínimo e o aprovou através do Parecer nº 336 de 1962. A sua implantação, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, se deu sob um clima extremamente fecundo, repleto de idéias e discussões acerca do ensino da Arquitetura.

Graeff (1985) avalia que a conquista do Currículo Mínimo foi um grande avanço no ensino de arquitetura no país. Segundo o autor, até aquela data todos os cursos estavam atrelados ao modelo curricular da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil, “num sistema rigidamente centralizado e autoritário.” A implementação do Currículo Mínimo, além de atrelado a uma discussão democrática sobre o ensino da arquitetura, abria amplas oportunidades de mudanças e experiências inovadoras. Para Graeff (1985, p. 45):

“Ocorria assim, principalmente em Brasília, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre – como resultado de um longo processo de luta -, o primeiro e aparentemente decisivo encontro entre o movimento da categoria profissional (os produtores da arquitetura brasileira) e o movimento da comunidade universitária, responsável pela formação dos novos arquitetos. Abria-se desse modo, vasto espaço e amplas perspectivas para uma segunda e superior etapa de desenvolvimento da arquitetura brasileira, nela

comparecendo agora a universidade como fermento e rico fator de multiplicação de conhecimentos e experiências.”

Todavia, a repressão desencadeada no país, a partir de 1964, significou um brutal retrocesso tanto no exercício profissional, como no ensino.

III.7.5. - O Currículo Mínimo imposto pelo Regime Militar

Como mencionado anteriormente, a Reforma Universitária implantada em 1969 previa a ampliação do número de vagas das universidades brasileiras, sem o correspondente comprometimento do Estado com os custos correspondentes. Essa, dentre outras medidas, tinham como objetivo viabilizar a participação das empresas privadas na educação.

Na área do ensino de Arquitetura e Urbanismo, a criação de novos cursos a partir de 1969 “coincidiu também com a implantação de um Currículo Mínimo obrigatório, que fixava conteúdos e normas de organização para o ensino” (SANTOS JUNIOR, 2001).

O parecer nº 384/64 elaborado por uma Comissão Especial, da qual faziam parte; Clóvis Salgado como coordenador, Celso Kelly, como relator, Celso Cunha e José Borges dos Santos, avaliava as condições que deveriam orientar a formação dos arquitetos. A leitura do parecer é reveladora pois, ao mesmo tempo que advogava alguns preceitos da arquitetura moderna, deixava sub-entendido prevenções no que dizia respeito às preocupações e envolvimento sociais dos arquitetos e, amplamente apregoadas pelos principais seguidores daquele movimento. A impressão geral deixa transparecer que os relatores reduziam o entendimento da arquitetura moderna a uma questão *estética*, e a atividade de projeto, como uma atividade artística.

Assim, no 1º parágrafo do Parecer, a Comissão reconhecia que a arquitetura havia crescido em importância:

“(…) quer por sua projeção social, quer pela crescente ampliação de seu campo. É, ao mesmo tempo, investigação do meio, planejamento e filosofia de vida. É integração das comunidades, no desenvolvimento, no bem estar público. É, coroando esses objetivos, arte na mais alta acepção da palavra: aquela que busca associar a forma no máximo de pureza, à vida, no máximo de fruição. Representa um dos mais complexos exemplos de reatividade” (PARECER nº 384/69, 1978).

Dando mostra de que estavam a par das discussões sobre ensino de arquitetura, os

pareceristas faziam uma apologia à arquitetura que:

“Ao mesmo tempo que mantém sua condição de atender ao *homem* em suas exigências de sobrevivência, trabalho e recreação, tende a tornar-se uma arte para o povo, respondendo às solicitações das comunidades, mediante soluções coletivas (...) Não só o centro urbano a fascina, como a coordenação dos subúrbios, das cidades satélites e do meio rural, (...)”(PARECER nº 384/69, 1978).

Para o Regime Militar a coordenação que interessava era aquela já conhecida: repressão de todo e qualquer movimento popular, ainda mais ao que a ele se opusesse. E, em assim sendo, os desafios, como as favelas por exemplo, “clamavam por fórmulas que possibilitem residências populares, não pautadas pela fatalidade dos mínimos ou submínimos, mas inspiradas na ambientação artística que, longe do luxo e do supérfluo, faz de qualquer sítio ou objeto alguma coisa de significação estética, o que representa calor” (PARECER nº 384/69, 1978).

Desse modo, as discussões presentes nos discursos dos principais arquitetos do período acerca da arquitetura moderna, da importância da profissão, das preocupações com a formação dos futuros arquitetos, eram relegadas a um plano secundário, ficando reduzidas à “ambientação estética” e o arquiteto, à condição de artista. O Parecer assenhoreava-se, ainda que de maneira velada, da arquitetura, então inovadora, de Oscar Niemeyer, pois dava continuidade à apologia formal e a correlacionava aos materiais e às suas possibilidades:

“Os materiais de tal forma se inovaram e passaram a oferecer inéditas aplicações que liberaram as soluções das *fórmulas acadêmicas* para a *forma livre*: o aço, o vidro, o alumínio, o concreto, o estuque, o plástico emprestam fluidez e leveza até então desconhecidas e convidam o arquiteto ao ímpeto da forma nova, ou seja, ao estímulo ilimitado da criatividade. Em torno a cada qual, os sistemas estruturais ou construtivos abrem caminhos plurais à imaginação do artista. Nunca Houve tanto estímulo e nem tão largo campo de opções. Os ritmos se desenvolvem ao longe dos materiais e dos sistemas” (PARECER nº 384/69, 1978).

Indo além, os pareceristas analisavam os programas de arquitetura que, segundo os autores, tinham sua origem em uma concepção de vida e de convívio, de função e eficiência. E, se “no plano de estudos sociais, condiciona aos imperativos do meio a solução dos programas”, para os arquitetos tudo alargava-se; já que o mundo exigia forma e

planejamento logo: “Tudo isso pode ser arte. Tudo isso deve ser arte. Tudo isso integrará um sistema de vida buscado na unidade, na variedade, na harmonia e nos ritmos” (PARECER nº 384/69, 1978).

A seguir, considerava-se que apenas dentro das circunstâncias anteriormente expostas é que o arquiteto poderia “compor e projetar.” E, ao não atingir a verdade presente em tais argumentos, o arquiteto somente seria capaz de produzir “... soluções falsas, de repetições superadas, de pastiches inexpressivos, senão mesmos irritantes. Composição e Planejamento resultam da soma de quantos aspectos foram acima aflorados.” Porém, a civilização contemporânea, e com certeza o pensamento do Regime Militar colaboraria em muito para isso, apresentava *programas específicos* que almejavam uma nova Arquitetura, representativa do mundo que se projetava diante do país. Todavia, programas de arquitetura que pusessem, de alguma forma, em dúvida a supremacia do regime militar ou que, possibilitassem uma abordagem do espaço público de uma maneira mais generosa, democrática, como: escolas, estádios, teatros, parques recreativos, feiras, residências populares, subúrbios, etc., poderiam integrar o campo de atividade do arquiteto, mas dado a especificidade, considerava-se que o melhor seria a constituição de “especializações e desenvolvimento em seguimento ao curso de graduação” (PARECER nº 384/69, 1978).

O segundo item abordava de forma sumária o Currículo Mínimo em vigor na ocasião, aquele aprovado em 1962, elencando as matérias. O Parecer mencionava ainda o currículo da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Finalizando o segundo item do parecer, recomendava-se que:

“O Currículo Mínimo, cujo desenvolvimento fica a critério das escolas, deve condensar o essencial, em associações de áreas de estudo, que virão a ser atendidas. Globalmente ou desdobradas, segundo a organização adotada em cada Escola. A critério desta e não como paralelismo das matérias do Currículo Mínimo é que serão distribuídos os professores, atendendo-se tão somente ao critério da concentração, preconizada na Lei nº 5.540, de 1968” (PARECER nº 384/69, 1978).

Ante as considerações acima, o relator Celso Kelly, realizava uma série de conclusões. A primeira delas dividia o Currículo Mínimo em Matérias Básicas e Matérias Profissionais. As Matérias Básicas eram divididas em: “Estética; História das Belas Artes e

especialmente História da Arquitetura; Artes no Brasil; Plástica; Desenho e outros meios de expressão; Matemática; Física; Estudos Sociais; Desenvolvimento Econômico, social e Político do Brasil; Problemas correlatos em Arquitetura e Urbanismo e Comunicação em massa.” As Matérias profissionais eram divididas em: “Teoria da Arquitetura; Arquitetura Brasileira; Resistência dos Materiais; Materiais de Construção e Técnicas de Construção; Sistemas Estruturais; Instalações; Higiene da Habitação e Planejamento” (PARECER nº 384/69, 1978).

Em seguida, o relator principiava uma série de observações acerca das disciplinas, quase que propondo ementas preliminares. Chama a atenção o tratamento dado ao Projeto Arquitetônico ou Composição e ao Planejamento urbano, que desapareceram do rol das disciplinas, restando em seu lugar: Plástica e Planejamento. O estudo da Plástica deveria compreender a pesquisa, as possibilidades de criação e a psicologia de suas soluções. Enquanto que o Planejamento deveria constituir-se em:

“(...) atividade criativa aplicada, quer quanto à arquitetura das habitações e edifícios em geral, quer quanto a projetos de objetos (arquitetura de interior), quer quanto a cidades e regiões (planejamento urbano e regional). Programas específicos objetivarão problemas de maior interesse social: escolas e hospitais, estádios e teatros, clubes e parques recreativos, residências populares, subúrbios, cidades industriais e cidades satélites, e outros reclamados pela comunidade e pelo desenvolvimento, atendendo-se às preferências dos alunos e às possibilidades das escolas” (PARECER nº 384/69, 1978).

Recomendava-se ainda que os cursos promovessem estágios de seus alunos em “escritórios de arquitetura credenciados, em serviços públicos e em indústrias.” Essa é uma recomendação que pode ser vista sob três óticas distintas. A primeira e mais aparente, seria aquela em que o governo federal estava preocupado com a qualidade do ensino e, portanto propunha a inserção de seus jovens estudantes na prática profissional. A segunda, é que dada as condições do país, anteriormente comentadas, com a instalação de uma série de indústrias, especialmente multinacionais, aquela era uma maneira de colocar no mercado uma mão de obra barata, semi-especializada e que bem ou mal, conseguiria suprir as necessidades mais prementes das empresas. A terceira é que dessa maneira consorciava-se diretamente as idéias então em curso: privatização e mercantilização do ensino superior, e sua subordinação às práticas de mercado.

Fechando suas considerações, o relator recomendava que:

“Considerando a natureza das atividades de atelier, que demandam continuidade e disponibilidade generosa de tempo, a duração mínima não poderá ser inferior a 3.600 horas para atendimento do *mínimo curricular* – duração a ser ampliada quando novos encargos o justificarem na formulação de currículo pleno. A concentração não poderá ser alcançada em menos de quatro anos, em virtude da sedimentação de conhecimentos e práticas que a profissão reclama. Nem a duração deve ser diluída por número excessivo de anos, de vez que se impõe a formação de uma consciência profissional, alicerçada nos exercícios práticos e nas atividades criativas” (PARECER nº 384/69, 1978).

As conclusões do relator foram consideradas como as conclusões do parecer. O Conselho Federal de Educação, em vista do Parecer, na forma da lei, fixou então os “mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo.” Aceitando plenamente a proposta realizada pela Comissão Especial encarregada de avaliar o Currículo Mínimo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, dividiu os cursos de Arquitetura e Urbanismo em Matérias básicas e profissionais, porém não estipulava a duração dos cursos. E, ainda mais sucinto que a Comissão descrevia em 4 parágrafos seu entendimento sobre Estética, Plástica, Matemática e Desenho:

“§1º - Estética é a disciplina comum aos currículos de arte. Seu estudo está em conexão com a história das artes do setor correspondente e dará tratamento especial às manifestações ocorridas no Brasil.

§ 2 – O estudo de Plástica compreende a pesquisa da forma, as possibilidades da criação, e a psicologia de suas soluções.

§ 3º - A matemática e o Desenho compreendem cálculo, estética, geometria descritiva e suas aplicações.

§ 4º - O estudo do desenho abrange todas as modalidades expressivas cabíveis. Modelagem e outros meios de expressão completam as áreas de estudos do Desenho e da Plástica” (CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE ARQUITETURA).

Ainda que não seja objeto deste trabalho analisar o Currículo Mínimo, algumas ponderações são necessárias. A primeira delas diz respeito ao movimento de estudantes, professores, profissionais conceituados que estavam envolvidos com as reformas do ensino anteriormente à implantação do Regime Militar. Muitos deles haviam sido cassados de

suas funções universitárias, compulsoriamente aposentados, ou perseguidos e evidentemente sequer foram ouvidos quando da proposição do novo Currículo Mínimo.

A segunda observação diz respeito aos componentes que fizeram parte da Comissão Especial que elaborou o Currículo Mínimo e os conselheiros que então foram então consultados. Auxiliaram o relator, os conselheiros Flávio Suplicy de Lacerda e Tharcisio Damy de Souza Santos. O primeiro, era formado em engenharia civil, foi reitor, na década de 1950, da Universidade Federal do Paraná; foi também, entre 1964 e 1966 Ministro da Educação e Cultura do governo do General Humberto Castelo Branco e, sancionou a lei nº 4.464/1964 que dispunha sobre os órgãos de representação dos estudantes. Conhecida como a lei Suplicy proibia as atividades políticas nas organizações estudantis, além de definir a regulamentação destas entidades. O segundo conselheiro, Tharcisio Damy de Souza Santos, formou-se engenheiro civil pela Escola Politécnica de São Paulo, sendo seu diretor entre os anos de 1962 a 1968. Quanto ao coordenador da Comissão Especial, Clóvis Salgado, era formado em medicina, foi vice-governador de Minas Gerais na gestão Juscelino Kubistscheck e seu Ministro da Educação e Cultura. Celso Kelly, o relator, era professor e redator da coluna social dos jornais *A Manhã* e *A Noite*. Em 1966 foi obrigado a renunciar à presidência da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, face ao seu envolvimento com o Regime Militar. Nessa ocasião, passou a ocupar a diretoria do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Cultura.

Pelo que se vê, nenhum deles atuava na área de arquitetura. Tal fato talvez justifique o entendimento que permeia todo o discurso do relator, da *arquitetura como arte*. Dessa forma, o Currículo Mínimo imposto pelo Regime Militar em 1969 e que vigorou até 1994 foi um retrocesso aos anseios e acontecimentos anteriores a 1964, em vários aspectos e sob vários ângulos:

- o Currículo Mínimo arruinou a discussão que então vinha acontecendo, de forma democrática, sobre os rumos do ensino da arquitetura no Brasil. Santos Junior (2001) avalia que até final dos anos 1960 sempre houve uma correspondência entre as modificações/ inovações tecnológicas, sociais ou profissionais que norteavam a atuação dos arquitetos e as propostas para reformulação do ensino de arquitetura. Porém, “à desqualificação da universidade e à massificação do ensino, promovidas pela implantação da Reforma Universitária, corresponde também o dismantelamento progressivo do ideário

de uma arquitetura comprometida socialmente com a transformação do país e com a busca de novas soluções estéticas e tecnológicas.”

- o Currículo Mínimo acabou por transformar-se em um agente facilitador da privatização do ensino superior, pois bastava as instituições privadas seguirem o roteiro nele contido para conseguir autorização e reconhecimento para abertura de novos cursos (SANTOS JUNIOR, 2001).

- Durante o período da vigência do Currículo Mínimo, “fragmentou-se a concepção de ensino e a formação em Arquitetura e Urbanismo no país, como consequência das mudanças concomitantes verificadas na inserção profissional dos arquitetos e urbanistas no cenário sócio-econômico e cultural do país” (SANTOS JUNIOR, 2001).

III.8. – A DÉCADA DE 1970

III.8.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros

Ao final da década de 1960, o General Emílio Garrastazu Médici foi alçado ao cargo de Presidente da República. Apoiando-se nos atos de exceção até então criados, como o AI-5, a Lei de Segurança Nacional, os Decretos 477 e 228 dentre outros, mergulhou o país em uma fase de repressão aos opositores do Regime Militar como jamais se havia visto no Brasil. Milhares de pessoas foram perseguidas, torturadas, exiladas e mortas em situações que, em alguns casos, jamais foram esclarecidas.

Também naquele período, em função da economia mundial passar por um momento de crescimento, acreditava-se, ou melhor, vendia-se a idéia de que o Brasil era um país destinado a ter um crescimento econômico vertiginosos, o que o colocaria em pé de igualdade com as potências mundiais. Sob a forma de propaganda, veiculava-se o *Milagre Brasileiro*. Em função disso, realizou-se uma série de empréstimos internacionais – que nas décadas seguintes colocaram o país nas mãos dos bancos internacionais -, para construção de grandes obras, como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio Niterói, a usina de Itaipu, etc.

Em 1974, o Congresso Nacional elegeu o General Ernesto Geisel para a presidência da República. A conjuntura mundial havia mudado, em parte face ao embargo de petróleo que os países produtores haviam imposto aos Estados Unidos. Como consequência, para o Brasil, houve um decréscimo dos empréstimos internacionais, o aumento da dívida externa

e, o esmorecimento do *Milagre Brasileiro*.

A insatisfação popular, não só com os rumos da economia, mas também com a repressão que ainda persistia, ficaram evidenciadas nas eleições para o Senado, Câmara dos Deputados e Prefeituras no ano de 1974.

O General Geisel anunciou o propósito de uma *lenta, gradual e segura* distensão do Regime Militar, rumo à democracia. Descontentes com os caminhos do governo Geisel, militares da chamada linha dura, começaram a realizar uma série de ataques aos movimentos e partidos de esquerda, culminando com o brutal assassinato do jornalista Wladimir Herzog nas dependências do DOI-CODI em São Paulo e do operário Manuel Fiel Filho, morto em circunstâncias semelhantes.

A mudança do cenário político mundial, aliado às críticas internacionais contribuíram para que a sociedade civil brasileira “humilhada e revoltada, se estruturasse melhor para resistir e denunciar o terrorismo instalado no país à sombra e a serviço do poder usurpado” (GRAEFF, 1985). Em 1978, o General Geisel revogou o AI-5, restaurou o habeas-corpus, iniciando um processo, que levaria quase uma década, para que os brasileiros tivessem seus direitos civis assegurados novamente.

III.8.2. – O ensino de Arquitetura e Urbanismo

A situação relativa ao ensino superior, em particular o de Arquitetura e Urbanismo, não era diferente daquela vivida pela sociedade civil brasileira. Graeff (1985) revela que naquele período:

“Os periódicos que asseguravam a circulação de idéias e a troca de experiências entre os arquitetos, docentes e estudantes deste vasto país são brutalmente empastelados ou, na melhor das hipóteses sufocados pela repressão. A revista *Módulo*, de Oscar Niemeyer, tem sua redação invadida, os móveis destruídos, os arquivos queimados e os redatores e pessoal administrativo presos e maltratados. *Arquitetura-AD*, *Habitat*, *Acrópole* e dezenas de outras publicações, cadernos de estudos, boletins estudantis são lentamente liquidados pelo clima de intolerância e terrorismo instalado no país e, especialmente nas universidades. Por volta de 1971 não se encontrava em circulação no Brasil nenhum periódico especializado em arquitetura.”

Por outro lado, entre 1960 e 1973 o número de matrículas no ensino superior no Brasil, cresceu aproximadamente 9 vezes. Porém, o número de docentes não chegou a

triplicar. E, se até 1967 dois terços dos estudantes universitários brasileiros estavam matriculados em universidades públicas, após 6 anos da Reforma Universitária, esse mesmo número de aluno pertencia à rede privada de ensino que havia se formado. Graeff (1985) avalia que:

“(...) Pela metade da década de 60 as escolas superiores do Brasil matriculavam cerca de 70 mil alunos – em fins da década de 70, pouco mais de 10 anos após a reforma universitária inspirada por Mr. Atcon e imposta pelo governo, através do general Meira Matos, a oferta de matrículas nas escolas superiores era da ordem de 1,4 milhão. Não há, realmente, como fugir à idéia de um milagre, pois esse salto espetacular foi dado sem nenhuma preparação, quer quanto as instalações e equipamentos, quer quanto à qualificação de docentes. O governo, mascarado de revolucionário, simplesmente escancarou as portas da escola superior para que aí se instalasse a mercantilização do ensino.”

Nessa conjuntura, entre os anos de 1961 e 1970 a área de Arquitetura e Urbanismo foi aquela que apresentou maior crescimento porcentual de crescimento em relação ao restante do ensino superior (SANTOS JUNIOR, 2001). Além das escolas de arquitetura existentes, anteriormente citadas, no início dos anos 1970 criaram-se os seguintes cursos de Arquitetura e Urbanismo:

- 1970: Santa Úrsula (Rio de Janeiro); Elmano Veloso (São José dos Campos - São Paulo); Barra do Piraí (Rio de Janeiro);
- 1971: Brás Cubas (Moji das Cruzes - São Paulo); Santos (São Paulo); Universidade Vale do Rio Sinos (São Leopoldo - Rio Grande do Sul); Silva e Souza (Rio de Janeiro).
- 1972: Bennet e Gama Filho (Rio de Janeiro); Universidade Federal Fluminense (Niterói - Rio de Janeiro);
- 1973: Farias Brito (Guarulhos - São Paulo); Universidade Federal de Pelotas (Rio Grande do Sul);
- 1974: Universidade Católica de Campinas (São Paulo); Universidade de Moji das Cruzes (São Paulo) (ABEA, 1978).

De acordo com Santos Junior (2001) haviam, no Brasil, em 1974, 30 escolas de Arquitetura e Urbanismo. Desse total, 13 eram Universidades Federais (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Bahia, Pará, Brasília, Minas Gerais, Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul, Pelotas); 1 era

Dentre as razões que justificaram a manutenção do ritmo do crescimento da área podem estar as condições inerentes à própria formação do arquiteto, ou seja, a presença no curso de diversas áreas do conhecimento, o que “favoreceria especialmente as mantenedoras privadas, e a instalação de novas unidades a baixo custo, potencializando o corpo docente e as instalações”



(SANTOS JUNIOR, 2001) e mesmo a imagem de sucesso suscitada pela arquitetura moderna brasileira.

Dado o processo de ampliação acelerada dos programas de ensino de arquitetura e com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nessa área, o Ministério da Educação e Cultura:

“(...) através do departamento de Assuntos Universitários (DAU), por solicitação da Presidência do Instituto de Arquitetos do Brasil, criou a Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU), em novembro de 1973 – ocasião em que nasceu também a Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura (ABEA) – com a incumbência de elaborar um diagnóstico da situação atual do ensino nas diferentes escolas e, ainda, propor medidas gerais e definir critérios para o seu aperfeiçoamento. A CEAU já realizou as visitas de inspeção necessárias e, no momento, encontra-se em fase de elaboração do primeiro documento de avaliação” (UIA/UNESCO, 1978).

Os problemas encontrados foram muitos. Desde bibliotecas com quantidade insuficiente de livros até a inexistência de laboratórios, ou a utilização dos equipamentos e instalações das Escolas de Engenharia próximas ou associadas. Quanto ao corpo docente, exceção feita às Escolas do Recife, Porto Alegre e Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, era “constituído de profissionais sem tradição universitária de ensino e pesquisa.” Como consequência, o Relatório apontava para o fato de que as Escolas de Arquitetura e Urbanismo eram muito frágeis dentro das estruturas políticas das Universidades, já que os arquitetos e profissionais raramente apresentavam títulos universitários de caráter formal” (UIA/UNESCO, 1977).

Para fazer frente aos problemas encontrados a Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU) e a Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura (ABEA) formularam uma série de propostas para o aperfeiçoamento do ensino de Arquitetura e Urbanismo, inclusive, sugerindo a criação de um maior número de cursos de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.

A preocupação com a situação do ensino de Arquitetura e Urbanismo também se fazia presente nos congressos realizados no período. Tal disposição era motivada pelo que se considerava a desqualificação da universidade e a massificação do ensino, ambas incentivadas pela Reforma Universitária e que:

“(..) foram sucedâneas do desmantelamento progressivo do ideário de uma arquitetura

comprometida socialmente com a transformação do país e com a busca de novas soluções estéticas e tecnológicas” (SANTOS JUNIOR, 2001,p. 37).

Durante a década de 1970, algumas experiências inovadoras em termo de ensino foram ensaiadas, como a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Elmano Ferreira Veloso em São José dos Campos (PINTO, 1989). Todavia, tais tentativas foram abortadas graças ao não reconhecimento oficial dos cursos e “à disposição das empresas privadas em maximizar os lucros com o ensino” (SANTOS JUNIOR, 2001).

O fato é que no Estado de São Paulo, durante a década de 1970 não houve novidades a respeito da formação dos arquitetos. De acordo com o Diagnóstico das Condições de Ensino e Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo no Brasil, datado de 1974: “ a grande maioria das novas escolas limitou-se a repetir e empobrecer os modelos já existentes. Constata-se por tanto, que a melhor experiência no ensino de arquitetura ainda permanece com as escolas pioneiras, criadas até 1962” (ZANETTINI, 1980).

Após a implantação do Currículo Mínimo e, com a anuência do Regime Militar, o entendimento do Currículo Mínimo como “um conjunto integrado de disciplina e atividades formativas, e estruturadas a partir de determinados objetivos”, foi sendo reduzido até transforma-se em uma “composição de grades curriculares, em que os conteúdos previstos eram contemplados formalmente, por meio de disciplinas justapostas até o limite das cargas horárias previstas.” Em correspondência, houve uma crescente fragmentação do ensino, consolidando-se no ensino de Arquitetura e Urbanismo, “um currículo informal e fragmentado, transformando as disciplinas em domínios de saberes específicos e desarticulados” (SANTOS JUNIOR, 2001).

Tal quadro, sem dúvida decorrente da política federal adotada para o ensino superior teve conseqüências desastrosas para o ensino de arquitetura e urbanismo. Dentre os efeitos negativos, pode-se apontar: a definição de um modelo de ensino que, baseado na prática profissional, ficava limitado à preparação de uma mão-de-obra que servia ao sistema produtivo vigente; as escolas privadas pouco investiam em pesquisa ou mesmo na carreira de seus docentes; o objetivo de tais instituições era, na maior parte das vezes empresarial, procurando o maior lucro sem o correspondente insumo na qualidade do ensino; inexistência de avaliação das experiências didáticas, e a lista poderia não ter fim.

Ainda em meados da década de 1970 aconteceu, em Belo Horizonte, o 1º Encontro de Ensino de Projeto. Na ocasião, José Cláudio Gomes realizou uma comunicação intitulada

“Sobre o ensino de projeto de arquitetura e urbanismo”, na qual avaliava que:

“Na medida em que o “modelo” de crescimento econômico nacional adotado nos últimos anos no país era voltado para fora, para a exportação e modernização do aparelho produtivo (com todas as suas conseqüências nos demais planos e níveis de produção) o seu reflexo nos conteúdos e métodos de ensino do projeto de arquitetura e urbanismo se endereçou, também, com maior ou menor ênfase, para aqueles aspectos modernizantes e atualizantes.

Mas a recente reversão das expectativas, causada pelo realinhamento da economia internacional, com seu conseqüente e imediato impacto sobre o “modelo” vigente até então, colocou sob a ótica mais realista as prioridades anteriores de modernização do aparelho produtivo voltado para fora e, finalmente, colocou, e vem colocando, sob ótica mais realista o significado da técnica e da tecnologia nacional, no Brasil, hoje. Pois como compatibilizar condições tão conflitantes, em termos de currículo mínimo, por exemplo, entre as do norte-nordeste e as do centro-sul? Objetivamente, a quem tem servido a modernização tecnológica do ensino de planejamento urbano, a não ser às empresas sulistas que absorvem os planejadores formados nas suas próprias faculdades, “modernizadas”, vendem a seguir um “know-how” de duvidosa segunda mão, via órgãos federais, apropriam-se do excedente e passam a defender a implantação de outros e mais novos modelos e teorias, retomando assim o eterno ciclo da produção-reprodução-nova produção”. (apud ZANETTINI, 1980, p.72)

Essa discussão, extremamente atual, evidenciava o profissional arquiteto que estava sendo formado nas escolas de arquitetura e urbanismo de São Paulo. Na mesma ocasião, contrapunham-se ainda aqueles que defendiam uma formação globalizante para os arquitetos e os que a queriam especializada. Tais posições colocavam-se como excludentes, como francamente opostas. Zanettini (1980) questiona tais antagonismos:

“A visão correta levaria a coexistência de uma formação globalizante junto com a especializada. A globalização, desejável a toda formação universitária, do arquiteto a qualquer campo do saber, não deve ser entendida como apreensão de generalidades do conhecimento, resultando numa prática profissional que permanece ao nível das superficialidades, mas a constante síntese que se dá no trabalho específico quando intervenção relacionada ao contexto mais amplo da sociedade. Por outro lado, parece hoje impossível a um profissional dominar todos os campos da arquitetura com a mesma desenvoltura e a prática vem confirmando a tendência natural do aprofundamento numa ou outra área. O que não se deve ser aceito, como vem

ocorrendo, é a crescente especialização estimulada pela eficiência do aparelho produtivo capitalista, cada vez mais direcionada no sentido das necessidades da produção e cada vez mais alienando o profissional de suas vinculações com o meio social. Para que o preparo do trabalho profissional não se dê de maneira estanque é preciso que se garanta o espaço de discussão constante da produção da arquitetura nas diversas áreas de atuação, com os benefícios que pode ocorrer com o reatamento recíproco entre as várias escalas de abordagem, da cidade ao objeto.”

A Comissão de Reestruturação Curricular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo reforçou, em 1977, a idéia de que o ponto nevrálgico do ensino de arquitetura e urbanismo era o ateliê de projeto de arquitetura.

III.8.3. – A Carta de Ouro Preto

No ano de 1977 reuniram-se na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, os representantes das Comissões de Avaliação de Ensino – CAE das escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. Realizado pela Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura – ABEA, a reunião tinha como objetivo “encontrar uma posição comum a todas as escolas com relação à elaboração de um novo Currículo Mínimo” (CARTA DE OURO PRETO, 1977). Como resultado do encontro, foi elaborado um documento que ficou conhecido como a Carta de Ouro Preto, no qual as preocupações com o ensino de Arquitetura e Urbanismo eram incontestáveis. Os participantes consideravam como imprescindível, formar o professor de arquitetura com embasamento crítico e adequadamente instrumentado. Para tanto, era preciso definir com clareza, não só o perfil profissional que se pretendia formar, como também caracterizar o instrumental mais eficiente para que tal propósito pudesse ser alcançado.

Considerava-se que a reforma do Currículo Mínimo não era por si só garantia de melhoria do ensino, embora a considerassem como uma importante indutora e tarefa urgente. Julgava-se ainda que “os Encontros Regionais e Nacionais de Comissões de Avaliação de Ensino são altamente desejáveis, considerando a possibilidade de enriquecimento de modos de proceder, pela troca de informes quanto às experiências porque passam as Comissões” (CARTA DE OURO PRETO, 1977). A Carta de Ouro Preto fazia recomendações explícitas à estruturação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e definia o papel do Currículo Mínimo. Dessa forma, propunha que :

- “1. – O Currículo Mínimo deveria preservar unidade na formação profissional, em “âmbito nacional e atender às amplas atribuições profissionais, evitando-se especializações”;
2. – O Currículo Mínimo deveria abranger matérias das áreas de Planejamento e Projeto, tecnologia e Instrumentação e Teoria e História, com o percentual mínimo da carga horária total do curso de 40%, 20% e 20%, respectivamente. Os demais 20% deveriam ser distribuídos a critério de cada escola;
3. – Os cursos deveriam ter a duração mínima de 5 anos e o Currículo Mínimo deveria ocupar, no mínimo, 75% da carga do Currículo Pleno;
4. - Recomendava-se a inclusão de Paisagismo como matéria do Currículo Mínimo;
5. – O Currículo Mínimo deveria garantir a formação dos estudantes, “tendo em vista o exercício das atribuições legais da profissão” e não incluir matérias dos cursos secundários que porventura devessem ser de conhecimento dos candidatos aos cursos universitários;
6. – O Currículo Mínimo assinalava a obrigatoriedade do “estágio profissional supervisionado, promovido pelas escolas, durante os cursos de graduação”;
7. – Era também indispensável que se destacasse a importância da área tecnológica na formação do arquiteto;
8. – Os vestibulares deveriam dar ênfase “à prova de aptidão, que visem determinar as habilidades específicas essenciais para a boa formação do arquiteto”;
9. – Que fosse definida uma “estrutura física básica para os cursos de arquitetura visando a dar a importância adequada à atividade de projetar, entendida em seu sentido mais amplo”;
10. – Visando a formação de docentes, deveria ser dada maior relevância à criação de cursos de Pós-graduação em Arquitetura em todo o Brasil” (CARTA DE OURO PRETO, 1977).

III.9. – A DÉCADA DE 1980

III.9.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros

Em 1979, o General João Batista Figueiredo, eleito pelo Congresso Nacional, assumiu a Presidência da República. Durante o primeiro ano do seu mandato foi regulamentada a Lei da Anistia, o que permitiu que aqueles que tiveram, de alguma maneira, seus direitos civis cassados, e estavam exilados fora do país, pudessem retornar.

Durante o início dos anos 80 a mobilização social, em especial dos metalúrgicos do ABC paulista e dos estudantes universitários, colocou a Ditadura Militar em xeque. As eleições diretas, realizadas para eleger os membros do Congresso Nacional e os governos estaduais confirmou o descontentamento da sociedade como um todo com o Regime Militar, trazendo de volta ao cenário político alguns dos líderes políticos marcados pela ditadura. No ano seguinte, teve início o movimento das *Diretas Já* que reivindicava eleições livres e democráticas para Presidente da República. Milhares de cidadãos foram às ruas, nas principais cidades do país, pleiteando a redemocratização do Brasil. Todavia, a emenda constitucional que tramitava no Congresso Nacional foi derrotada. As eleições presidenciais foram mais uma vez realizadas pelo Colégio Eleitoral que, todavia, elegeu um civil: Tancredo Neves.

O presidente eleito faleceu logo a seguir e o vice-presidente assumiu. Em 1987 instalou-se a Assembléia Nacional Constituinte e um ano depois foi promulgada a Nova Constituição Brasileira que determinava, dentre outras coisa, eleições diretas em todos os níveis de governo, a independência dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, o direito ao *habeas corpus*, dando-se início ao processo de redemocratização do país.

No entanto, esse processo foi e continua sendo, extremamente árduo para o país. A Ditadura Militar estatizou os setores mais importante da produção, operou sobre o proletariado de várias maneiras, contraiu uma dívida publica estratosférica. Oliveira (2003) argumenta que o período compreendido entre 1964 e 1990 correspondeu a um época de forte invenção política no Brasil. Segundo o autor:

“Foi na ditadura militar que se formou o tripé desenvolvimentista empresas estatais-privadas nacionais-multinacionais. Uma parte notável do excedente tomava o rumo do exterior no pagamento da dívida, com o que se encaminhou, já nos anos 1980, para uma crise da dívida externa que marcou todo o período e tornou quase sem eficácia econômica a redemocratização política operada após o encurralamento da ditadura, afinal afastada em 1984. O que a literatura veio a chamar depois de *financeirização* da economia já se insinuava, subordinando a acumulação interna de capital ao movimento internacional do capital e retirando centralidade às decisões internas.”

No tocante ao ensino superior, a vitória do Regime Militar é inconteste. Suas propostas foram implantadas com êxito, em particular a desestruturação a que foram submetidas as universidades públicas e o aumento exponencial do número de Instituições

de Ensino Superior particulares, além do que, o número de vagas passou a variar de acordo com as potencialidades do mercado/cidade. Graeff (1985) assinala que:

“Os objetivos políticos da Reforma MEC-USAID foram plenamente atingidos, mediante uma rígida estruturação burocrática de molde empresarial nas universidades, e à custa da desestruturação das atividades acadêmicas, vale dizer, das atividades fins. O preço pago pela Nação por essa aventura irresponsável e criminosa reside no espantoso rebaixamento do nível do ensino, tanto no terceiro como no segundo grau.”

III.9.2. – O ensino superior

Em 1985, durante o governo do Presidente José Sarney, o Ministro da Educação, Marco Maciel, criou a *Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior*. Composta de 24 membros, elaborou um relatório em que a questão da qualidade institucional aparecia pela primeira vez. No entanto, dado à heterogeneidade dos membros de tal Comissão, o relatório se mostrou difuso, pouco conclusivo e, o próprio governo não adotou qualquer política para a área.

A Comissão foi destituída e, em 1986, o Ministro da Educação criou o GERES -*Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior*. Composto de 5 membros, o GERES elaborou um anteprojeto de lei que propunha uma reformulação nos funcionamentos das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Diante das críticas o Presidente reelaborou o anteprojeto de lei, como se ele o fora somente uma orientação para a formulação das políticas gerais do governo para o ensino superior (DIAS et al, 2006).

Somente no final da década de 1980 que a educação superior, refletindo o momento internacional em relação às instituições educacionais, inseriu-se como foco das políticas do governo federal. Em 1987 realizou-se em Brasília, o *Encontro Internacional de Avaliação do Ensino Superior* que, promovido para discutir e analisar outros modelos educacionais, em especial o canadense, o francês, o inglês e o japonês, concluiu, dentre outras coisas que:

- “- a avaliação do Ensino Superior brasileiro é considerada uma providência inadiável e procedimentos urgentes deveriam ser adotados para efetivá-la;
- a avaliação deverá ter por objetivo inicial cada um dos cursos de graduação, cabendo às universidades a definição das áreas prioritárias e a fixação de critérios indicadores de qualidade;

- o MEC deverá promover e estimular o processo de avaliação interna e de avaliação inter-pares externa;
- a avaliação do ensino tem como consequência a busca da qualidade nas atividades acadêmicas afins, como a pesquisa e a extensão;
- os indicadores de avaliação devem ser adequados às especificidades de cada instituição e às diferentes áreas de conhecimento;
- os resultados devem ser divulgados e publicados para amplo conhecimento da sociedade;
- a avaliação deverá revestir-se de elevado grau de seriedade e correção para corresponder a níveis desejáveis de eficácia;
- o governo deverá destinar recursos específicos por meio do MEC para apoiar os projetos de avaliação das universidades públicas” (DIAS et al, 2006).

Em 1988 outros encontros deram continuidade ao processo iniciado pelo GERES. Dias (2006) avalia que ainda que tímidos, os passos dados para a consolidação das políticas de avaliação do ensino superior retiraram o Brasil do atraso internacional, já que tal estratégia era parte daquelas adotadas pelos países desenvolvidos. No Brasil, em 1987, as IFES deram início ao processo interno de auto-avaliação: em 1987, a Universidade de Brasília – UnB; em 1988, a Universidade Federal do Paraná – UFPR e a Universidade de São Paulo – Universidade de São Paulo; em 1991, a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

III.9.3. – O ensino de Arquitetura e Urbanismo

As discussões coordenadas pelas Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU) e promovidas pelas Comissões de ensino em todo Brasil acerca da busca de uma melhor qualidade no ensino de Arquitetura e Urbanismo proporcionaram um vigoroso movimento no final da década de 70, culminando com a Carta de Ouro Preto em 1977. Com ela, como mencionado anteriormente, procurava-se retomar a luta pela reformulação do Currículo Mínimo “e as teses de organização do ensino com foco nas atividades de projeto” (SANTOS JUNIOR, 2001).

Em 1982 novamente foi proposta a reformulação do Currículo Mínimo e encaminhada ao Conselho Federal de Educação para aprovação, o que não aconteceu. Tal situação causou o esmorecimento da atividade unificada da categoria. Graeff (1985)

aponta para a crise que o ensino de Arquitetura e Urbanismo atravessava:

“... o exercício da arquitetura atravessa hoje no Brasil uma crise de amplitude e profundidade sem precedentes, fruto da convergência de fatores estruturais e conjunturais (...) diminui relativamente a demanda de novos espaços, cai a oferta e, conseqüentemente, aumenta o desemprego, enquanto meia centena de escolas de arquitetura – uma boa parte delas improvisadas e aventureiras – diplomam milhares de novos arquitetos a cada ano que passa.”

Também na década de 1980 a Comissão de Especialistas no Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU solicitou que Zanettini realizasse um estudo amplo a fim de propor “um modelo base para discussão do ensino de projeto em todo país” (ZANETTINI, 1980). Tal tarefa foi por ele considerada inalcançável, já que o contato com os problemas de todas as escolas de arquitetura existente no país levantava um universo de aspectos e especificidades impossíveis de serem abarcadas. Ele apontava para a existência de três orientações relativas ao ensino de arquitetura e urbanismo, conseqüentemente vinculadas ao ensino de projeto de arquitetura e as relacionava às posições políticas predominantes no período. De acordo com o autor, a orientação humanista-societária, a instrumental-tecnicista e a política negadora do sistema moldavam o clima de ensino nas escolas de arquitetura. Apesar da generalização, as demais escolas de Arquitetura e Urbanismo existentes em São Paulo, cada uma a seu modo, seguiam uma ou outra tendência apontada (PINTO, 1989; ZANETTINI, 1980).

Para Zanettini (1980), a orientação humanista-societária parecia ser a herdeira da ideologia modernista, do “grupo mais significativo da fase eufórica, que privilegia a dimensão criativa, agora crescida de maior conteúdo social.” Para os defensores de tal postura, o projeto na sua síntese espacial deveria conter o germe da transformação social. Porém, não há como crer que a transformação social viria ou virá pelo desenho, seja ele qual for. Tal linha conceitual se definia por ser a arquitetura obra de arte, no sentido vanguardista e única, sendo o autor considerado artista. O fundamento de tal arquitetura encontrava-se nos preceitos do Movimento Moderno. Quanto ao ensino, os modelos da arquitetura de vanguarda e os conceitos contidos nas correntes do organicismo, racionalismo, funcionalismo tais como a planta livre, a verdade dos materiais, a função, a legitimidade da intenção plástica, a unidade e clareza, o binômio análise/síntese eram as referências primordiais. Uma outra questão importante era o ensino/aprendizado de

projeto de arquitetura determinado pelo exercício profissional, “através da transmissão de experiências do profissional (o professor) ao futuro profissional (o aluno).” O ateliê de projeto era considerado como a espinha dorsal do curso e as demais disciplinas orbitavam ao seu redor, já que nessa visão, a atividade de projeto era considerada o elemento deflagrador do processo de conhecimento e o projeto deveria manifestar-se “através de modelos inusitados e isolados da anarquia do ambiente urbano” (ZANETTINI, 1980).

Por outro lado, Graeff (1985) considerava que o IX Congresso Brasileiro de Arquitetos havia evidenciado as potencialidades dos arquitetos enquanto força política atuante na sociedade civil. Via também com otimismo a situação da arquitetura, da produção de periódicos. O mesmo porém, não poderia ser avaliado em relação à qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo, pois:

“(...) uma coisa parece certa: se as escolas de arquitetura não processarem com urgência a revolução necessária nos sistemas, conteúdos e métodos de estudo-aprendizagem, a universidade continuará funcionando como até aqui no processo de desenvolvimento da arquitetura, isto é, como um “peso morto”, um fato de atraso.”

Em 1985 aconteceu o I Encontro sobre Ensino de Projeto Arquitetônico. Realizado em Porto Alegre, na Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, objetivava discutir o aprimoramento da formação do arquiteto. Considerando a atividade de projeto como a mais importante e específica atribuição do arquiteto, dava ênfase à melhoria do ensino de Projeto Arquitetônico. Como resultado, publicou-se um livro com uma coletânea de artigos dos organizadores do evento.

Organizado por Carlos Eduardo Comas, o livro intitulava-se *Projeto Arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação*. Os textos, em maior ou menor escala, criticavam o movimento moderno de arquitetura, em especial no que se relacionava ao ensino. Assim, na perspectiva de Silva (1986):

“(...) Embora a grande difusão do movimento modernista tenha tido início com o fim da Primeira Guerra Mundial (1918), a maioria das escolas de arquitetura somente aderiu à nova tendência após o término da Segunda Guerra Mundial (1945). Assimilada com atraso, a doutrina modernista viu-se prejudicada, na esfera do ensino, pelo fato de ter negligenciado um ponto capital, que é a questão do processo projetual.”

Santos Junior (2001) assinala que, ao final da década de 1980, a participação ativa

de toda a sociedade brasileira nas discussões preparatórias para a Constituinte propiciou a retomada dos debates da categoria dos arquitetos e urbanistas acerca do ensino de Arquitetura e Urbanismo. O autor assevera que na ocasião foram debatidos e aprovados uma série de posicionamentos consensuais entre as entidades representativas dos arquitetos e urbanistas, tais como: a obrigatoriedade do diploma para o exercício profissional e a rejeição do exame de egressos – Exame de Ordem.

Em 1988 foi promulgada a nova Constituição Brasileira que nasceu:

“(...)no momento em que agonizava um modelo de Estado e de desenvolvimento econômico que alcançara um considerável sucesso: o nacional-desenvolvimentista. Em função desse esgotamento, os anos subseqüentes seriam marcados pela construção de um novo modelo, orientado para o mercado e mais adaptado às novas condições do ambiente econômico internacional. As inovações que esse processo requeria, contudo, exigiam não apenas a desconstrução de uma série de estruturas antigas, herdadas do arcabouço anterior, mas também a remoção de parte do ordenamento constitucional que acabara de ser criado” (COUTO, 1998).

III.10. – O INÍCIO DA DÉCADA DE 1990

III.10.1. – Panorama dos acontecimentos brasileiros

Democraticamente eleito, Fernando Collor de Mello assumiu a presidência da República em 1990. De imediato, alegando intenção em combater a inflação desenfreada que assolava o Brasil, lançou mão de um plano econômico – *Plano Collor* – que confiscou os ativos financeiros da população brasileira. Dois anos após, o presidente foi acusado de corrupção. Pressionado por um grande movimento popular, o Congresso Nacional votou a favor do seu *impeachment*.

A presidência foi então ocupada pelo seu vice-presidente: Itamar Franco que, em 1994, contando com a colaboração do então Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso, imputou um novo plano econômico ao país – *Plano Real*. A tônica era a supervalorização da moeda brasileira nos mercados interno e externo, altas taxas de juros, além de instituir uma nova moeda, o Real. No embalo conseguido com o Plano Real no combate à inflação, Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente em 1995 e, novamente em 1998.

A política econômica implantada a partir do governo Collor, de desregulamentação do mercado, abertura indiscriminada às importações, perda do controle cambial, financeirização total da dívida interna e externa e, a tentativa de instaurar “uma nova sociabilidade cuja matriz central era tanto o discurso liberal da iniciativa dos indivíduos quanto a desregulamentação e o desmanche que davam bases materiais à nova *ação comunicativa*, tiveram seu ápice na *era FHC*” (OLIVEIRA, 2003)

De acordo com Oliveira (2003), as mudanças ocorridas durante o período em que Fernando Henrique Cardoso ocupou a presidência da República foram avassaladoras. Estima-se que:

“(...) entre um quinto e um quarto do PIB brasileiro mudou de mãos nos anos de FHC, no bojo das privatizações e fusões. A dívida interna pública cresceu dez vezes entre 1994 e 2002, correspondendo hoje, a mais de 50% do PIB, indicando que a produção que se expressa no PIB requer outra metade de riqueza social virtual para sua sustentação, que somente se materializa via coerção do Estado”

Durante aquele período, o cinturão de pobreza que abraçava as grandes cidades brasileiras alargou-se, incluindo cerca de 50% da população. A desigualdade da distribuição da renda piorou. Nas grandes cidades “a sociabilidade centrada no trabalho não pôde resistir e a vitória ideológica do capital transformou-se numa guerra de todos contra todos” (OLIVEIRA, 2003). O crime organizado e o narcotráfico organizam-se como *empresas*, ilegais, que absorvem a mão de obra desqualificada e excedente, moradora das periferias. Enquanto a classe alta deixa de morar no país, ou enclausura-se nos condomínios de alto luxo, a classe média esconde-se da violência urbana como pode. Oliveira (2003) resume esta situação da seguinte maneira:

“Tal como na Colômbia, Bolívia e Peru, em que a produção agrícola não pode concorrer com as plantações de coca, nas periferias das grandes cidades o narcotráfico e o crime organizado nos padrões do capital, são o escoadouro para o desemprego. (...) O narcotráfico busca localizar-se nas favelas, os lugares da ilegalidade social e política brasileira, ao invés da abordagem tradicional da imprensa de que o narcotráfico cria a ilegalidade para sobreviver. Assim, em lugar de uma hegemonia burguesa que se alimentasse das virtudes cívicas do mercado, requer-se permanentemente coerção estatal, sem o que, todo o edifício desaba.”

III.10.2. – O ensino superior

Na década de 1990, agentes internacionais, especialmente o Banco Mundial, elaboraram propostas que compreendiam a avaliação do ensino superior como parte das estratégias para a concessão de financiamento. Para o Brasil, poder-se-ia resumir as diretrizes do Banco Mundial, nos seguintes itens:

“(...) incentivar a diversidade das instituições educacionais superiores e competitividade (não a solidariedade) entre elas; estimular a ampliação e a expansão de instituições privadas; levar as universidades públicas a produzirem cada vez mais sua sobrevivência pela venda de serviços e cobrança de taxas de alunos; e, vincular os financiamentos dos organismos oficiais a critérios de eficiência e produtividade em termos mercadológicos” (DIAS SOBRINHO, 1996, p. 16).

Em 1993, a Secretaria de Educação Superior – SESu criou a *Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras*. Coordenada pelo *Departamento de Política do Ensino Superior*, reunia vários segmentos: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES –, Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais – ABRUEM –, Associação Nacional das Universidades Particulares – ANUP –, Associação Brasileira das Escolas Católicas – ABESC –, Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e Fóruns Nacionais de Pró-Reitores de Planejamento, Administração e Extensão. Ao MEC, caberia o papel de coordenador, articulador e agente financiador da avaliação institucional, “assumindo a postura política de trabalhar em parceria com as universidades” (DIAS ET ALL, 2006).

Nesse contexto, surgiu o *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB*. Esse programa pretendeu estabelecer outras formas de diálogo entre o governo federal e as Instituições de Ensino Superior. Buscando legitimar a cultura da avaliação, propunha-se a criação de uma tabela mínima de indicadores institucionais, o respeito à identidade institucional, a adesão voluntária. Embora tenha recebido significativo apoio das Instituições de Ensino Superior,

“(...) sua implementação foi afetada pela interrupção do apoio do MEC, fazendo com que se reduzisse aos programas de subsídios para dar andamento somente aos objetivos da auto-avaliação interna. Dessa forma, o programa chegou a uma encruzilhada e, em 10 de outubro de 1996, o MEC publicou o Decreto nº 2.026 (Brasil,

1996a), estabelecendo novos procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e das instituições de Ensino Superior” (DIAS ET ALL, 2006).

III.10.3. – Arquitetura no Brasil

Mudanças radicais ocorreram no cenário mundial e o Brasil, de certa forma, se manteve à margem das discussões que rodearam a arquitetura e os arquitetos particularmente nas décadas de 1970 e 1980.

Aos anos 70 são atribuídos uma série de reavaliações de conceitos sobre arquitetura, estabelecidos até então. Em 1972 o crítico de arquitetura Charles Jencks decretou a “morte” da arquitetura moderna, a partir da implosão do conjunto habitacional Pruitt-Igoe, em St Louis, nos Estados Unidos, obra do arquiteto Minoru Yamasaki.

Nesse mesmo período, um conjunto de valores da arquitetura moderna brasileira – inovadores em seus primeiros tempos -, foram institucionalizados como definitivos e imutáveis. Segawa (1999) avalia que:

“Filtrada por uma ideologização que neutralizava as diferenças, escamoteava as contradições, negava a interrogação (coerente com o espírito autoritário do momento), propugnava-se um ideal de cultura arquitetônica com pressupostos oriundos de um momento épico da arquitetura brasileira – mas agora formulado como único, autorizado e hegemônico. Canonizava-se e burocratizava-se uma postura arquitetônica. Não importava o programa de uso: da casa ao viaduto, da agência bancária ao forno crematório, da escola à torre de garagem, do sofá ao edifício administrativo – era a moda (ou ditadura) das grandes estruturas de concreto, do concreto aparente, dos pilares esculturais, das estruturas protendidas, do exibicionismo estrutural, a competição por vãos livres maiores, dos panos de vidro -, imitações esvaziadas dos conteúdos elaborados por mestres como Niemeyer, Vilanova Artigas (...) Evidências técnicas e formais que simbolizavam uma visão de modernidade, certa compostura legitimadora de uma arquitetura sem crítica ou críticos, num tempo de generalizada desconfiança e perseguição policialesca, no qual o criticar era atitude reprimida ou interpretada como delação política.”

Algumas obras realizadas na década de 1980 merecem destaque. O SESC Pompéia,

em São Paulo, projeto de Lina Bo Bardi, é um dos exemplos paradigmáticos do período (Figura III. 43). Inaugurado em 1982, caracteriza-se pela reciclagem dos galpões industriais de uma antiga fábrica de geladeiras. A arquiteta criou um espaço de sociabilidade que permitiu, e permite até hoje, a sua ampla apropriação.

Também na década de 1980, os mineiros Éolo Maia, Maria Josefina de Vasconcelos e Sylvio de Podestá produziram uma obra que introduziu uma outra linguagem arquitetônica no Brasil, como é o caso do Grupo Escolar Vale Verde em Timóteo, Minas Gerais (Figura III. 44), uma construção autoportante em tijolos, técnica usada na região para fornos de queima de carvão. No final daqueles anos, merece destaque a obra do Centro de Proteção Ambiental de Balbina, projeto de Severiano Porto e Mario Emilio Ribeiro (Figura III. 45).

Ao final do Regime Militar, a idéia de *Brasil grande* desmoronou, evidenciando um grave quadro institucional. Segawa (1999) afirma que a “arquitetura brasileira, no início dos anos 80, sentia mas não acusava as necessárias revisões no discurso e na prática arquitetônica.” Enquanto isso, na Europa e nos Estados Unidos, outros pontos de vista sobre a produção da arquitetura eram avaliados. Este debate somente alcançou o Brasil, como um todo e com alguma profundidade, no início da década de 1990.

O debate internacional sobre arquitetura alimentava-se sobretudo, além das radicais mudanças sociais, culturais, filosóficas e econômicas que estavam em curso naquelas sociedades pós-industriais, da diversidade de posicionamentos em relação ao processo de projeto. Ainda de acordo com Segawa (1999, p. 191), no período:

“Fenômenos percebidos mundialmente aportavam entre os arquitetos brasileiros: a percepção da falência de panacéias arquitetônicas soluções supostamente válidas para todas as realidades), o maior diálogo com o contexto urbano ou o ambiente natural na implantação dos edifícios, o reconhecimento da história como referência projetual, a revalorização da reciclagem de edifícios como atitude de preservação cultural, a produção do espaço como resultado de uma colaboração entre arquitetos e usuários, bem como uma postura menos hierática, unívoca, determinista e sintética, substituída por uma conduta mais analítica, simbólica, admitindo a ambigüidade.”



Figura III. 43
SESC Pompéia
Foto - - Nelson Kon
Fonte: www.vitruvius.com.br/



Figura III. 44
Grupo Escolar Vale Verde, Timóteo, MG
1983
Fonte:
<http://www.eolojo.com.br/prj018-grupo-escolar.htm>



Figura III. 45
Centro de Proteção Ambiental
Balbina
Fonte: <http://www.arcoweb.com.br/>

**IV. - CARACTERIZAÇÃO DAS PRINCIPAIS AÇÕES E AGENTES ENVOLVIDOS NA
POLÍTICA DO ENSINO SUPERIOR E NOS CURSOS DE ARQUITETURA E
URBANISMO DO BRASIL 1995 – 2005**

IV.1. – UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

IV.1.1. – Sobre a atuação da UNESCO

A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada em 1945, se propõe a trabalhar no sentido de criar condições para um “genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas.” Atualmente, a UNESCO conta com a participação de 192 Estados Membros, dos quais o Brasil é um deles, e 6 Estados Membros Associados que se reúnem a cada dois anos em uma Conferência Geral. (UNESCO, 2007).

No Brasil, a representação da UNESCO foi estabelecida em 1964, tornando-se Escritório Nacional no “âmbito do Cluster Mercosul+Chile desde a nova estratégia de descentralização implementada pela sede da UNESCO” (UNESCO, 2007). O escritório da UNESCO iniciou suas atividades em Brasília no ano de 1972. De acordo com o órgão, suas ações adquiriram um novo impulso a partir de 1992 e foram motivadas principalmente pela *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Em 1993, com base no *Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional Científica e Cultural* entre o governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO, assinado em 1981, iniciou-se o primeiro plano de trabalho com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, “como mecanismo auxiliar a decisão do Governo de elaborar o *Plano Decenal de Educação para Todos*” (UNESCO, 2007).

As atividades da UNESCO no Brasil situam-se predominantemente nos setores da educação, ciências naturais, humanas e sociais, cultura, comunicação e informação. No país, a atuação da UNESCO ocorre “prioritariamente por intermédio de projetos de cooperação técnica com o governo. Eles têm sempre o objetivo de auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as grandes metas acordadas entre os Estados Membros” (UNESCO, 2007). Além disso, a UNESCO tem nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro, Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, e São Paulo, o que denomina de Escritórios Antena, com o objetivo de ampliar o raio de ação da organização.

A UNESCO alerta para o fato de que o que pode oferecer ao Brasil tem que ser visto

dentro do contexto da “sólida e complexa rede de instituições nacionais voltadas para atividades educacionais nos níveis nacional, estadual e local.” Porém, sendo a Agência incumbida da coordenação da política global em direção à *Educação para Todos*, “monitora a implementação das atividades, avaliando os progressos realizados, analisando as políticas efetivamente formuladas, disseminando conhecimentos sobre as boas práticas e alertando quanto aos desafios emergentes” (UNESCO, 2007). Tais contribuições são, ao ver da UNESCO importantes para países, como o Brasil, integrantes do grupo dos do E-9⁷. Na ótica da UNESCO:

“(...) no Brasil, a qualidade e a igualdade continuam sendo desafios cruciais a serem enfrentados, uma vez que ambos são essenciais para atender às necessidades do país e para a construção de uma sociedade de conhecimento. As pesquisas mostram que grande parcela dos alunos de diferentes níveis educacionais apresenta deficiências em disciplinas críticas. A baixa absorção de conceitos científicos prejudica a inclusão desses indivíduos na sociedade moderna” (UNESCO, 2007, p. 9).

IV.1.2. – Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação

No ano de 1994, o Banco Mundial publicou um documento intitulado *Educação Superior: aprender com a experiência*. Um ano depois, a UNESCO lançou o *Documento de política para a mudança e o desenvolvimento na Educação Superior*. Dias (2004), avalia que ambas as Instituições partiram de diagnósticos semelhantes: constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições, etc. Todavia, cada um dos documentos anteriormente citados, representava, segundo o autor, “visões absolutamente opostas sobre a função superior com relação à sociedade e sobre a própria sociedade”, ainda que ambos tivessem tido grande influência no desenvolvimento de políticas educacionais no mundo inteiro.

Durante os anos de 1995 a 1998, a UNESCO promoveu uma série de encontros e lançou várias publicações que tiveram um significativo impacto em todo o mundo. Tais iniciativas culminaram com a realização da *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior* que reuniu em Paris, no ano de 1998, quase 5 mil participantes de mais de 180 países (DIAS, 2004) e aprovou o documento intitulado *Declaração Mundial sobre a Educação*

⁷ Grupo de países do E-9 – formado pelos 9 países mais populosos do mundo – Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão – que reunidos em 1993, propuseram a avançar, concretamente, no campo do ensino básico.

Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998).

A *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação* considerava que no século que então se iniciava, era possível que se observasse uma demanda pelo ensino superior sem precedentes, acompanhada de uma grande diversidade e também, que havia uma consciência maior da importância que a educação superior poderia exercer no desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos países. Para os participantes da *Conferência Mundial* sobre a educação superior, esta era entendida como “todo tipo de estudos, de formação ou de formação para a pesquisa na pós-graduação, ministrados por uma universidade ou outros estabelecimentos de ensino reconhecidos pelas autoridades competentes do Estado como Centros de Ensino Superior” (UNESCO, 1998).

Considerava-se que a educação superior enfrentava, em todas as partes, desafios e dificuldades relativas ao seu financiamento, à igualdade de acesso a todos, a uma melhor capacitação do pessoal. A formação deveria estar baseada em competências, na melhoria do ensino, da pesquisa, em uma maior pertinência dos projetos pedagógicos. Julgava-se também que a educação superior deveria fazer frente aos desafios tecnológicos, já que eles podem melhorar o modo de produção, de organização, de difusão do saber, devendo-se garantir o acesso equitativo a tais tecnologias, em todos os níveis de ensino.

O documento declaratório considerava ainda que, apesar de o número de estudantes matriculados no ensino superior, a partir da segunda metade do século XX, houvesse se multiplicado por mais de 6 vezes⁸, as disparidades no que dizia respeito ao acesso ao ensino superior, entre os países desenvolvidos, em desenvolvimento e os subdesenvolvidos, havia se agravado substancialmente. Avaliava-se que existia carência de instituições de ensino superior e de pesquisa que formassem uma massa de profissionais críticos, qualificados e cultos.

Dado que ao longo dos séculos a educação superior havia dado mostras mais do que suficientes da sua capacidade de proporcionar mudanças e progressos das sociedades, e que a sociedade atual cada vez mais se apóia no conhecimento, considerava-se razão mais do que cabal que a educação superior e a pesquisa formassem a partir de então, parte fundamental do desenvolvimento cultural, sócio-econômico dos indivíduos e das nações. Por conseguinte, e face aos desafios que se colocavam, havia que se empreender a

⁸ Em 1960 eram 13 milhões de estudantes matriculados no ensino superior. Em 1995, eram 82 milhões de estudantes.

transformação e a renovação mais radical que se havia visto, de forma que a sociedade contemporânea, vitimada por uma crise de valores, pudesse situar-se para além das questões meramente económicas.

A partir dessas considerações, a UNESCO havia proposto a *Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*. Tinha o intuito de encontrar soluções para tais desafios e colocar em marcha um processo que provocasse uma profunda reforma da educação superior. Para tanto, os participantes proclamaram 17 artigos, divididos em três grandes propósitos: *Missões e funções da educação superior; Forjar uma nova visão da educação superior e Da visão à ação*.

IV.1.2.1. – Missões e funções da educação superior

Esse item era composto de dois artigos. O primeiro deles – *A missão de educar, formar e realizar pesquisas* – reafirmava a necessidade de que:

- Os estudantes diplomados fossem altamente qualificados e cidadãos responsáveis;
- Fosse constituído um espaço aberto para a formação superior que permitisse a aprendizagem constante e permanente;
- Fossem gerados, promovidos e difundidos conhecimentos por meio da pesquisa científica, tecnológica e também nas ciências sociais, nas humanidades e nas artes;
- Se contribuísse para a compreensão, interpretação, preservação, fomento e difusão das culturas nacionais, regionais, internacionais e históricas, em um contexto de diversidade cultural;
- Se contribuísse para consolidar os valores da sociedade, em especial para os jovens, proporcionando-lhes condições de desenvolver perspectivas críticas, apoiadas em valores democráticos;
- Só haveria possibilidade de melhoria na educação, em todos os níveis, se houvesse a capacitação constante dos docentes.

O segundo artigo – *Função ética, autonomia, responsabilidade e atitudes prospectivas* – considerava que os estabelecimentos de ensino superior, o pessoal e os estudantes universitários deveriam:

- Desenvolver seus trabalhos sob os requisitos prescritos pela ética, pelo rigor científico e intelectual;

- Ter total liberdade de expressão;
- Difundir valores universalmente aceitos como a paz, justiça, liberdade e igualdade;
- Contribuir para a definição e tratamento dos problemas que afetassem o bem estar das comunidades, das nações e do mundo em geral.

IV.1.2.2. – Forjar uma nova visão da educação superior

Esse item era composto por 8 artigos. O primeiro deles – *Igualdade de acesso* – determinava que:

- Não seria admitido nenhum tipo de discriminação, fosse ela por questões de raça, sexo, nacionalidade, religião, classe social ou incapacidade física;
- As instituições de ensino superior deveriam ser consideradas como componentes de um sistema contínuo de aprendizagem, com início no ensino fundamental;
- A sociedade deveria facilitar o acesso à educação superior de grupos específicos, como os índios, as minorias culturais, etc.

O segundo artigo – *Fortalecimento da participação e ascensão das mulheres* – rezava que:

- Ainda que se houvesse realizado progressos significativos no respeito aos direitos das mulheres, em algumas localidades do mundo ainda subsistiam distintos obstáculos, tanto de ordem econômica, como política e cultural;
- Requeria-se redobrados esforços para a eliminação de estereótipos, para a remoção de obstáculos políticos e sociais de forma a favorecer e a consolidar a participação feminina em todos os níveis de tomada de decisões.

O artigo terceiro – *Promoção do saber mediante a pesquisa no âmbito da ciência, da arte e humanidades e a difusão dos resultados* – recomendava que:

- Fosse reforçada e estimulada a pesquisa, a inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;
- Todos os pesquisadores recebessem recursos e apoios suficientes e, seus trabalhos utilizados em prol da humanidade;
- Fosse fomentada a pesquisa em todas as disciplinas: as ciências sociais e humanas, as ciências da educação, incluindo-se a educação superior, a engenharia, as ciências naturais, as matemáticas, a informática e as artes. Para tanto, fontes públicas e privadas deveriam

dar apoio material e financeiro às instituições de pesquisa.

O artigo quarto – *Orientação a longo prazo fundamentada na pertinência* – entendia que:

- A pertinência da educação superior deveria ser avaliada em função de sua adequação entre o que a sociedade dela esperava e o que realizavam as instituições de ensino. Tais medidas requeriam procedimentos éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, que ao mesmo tempo houvesse uma maior articulação entre o ensino e os problemas da sociedade e do mundo do trabalho;
- A educação superior deveria estar cada vez mais a serviço da sociedade, principalmente nas atividades relativas à erradicação da pobreza, do analfabetismo, da violência e da recuperação do meio ambiente;
- O ensino superior deveria contribuir para o desenvolvimento do conjunto do sistema educativo, capacitando os docentes, elaborando planos de estudos e de pesquisas sobre a educação.

O artigo quinto – *Reforçar a cooperação com o mundo do trabalho e a análise e a previsão das necessidades da sociedade* – estabelecia que:

- Tal vínculo poderia acontecer através da intensificação e da utilização, por docentes ou estudantes, da combinação entre estudos e trabalho, do intercâmbio entre o mundo do trabalho e as instituições de ensino superior;
- As instituições de ensino superior deveriam estimular os estudantes a desenvolverem plenamente suas próprias capacidades e habilidades, educando-os para que pudessem ter uma participação ativa na sociedade contemporânea.

O artigo sexto – *A diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades* – avaliava que:

- Sistemas de educação superior mais diversificados supunham entre outros, novos tipos de estabelecimentos de ensino de pós-graduação, públicos, privados e não lucrativos;
- As instituições deveriam oferecer uma ampla gama de possibilidades para o ensino continuado: títulos tradicionais, estudos em tempo parcial, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino à distância, etc.

O artigo sétimo – *Métodos educativos inovadores; pensamento crítico e criatividade* – retomava alguns conceitos anteriormente colocados:

- Em um mundo tão dinâmico, em constante transformação, era necessário que, na maior parte dos países houvesse mudanças profundas nos métodos, conteúdos, práticas e meios de transmissão do conhecimento. Este, deveria basear-se em outros tipos de vínculos e de colaboração com a comunidade e com a maior gama possível de setores da sociedade;
- A reflexão independente e o trabalho desenvolvido em equipes multidisciplinares, nas quais seria exigida a criatividade, a combinação entre o saber teórico e o prático, a conciliação entre o saber local e o saber científico;
- Tais mudanças pedagógicas acarretariam modificações nas avaliações, que deveriam então colocar à prova não somente a memória do estudante, mas também sua capacidade de compreensão, suas habilidades, aptidões e criatividade;
- Recomendava-se que os docentes deveriam desempenhar uma função decisiva na formulação e definição dos planos curriculares.

O artigo oitavo – *Os docentes e os estudantes, principais protagonistas da educação superior* – afirmava que:

- Um elemento essencial para as instituições de ensino superior deveria ser uma vigorosa política de formação e desenvolvimento do pessoal. Era preciso estabelecer diretrizes claras relativas aos docentes da educação superior. Estes, deveriam ser capazes de ensinar seus alunos a aprender tomar decisões, a ter iniciativa. Para tanto, recomendava-se a atualização permanente dos docentes quanto aos novos métodos de ensino, e aprendizagem;
- A fim de garantir os objetivos acima, de excelência no ensino e pesquisa, era preciso garantir a valorização da carreira docente, assegurando condições profissionais, materiais e financeiras aos professores;
- Os responsáveis pelas decisões dos projetos educacionais deveriam situar os discentes no centro das suas preocupações e considerá-los como participantes indispensáveis e protagonistas responsáveis pelo processo de renovação do ensino superior;
- Considerava-se importante reduzir a taxa de evasão escolar e o estímulo à retomada dos estudos para aqueles que por ventura o houvesse abandonado.

IV.1.2.3. – Da visão à ação

Este item era composto de sete artigos. O primeiro, - *Avaliação da qualidade* –

considerava que:

- A qualidade do ensino superior podia ser visto como um conceito pluridimensional que compreendesse todas as funções e atividades relativas ao ensino: - projetos pedagógicos, pesquisa, bolsas de estudo, docentes, discentes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços prestados à comunidade e ao mundo acadêmico e universitário;
- A auto-avaliação interna, bem como a avaliação externa deveriam ser realizadas com transparência, por especialistas independentes, coisas essenciais para a melhoria da qualidade. Da mesma forma, aconselhava-se a criação de instâncias nacionais independentes e que fossem definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas internacionalmente. E, principalmente, com vistas a considerar-se a diversidade, evitando-se a uniformidade, era necessário que fossem observadas com atenção as particularidades dos contextos nacionais, regionais e locais;
- Na perspectiva dos participantes da Conferência Mundial, a qualidade também requeria que o ensino superior estivesse caracterizado por sua dimensão internacional, entendida como o intercâmbio de conhecimentos, criação de sistemas interativos, mobilidade de professores e alunos, desenvolvimento de pesquisas que aglutinassem pesquisadores de várias partes do país e diversas nacionalidades.

O artigo segundo – *O potencial e os desafios das novas tecnologias* – considerava que:

- Os rápidos progressos das novas tecnologias, em especial as de informação e comunicação, continuarão a modificar a maneira de adquirir, elaborar e transmitir o conhecimento. Também as tecnologias possibilitariam a renovação dos conteúdos dos cursos, bem como dos métodos e pedagogias de ensino. O documento reforçava que de tais tecnologias modificavam substancialmente o papel do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Porém, sua atuação continuava indispensável, já que o diálogo permanente que transformava a informação em conhecimento era ainda mais fundamental;
- Os estabelecimentos de ensino superior deveriam aproveitar ao máximo as vantagens e o potencial das tecnologias da informação, estimulando a constituição de redes de conhecimento, realizando transferências tecnológicas, elaborando material didático, adaptando as tecnologias às necessidades de cada país ou região.

O artigo terceiro – *Reforçar a gestão e o financiamento da educação superior* – avaliava

que:

- As instituições de ensino superior deveriam adotar práticas de gestão com perspectivas de futuro que respondessem às necessidades de seus entornos. Os administradores deveriam ser capazes de avaliar regularmente, mediante mecanismos internos e externos à instituição, a eficácia dos procedimentos e as regras administrativas;
- Os estabelecimentos de ensino superior deveriam gozar de autonomia administrativa, ainda que esta devesse sempre estar acompanhada de uma contabilidade clara e aberta a toda a sociedade;
- O objetivo último da gestão deveria ser o cumprimento da missão institucional, assegurando o ensino, a formação e a pesquisa de qualidade e que estivesse a serviço da comunidade.

O artigo quarto – *O financiamento da educação superior como serviço público* – propugnava que:

- O financiamento da educação superior requeria recursos públicos e privados;
- O apoio público à educação superior e à pesquisa era considerado fundamental, para que se pudesse assegurar que as missões educativas e sociais seguissem em equilíbrio;
- A sociedade em conjunto deveria apoiar a educação em todos os níveis, dado o importante papel que ela desempenha no fomento do desenvolvimento econômico, social e cultural de um país. A mobilização social com tal propósito dependeria da sensibilização e da participação dos setores público e privados da economia, dos meios de comunicação, das instituições governamentais, dos estudantes, enfim de todos os agentes sociais.

O artigo quinto – *Compartilhar conhecimento entre países e continentes* – propunha que:

- A prática de intercâmbio de docentes e estudantes e o estabelecimento de vínculos institucionais para promover a cooperação intelectual e científica deveria ser parte integrante de todas as Instituições de Ensino Superior;
- O princípio de cooperação internacional, fundada na solidariedade, no reconhecimento e no apoio mútuo, que beneficiasse a todos os participantes, deveria reger as relações entre as Instituições de Ensino Superior dos países desenvolvidos e os em desenvolvimento.

O artigo sexto – *Da “fuga de cérebros” para o seu retorno* – recomendava:

- A criação de políticas nacionais que pudessem reter no país o capital humano qualificado,

e estimular a volta de profissionais que estivessem trabalhando no exterior.

O artigo sétimo – *As associações e alianças* – rezava que:

- A associação baseada no interesse comum, no respeito mútuo deveria ser essencial;
- Das associações deveriam participar todos os agentes envolvidos no ensino superior, já que eles eram o fator mais importante para que as pretendidas transformações ocorressem.

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação contém, ainda hoje, conceitos valorosos para que seja possível estabelecer uma política de ensino superior consciente, justa e de qualidade. Em primeiro lugar, porque em todo o texto permeia a noção de que a educação, e o ensino superior em particular, não é um investimento financeiro e sim, social. E em assim sendo, pode exercer um impacto significativo, em longo prazo, sobre a sociedade em geral. Evidencia-se também que o ensino superior é uma das chaves para que se possa lidar de forma satisfatória com as drásticas mudanças por que vem passando o mundo em geral. O ensino superior, por meio das suas funções de ensino, pesquisa e prestação de serviços representam um dos pilares das políticas de desenvolvimento que se queiram socialmente justas e economicamente sólidas.

No texto permeia também a idéia da liberdade acadêmica, da autonomia institucional, ao mesmo tempo em que é enfatizado a necessidade de se prestar contas à sociedade (DIAS, 2004).

Não se estabelecem regras, mas sim diretrizes que pudessem ser aplicadas nos mais diferentes contextos sociais e culturais mundiais. Dias (2004) acrescenta ainda que para cumprir seus objetivos e missões, o ensino superior deve enfrentar desafios paradoxais e contraditórios no que diz respeito à democracia, à globalização, as crescentes desigualdades sociais. O autor avalia que:

“(...) uma reforma profunda das estruturas e dos sistemas do ensino superior havia sido previamente identificada como necessária na maioria dos Estados-membros da UNESCO e, por isso, o documento defendeu a necessidade de uma rigorosa auto-análise das instituições sobre seu funcionamento e suas relações com a sociedade em geral, em particular no que diz respeito ao desafio de desenvolver os recursos humanos e reduzir os níveis de pobreza e de marginalização existentes.”

Não obstante, o documento consolida a idéia de que a educação é um direito de todos, indiscriminadamente. Traz também a noção de que o estudante deve ser o centro do

processo, tendo direito de participar ativamente da tomada de decisões. E, valoriza sobremaneira a função docente. A tecnologia é vista como um facilitador da cooperação, alianças e associações que são exaustivamente estimuladas. Nega-se a intenção de se propor um modelo único de ensino. E, talvez mais significativo seja o fato de que a educação superior é entendida como um bem público e, a função do Estado é garantir que isso ocorra.

IV.2. – UIA – UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS

IV.2.1. – Sobre a atuação da UIA

A UIA - União Internacional de Arquitetos, fundada em 1948, em Lausanne, Suíça, é uma organização que tem como objetivo unir os arquitetos ao redor do mundo, confederando as organizações que os representam. Na ocasião da assembléia de sua fundação, estavam presentes 27 delegações. De lá para cá, a representatividade da UIA cresceu e, atualmente, ela reúne a representação de 116 países e territórios, congregando mais de 1.300.000 arquitetos (UIA, 2007).

A organização também está envolvida com a qualidade da formação dos arquitetos em todo o mundo. Desde o início da década de 1970, a UIA tem trabalhado, em colaboração com a UNESCO no sentido de aprimorar a formação dos futuros arquitetos. Em 1970 realizou-se uma reunião, em Zurich, na qual foram lançadas algumas bases para pesquisas e estudos a respeito do assunto. Em seguida, foram realizados seminários internacionais – 1974 em Lomé, 1976 em Paris e Chandigarh – com o estabelecimento, em cada uma das ocasiões, de recomendações para o ensino de arquitetura.

A partir dos anos 1990, o trabalho centralizou-se na elaboração da *Carta UNESCO / UIA da formação em arquitetura*, que foi adotada pelos membros da UIA na Assembléia Geral, realizada em Barcelona, 1996. Desde então esse documento tem sido considerado como um marco regulador da qualidade na formação dos futuros arquitetos (UIA, 2002).

Em 1999, a Assembléia Geral da UIA aprovou a continuação do Programa de trabalho *Formação do arquiteto: continuidade da Carta de formação de arquitetos da UNESCO - /UIA*, realizado sob a coordenação do secretário geral, diretores e diretores regionais da entidade.

Concomitantemente, a Assembléia Geral da UIA aprovou a criação de um Comitê

Internacional – *UNESCO / UIA Commitee for the Validation of Conformity and Quality in Architectural Education* – cujo objetivo era estabelecer um sistema de certificação das instituições dedicadas à formação dos arquitetos. O protocolo correspondente foi firmado entre a UNESCO e a UIA em maio de 2000 (UNESCO/UIA, 2002). O sistema de certificação UNESCO/UIA para a formação de arquitetos era composto de princípios, protocolos e procedimentos e requeria que alguns objetivos fossem adotados por todos os Programas que estivessem em busca de seu reconhecimento. Dentre os objetivos constavam:

- Conformidade dos Programas de Estudos com a Carta UNESCO/UIA da formação em arquitetura;
- A garantia de que os Programas oferecessem um alto nível de qualidade de ensino, baseado nas capacidades requeridas;
- Permeabilidade do conteúdo dos Programas de Estudo a nível internacional, regional e local (UNESCO/UIA, 2002).

O Sistema de Certificação – *Validation Siystem* – deveria ser apresentado na XXI Assembléia da UIA em 2002, para então ser retificado e adotado. Nesse sentido, a UIA se colocava, no início do século XXI, no centro das discussões sobre qualidade na formação dos arquitetos. Em face da importância dos conceitos presentes nos documentos acima mencionados, este trabalho tecerá alguns breves comentários sobre cada um deles.

IV.2.2. - A UIA e a Formação dos Arquitetos: reflexões e recomendações

Na XXI Assembléia Geral da UIA, realizada em 2002, em Berlim, foi apresentado e aprovado o documento⁹ intitulado: *UIA and Architectural Education: reflections and recommendations*.(UIA, 2002) A UIA se considerava implicada, de forma direta, na formação, com qualidade, dos arquitetos de todo o mundo. Portanto, haveria de ter uma posição clara sobre a questão e propor um conjunto de diretrizes sobre a melhor maneira de se ensinar arquitetura. Todavia, as recomendações presentes no documento em questão

⁹ O documento havia sido preparado pela Comissão de Educação em Arquitetura, da qual faziam parte os seguintes membros: *Diretor da Comissão*: Jean-Claude Riguet (França) - Secretário geral; Membros da Comissão: Louise Cox (Austrália), Sara Maria Giraldo Mejia (Colômbia), Paul Hyett (Reino Unido), Alexandre Koudryavtsev (Rússia), Fernando Ramos (Espanha), Alexandru Sandu (Romênia), Zakia Shafie (Egito), Enrique Vivanco Riofrio (Equador). Membros representantes da Comissão de Prática profissional da UIA: James Scheeler (USA), Necdet Teymur (Turquia).

somente poderiam ser alcançadas mediante um maior compromisso das suas Comissões Setoriais ligadas à formação e ao exercício profissional, ao incremento de amplos debates no seio da comunidade docente, e através do desenvolvimento de maior contato entre as Instituições Profissionais e as Escolas de Arquitetura e Urbanismo (UIA, 2002).

Face à crescente complexidade do papel a ser desenvolvido pelos arquitetos, a UIA avaliava que deveria levar em conta a existência de complexas e multifacetadas realidades ao redor do mundo, no intuito de assegurar uma contínua melhora na formação dos arquitetos.

Na introdução do documento, a UIA deixava evidente que o objetivo e alcance das propostas em questão, era contribuir com diretrizes precisas, assim como orientações, referências, além de estabelecer um marco para debater, organizar, analisar e avaliar vários aspectos da formação dos arquitetos ao redor do mundo. Após a introdução, o documento dividia-se em três partes: A formação dos arquitetos: categorias e dimensões básicas; Outras questões relacionadas à formação dos arquitetos e a UIA e o futuro da formação dos arquitetos: conclusões e recomendações. A seguir será comentada, de forma sucinta, a primeira e terceira parte, levando-se em conta a ordenação presente no documento daquele órgão internacional.

IV.2.2.1. - A formação dos arquitetos: categorias e dimensões básicas

Para a UIA, poderiam existir diferentes conceitos teóricos e pedagógicos sob os quais era possível examinar a formação dos arquitetos. Todavia, considerava-se possível a utilização de 4 categorias: Contextos e objetivos da formação em arquitetura; Conteúdos e estruturas curriculares da educação em arquitetura; Métodos e meios da formação em arquitetura; Gestão e estrutura da formação em arquitetura.

Contextos e objetivos da formação em arquitetura

Aqui ponderava-se que a compreensão dos contextos históricos e contemporâneos que fizeram do sistema de ensino institucionalizado uma necessidade, poderia facilitar o processo de avaliação das questões educativas e profissionais atuais.

Considerava-se que a arquitetura era uma das profissões chave na configuração do

entorno construído e do espaço urbano. Portanto, a formação que preparasse os arquitetos para a vida profissional deveria ser vista, no mínimo, nos seguintes contextos e sob objetivos específicos: contextos sociais, culturais e políticos; contextos profissionais, tecnológicos e industriais; contextos locais, globais e ecológicos; contextos acadêmicos, incluindo a ciência, e o conhecimento em geral; contextos internacionais.

Outros contextos também eram considerados como o uso do computador, o advento da internet, a internacionalização de alguns setores da construção, a própria arquitetura, etc. Porém, o documento da UIA considerava que fossem quais fossem as dimensões específicas de tais contextos, a formação dos arquitetos deveria contemplar dois objetivos básicos:

- Produzir projetistas/construtores competentes, criativos, críticos e éticos;
- Produzir cidadãos intelectualmente maduros, ecologicamente sensíveis e socialmente responsáveis.

Os programas e cursos deveriam colocar como meta o cumprimento de ambos os objetivos, por meio de diferentes métodos e de acordo com os diferentes contextos geográficos e sociais. Como corolário ao primeiro objetivo, a formação dos arquitetos deveria aspirar a melhorar a qualidade da arquitetura em geral e da prática profissional em particular. Como corolário ao segundo objetivo, a formação do arquiteto deveria contribuir para o desenvolvimento social, econômico e cultural da sua própria sociedade.

Conteúdos e estruturas curriculares da educação em arquitetura

A UIA considerava que os conteúdos da formação deveriam ser avaliados, pelo menos, sob os seguintes aspectos:

- Conteúdo da estrutura curricular e da vida acadêmica em geral: objetivo das disciplinas, componentes e duração dos cursos, número de horas letivas, créditos, hierarquia das disciplinas e os correspondentes professores, a ênfase dada a cada uma delas, avaliações de projeto, etc.;
- Conteúdo do programa e das atividades tanto interna, como externamente à escola, incluindo-se trabalhos de projeto, viagens, trabalhos de campo, etc.;
- Método como conteúdo e o conteúdo como método: modos, ferramentas e métodos que constituem não somente os meios, senão os fins, ou a substância do projeto e a pedagogia;

- Conteúdo dos contextos – histórico, cultural, ecológico, jurídico, social e físico – nos quais se inserem discentes e docentes, tais como as tendências arquitetônicas e não arquitetônicas, os meios de comunicação, as ideologias, a profissão e a definição de seus objetivos pedagógicos, os sistemas de valor dominantes na sociedade e nas leis;
- Conteúdo dos compromissos extra-curriculares dos estudantes, dentro e fora do âmbito universitário, com efeito direto ou indireto sobre seu desenvolvimento profissional e intelectual – esportes, artes, política, participação em associações inter-escolares ou internacionais, o emprego ocasional, seja ele na arquitetura ou não.

Para a UIA, de forma geral, os conteúdos da formação em arquitetura deveriam:

- Procurar ser o mais amplo possível, portanto, generalista;
- Procurar especializar em áreas nas quais a exatidão fosse essencial;
- Procurar a integração entre as áreas do conhecimento, de *know-how* e de habilidades de profissões correlatas, ou próximas à arquitetura, como a engenharia, as artes, a economia, etc.;
- Proporcionar os mais elevados níveis de conhecimento e de especializações através de programas de pós-graduação, pesquisas, etc.;
- Cuidar para não *parar no tempo*, mas dar respostas à emergência de novas práticas, às mudanças na construção civil, nas universidades e na sociedade como um todo.

A UIA considerava que os currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo eram organizados de forma distinta dos demais cursos do sistema universitário, pois eram organizados ao redor de um *coração* privilegiado, isto é, Projeto de Arquitetura. As relações entre vários cursos e seus conteúdos, a ordem, a hierarquia, a sequência de anos ou o agrupamento de ciclos são específicos da formação em arquitetura.

Métodos e meios da formação em arquitetura

De acordo com a UIA, cada objetivo pedagógico e/ou profissional poderia exigir cursos especiais, projetos de arquitetura, exercícios, pesquisas, métodos de ensino completamente distintos. Cada projeto e/ou curso é também um veículo para aperfeiçoar três tipos de objetivos:

- Conhecimentos imediatos que poderiam ser utilizados em outras disciplinas e nos anos de estudos subsequentes;

- Formação a longo prazo e contínua para os arquitetos;
- Propósitos mais amplos da formação dos arquitetos, como cidadãos responsáveis;

Ainda que um curso não pudesse cumprir sozinho tão grandes expectativas, pode-se dizer que através dos métodos e técnicas pedagógicas aplicadas durante o curso, os futuros arquitetos poderiam adquirir e desenvolver uma série de capacidades e habilidades essenciais na vida profissional.

Quanto aos métodos de ensino, avaliava-se que não se deveriam utilizar somente aqueles usualmente empregados nos ateliês de Projeto Arquitetônico. Ainda que o processo de projeto fosse considerado como um estímulo à criatividade e uma constante fonte para a inovação e a pesquisa, ele por ter um caráter “aberto” poderia, em algumas situações, constituir-se como um fator limitativo. Tal situação poderia se dar quando houvesse a necessidade de enfrentar e responder aos objetivos sociais, técnicos e do meio ambiente, já que muito deles exigem um pensamento sistemático, capacidade de pesquisa, aplicação de soluções e criatividade. Dessa forma, julgava-se que a formação do arquiteto representava uma combinação única de métodos de ensino. Na integração dos diversos objetos e conteúdos das disciplinas e métodos de ensino pensava-se estar a chave para que se pudesse garantir a eficácia na formação dos arquitetos. Portanto, para alcançar os objetivos propostos para a formação, com qualidade, dos arquitetos, deveriam ser empregadas tanto as modalidades e técnicas tradicionais de ensino, como também as mais inovadoras possíveis. Para fazer frente às mudanças sociais, urbanas, culturais, tecnológicas considerava-se importante fomentar, de forma constante, a inovação e a experimentação em relação aos métodos de ensino para os arquitetos.

Gestão e estrutura da formação em arquitetura

A formação do arquiteto é uma maneira organizada de ensino e aprendizagem sendo, portanto, uma formação gerenciada. No caso, a gestão da formação tem a ver com a administração dos currículos, planos de estudos, recursos, ou seja, a gerência de conhecimentos, pessoas, tempo e espaço. Para a UIA, todos os aspectos da pedagogia estavam entrelaçados, ou seja, os objetivos, os métodos e a gestão da formação eram determinados e influenciados entre si constantemente e, de diversas maneiras. Assim sendo, a gestão da formação era o aspecto chave para que fosse possível o estabelecimento

de relações práticas entre todos os demais aspectos e elementos.

O debate sistemático sobre a administração da formação em arquitetura deveria compreender: a gestão de conhecimentos - estrutura da formação de arquitetos; a gestão de pessoas; qualificação do corpo docente; condições mínimas para admissão dos novos alunos; gestão do tempo – organização do curso acadêmico; gestão dos espaços em que os alunos estudassem; gestão financeira.

IV.2.2.2. – A UIA e o futuro da formação dos arquitetos: conclusões e recomendações

A UIA considerava que as mudanças ocorridas na vida profissional dos arquitetos deveria ser acompanhada, de perto, pela formação, não podendo se considerar profissão e formação como situações completamente independentes.

Para a UIA, a formação dos arquitetos deveria tentar equilibrar:

- A necessidade de ser capaz de mudar, quando necessário;
- A importância de se ter uma posição de princípio acerca da cultura, da sociedade, do meio ambiente e, sobretudo, sobre a ética.

Com o intuito de garantir que a formação dos arquitetos estivesse à altura da evolução do exercício profissional, considerava-se essencial que as instituições encarregadas da formação estivessem em contato permanente com o “mundo” profissional.

A UIA avaliava ainda que o documento *A UIA – União Internacional de Arquitetos e a Formação dos Arquitetos: Reflexões e Recomendações* tratava, ainda que brevemente, dos temas vinculados à formação, sua relação com o exercício da arquitetura e a sociedade. Sob a ótica da organização, o documento oferecia um arcabouço básico, através do qual os debates pedagógicos, a avaliação, os cursos poderiam seguir alguns parâmetros. E, já que não se exercia uma influência direta sobre a forma em que a formação estava estruturada ou organizada nos diversos países membros da UIA, considerava-se o documento como uma fonte de consulta. Todavia, mediante uma ampla difusão e debate sobre as idéias contidas naquelas recomendações, e em particular no Sistema de avaliação UNESCO / UIA que se estava desenvolvendo, seria possível estabelecer uma grande melhoria dos objetivos profissionais e pedagógicos.

A UIA fazia ainda uma série de 5 recomendações. Face aos objetivos deste trabalho

e, ao momento por que passam a carreira e a formação dos arquitetos no Brasil, julga-se importante reproduzir a quarta recomendação:

“RECOMMENDATION N° 4 – SUGGEST to all UIA member Sections, that they approach their governments to encourage them to make society conscious of how their surroundings are created, how buildings make a difference in their lives and in what ways they can participate in the design and construction processes, by instituting in primary and secondary schools and for adults in mid-career, appropriate education to establish a more enlightened society with a deep awareness of environmental processes and urban and architectural artefacts constituting the framework for social life” (UIA, 2002, p. 34).

IV.2.3. – Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura

Na Assembléia Geral da UIA de 1996, realizada em Barcelona, foi aprovado o documento intitulado *Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura* (UNESCO/UIA, 2005). Naquele momento dez especialistas o haviam redigido¹⁰ e, em 2004/2005 o Comitê de Certificação UNESCO/UIA para formação em arquitetura em colaboração com a Comissão de Formação da UIA, o revisou¹¹. (UNESCO / UIA, 2005)

Composta de 7 partes - Preâmbulo; Objetivos; Considerações gerais; Objetivos da formação em arquitetura; Condições e requisitos de uma escola certificada e Conclusões -, a *Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura* é um documento importante para a discussão da qualidade que se pretende para a formação dos arquitetos no século XXI.

Logo de início, os especialistas que a elaboraram, colocam os arquitetos como um dos responsáveis pelo desenvolvimento futuro da qualidade do ambiente construído, já que tudo o que afeta o modo como o ambiente é planejado, projetado, construído e utilizado é incorporado à paisagem e diz respeito à arquitetura. E, em assim sendo, os Membros da

¹⁰ Coordenados por Fernando Ramos Galino (Espanha), a equipe de especialistas era composta pelos seguintes membros: Lakhman Alwis (Sri Lanka), Balkrishna Doshi (Índia), Alexandre Koudryavtsev (Rússia), Jean-Pierre Elog Mbassi (Benin), Xavier Cortes Rocha (México), Ashraf Salama (Egito), Roland Schweitzer (França), Roberto Segre (Brasil), Vladimir Slapeta (República Checa), Paul Virilio (França) (UNESCO/UIA, 2005).

¹¹ Os autores da revisão realizada em 2005 foram: Jaime Lerner (Brasil) representando a UIA, Wolf Tochtermann (Alemanha) representando a UNESCO e: Fernando Ramos Galino (Espanha), Brigitte Colin (França), Jean-Claude Riguet (França), Ambrose A. Adebayo (África do Sul), Louise Cox (Austrália), Nobuaki Furuya (Japão), Sara Maria Giraldo Mejia (Colômbia), Paul Hyett (Reino Unido), Alexandre Koudryavtsev (Rússia), Said Mouline (Marrocos), Alexandru Sandu (Romênia), James Scheeler (Estados Unidos), Roland Schweitzer (França), Zakia Shafie (Egito), Vladimir Slapeta (República Checa), Alain Viaro (Suíça), Enrique Vivanco Riofrio (Equador) (UNESCO/UIA, 2005).

UIA que subscreviam a Carta UNESCO/UIA, assumiam a responsabilidade de melhorar a formação teórica e prática dos futuros arquitetos, de forma que os novos profissionais estivessem aptos a responder as expectativas das sociedades do século XXI em todo o mundo.

Os Membros da UIA estavam conscientes que, apesar das notáveis contribuições da arquitetura para a sociedade em geral, os arquitetos haviam projetado uma parcela relativamente pequena do ambiente construído do mundo. Todavia, pensavam que ainda existe um espaço significativo para o desenvolvimento de novas perspectivas de trabalho para os arquitetos. A Carta UNESCO/UIA assinalava a necessidade de uma maior diversidade no exercício profissional e, como consequência, na formação teórica e prática dos arquitetos.

Tais considerações eram particularmente importantes para os profissionais que trabalhassem no contexto dos países em desenvolvimento, locais em que a profissão poderia encontrar novos desafios e nos quais os arquitetos poderiam desempenhar “a função de facilitadores, ao invés de provedores” (UNESCO/UIA, 2005). Nesse sentido, reafirmava-se a capacidade dos arquitetos em contribuir para a melhoria da qualidade de vida daqueles que não são considerados como cidadãos de pleno direito e que, de forma geral, não constam no rol dos clientes habituais dos arquitetos. Diante disso, os objetivos que se queriam colocar com a Carta UNESCO/UIA eram a criação de uma rede mundial de formação em arquitetura, na qual fosse possível compartilhar os progressos individuais e acentuar a consciência de que a formação dos arquitetos “constitui um dos desafios, para o ambiente construído e para a profissão, mais significativos do mundo contemporâneo” (UNESCO/UIA, 2005). Nesse sentido, os signatários declaravam que:

- Os educadores deveriam preparar os jovens arquitetos para formular soluções criativas para o presente e para o futuro, dado que o século XXI evidenciava graves e complexos desafios para a humanidade em geral, que poderiam incluir a severa escassez de moradias, serviços urbanos e de infra-estrutura social e a possibilidade de haver uma crescente exclusão dos arquitetos nos projetos;
- A arquitetura, a qualidade das construções e sua inserção harmoniosa no meio natural ou urbano, bem como o patrimônio cultural eram questões de interesse público;
- É de interesse público assegurar que os arquitetos sejam capazes de entender

características regionais e de atender, de forma prática, às necessidades, expectativas e melhoria da qualidade de vida das pessoas;

- Os métodos de formação, ensino e aprendizagem para os arquitetos deveriam ser variados, como já apontava o documento da UIA – Educação de arquitetos: reflexões e recomendações. Tais métodos deveriam estimular a riqueza cultural e permitir flexibilidades das estruturas curriculares, de maneira a responder as demandas e requisitos dos clientes, dos usuários, da indústria da construção e a profissão. O documento ressaltava que os estudantes deveriam entender as motivações políticas e econômicas que muitas vezes regiam aquelas demandas;

- Apesar de se fazer uma ressalva quanto a importância das tradições e práticas regionais e culturais e a necessidade de que houvesse diferença das estruturas curriculares que acomodassem tais variações, pensava-se que havia uma base comum entre os métodos pedagógicos utilizados e que se fossem estabelecidos critérios, as escolas de arquitetura e organizações profissionais poderiam avaliar e melhorar a formação dos futuros arquitetos;

- A crescente mobilidade de arquitetos entre os países exigiria o reconhecimento mútuo da certificação de títulos, diplomas, etc. O reconhecimento mútuo das qualificações formais para exercer a profissão de arquiteto deveria basear-se em critérios objetivos, de forma a garantir que os titulados houvessem recebido o tipo de formação preconizado no documento em questão;

- Para os signatários da Carta UNESCO/UIA, as escolas de arquitetura deveriam cultivar e incentivar uma visão que incluísse: a melhoria da garantia da qualidade de vida para a humanidade em geral; a aplicação da tecnologia a favor das necessidades sociais, culturais das pessoas; o conhecimento adequado do uso dos materiais, seus custos e facilidade de manutenção futura; o desenvolvimento ecologicamente equilibrado e sustentável do meio natural e construído, de forma a utilizar racionalmente os recursos disponíveis; o fato de a arquitetura ser avaliada como propriedade e responsabilidade de todos;

- As questões relativas ao meio ambiente e à arquitetura em geral, deveriam parte da educação do primeiro e segundo graus, porque se considerava importante um conhecimento prévio do meio construído tanto para aqueles que um dia se tornariam arquitetos, como aqueles que seriam os usuários dos edifícios projetados pelos primeiros;

- O processo de formação dos arquitetos deveria ser um processo contínuo e permanente;

A seguir, a Carta UNESCO/UIA explicitava quais eram os objetivos considerados prioritários na formação dos arquitetos. Tais metas eram as mesmas do documento UIA – Educação de arquitetos: reflexões e recomendações. A única diferença é que a Carta UNESCO/UIA concluía que para a aquisição equilibrada dos conhecimentos necessários à formação de arquitetos, era necessário um período mínimo de 5 anos de estudos em tempo integral, em uma universidade ou instituição equivalente. E, mais um período de, no mínimo, 2 anos de prática em um local de trabalho apropriado para a obtenção do diploma/licença e registro profissional. Desses, um ano de trabalho poderia ser efetuado anteriormente à conclusão do curso.

A Carta UNESCO/UIA assinalava também quais as condições e requisitos que as escolas de Arquitetura e Urbanismo deveriam preencher para poder alcançar, com qualidade, os objetivos julgados necessários à formação do profissional arquiteto. Dado a importância que essas condições e requisitos tem para este trabalho, será realizado uma breve apresentação de todos eles. Num total de dez itens, considerava-se que:

1. – As escolas de arquitetura deveriam possuir uma infra-estrutura que abarcasse apropriados: ateliês, laboratórios, bibliotecas, oportunidade e possibilidade de realização de pesquisas, intercâmbios, pós-graduação;
2. – Com o intuito de promover o conhecimento e elevar o nível dos cursos de arquitetura, considerava-se que era importante criar uma rede de intercâmbio de informações entre professores, alunos, alunos de pós-graduação em nível local, regional e mundial. Dessa forma, seria possível promover a compreensão dos diversos climas, materiais construtivos, práticas sociais e culturais locais. Julgava-se que a avaliação de tais iniciativas poderia se dar por meio de bancas externas, o que era um método reconhecido para obtenção de padrões de qualidade reconhecidos nacional e internacionalmente;
3. – Toda instituição dedicada ao ensino deveria ajustar o número de alunos à sua infra-estrutura e capacidade pedagógica. Da mesma forma, a seleção dos estudantes deveria se dar por meio de um processo seletivo adequado ao curso de arquitetura;
4. – A relação entre o número de professores e o número de alunos deveria refletir a metodologia de ateliês de projeto, de forma a possibilitar que os estudantes adquirissem as capacidades citadas anteriormente. Além do mais, o ensino nos ateliês de projeto deveria ser a parte dominante do processo de formação;

5. - O trabalho em projetos desenvolvidos individualmente e acompanhado do diálogo direto entre professor e aluno deveria ser a base de todo o período de formação. A contínua interação entre o exercício de projeto e o ensino de arquitetura deveria ser reforçada e, também o trabalho em ateliês de projeto deveria entendido como a síntese dos conhecimentos adquiridos e das aptidões requeridas;
6. – O desenvolvimento de aptidões relativas ao desenho convencional, ou melhor, a aprendizagem do desenho técnico desenvolvido na prancheta era considerado como um requisito do programa educativo. Todavia, a tecnologia da informática e o desenvolvimento de *softwares* especializados e o uso de computadores se tornavam um imperativo em todos os aspectos da formação em arquitetura;
7. – A pesquisa e a publicação deveriam ser consideradas como atividades inerentes aos docentes de arquitetura e deveriam abarcar os métodos e as experiências aplicadas nos ateliês de projeto de arquitetura, nos exercícios de projeto de arquitetura, dos métodos construtivos, assim como das disciplinas teóricas;
8. – Os centros de formação deveriam criar sistemas de auto-avaliação e ser submetidos regularmente a avaliações externas, realizadas por um painel de especialistas de outras escolas;
9. – O término da formação deveria ser oficializada por uma demonstração individual de capacidades adquiridas ao longo do curso. A parte principal do trabalho deveria ser a apresentação de um projeto de arquitetura que demonstrasse os conhecimentos adquiridos e as respectivas aptidões. Para este fim, os avaliadores deveriam fazer parte de uma equipe interdisciplinar, que incluísse examinadores externos à escola, arquitetos em exercício ou docentes de outras escolas, com conhecimento e experiência dos processos de avaliação daquele determinado nível acadêmico;
10. – Considerava-se desejável a inclusão do ensino à distância e programas de intercâmbio para professores e estudantes dos anos mais avançados. Os projetos finais poderiam ser compartilhados entre as escolas de arquitetura, como um instrumento facilitador da comparação entre os resultados e a auto-avaliação dos Centros de formação, através de um sistema de premiação internacional, exposições e publicações na internet.

Os 10 itens revelavam a preocupação que a UNESCO/UIA tinham com a formação dos arquitetos. Todos os itens revelam propostas, sugestões que tinham como objetivo

central, a qualidade dos cursos, conseqüentemente, a melhoria do exercício profissional. A Carta UNESCO/UIA se propunha também a ser um marco para a orientação daqueles que estivessem envolvidos com a formação em Arquitetura e Urbanismo.

O fato da Carta UNESCO/UIA ter sido elaborada em 1996 e revisada em 2005 a colocava como um documento dinâmico, que expressava a importância da profissão do arquiteto frente à sociedade, a inevitabilidade do seu compromisso social e a responsabilidade que o arquiteto, ao exercer a sua profissão, teria que ter frente à melhoria da qualidade de vida da humanidade em geral.

IV.3. – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO – ABEA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO – CEAU

A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA foi fundada em 1973 como uma associação de escolas de Arquitetura e Urbanismo. Em 1985 foi reformulada, transformando-se em “uma entidade de ensino, com novas características, muito mais democrática permitindo a ampla participação de todos os envolvidos no de ensino e aprendizagem da área de Arquitetura e Urbanismo e não somente seus dirigentes” (ABEA,2007).

De acordo com o artigo 3º, do Capítulo I do Estatuto da ABEA¹², são seus objetivos:

- “a. Coordenar e divulgar, a nível nacional, os estudos e debates sobre a educação do arquiteto e urbanista, tendo como finalidade estabelecer um processo permanente de melhoria do ensino;
- b. Desenvolver sua atividade como uma entidade cultural, mantendo-se independente dos partidos políticos e sem discriminação às ideologias, crenças religiosas ou origens raciais;
- c. Gestionar pela autonomia das instituições universitárias;
- d. Trabalhar pelo aprimoramento do ensino de Arquitetura e Urbanismo, impulsionando a pesquisa e a melhoria dos cursos existentes;

¹² O estatuto da ABEA foi aprovado pelo VIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CONABEA, ocorrido na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, SC, em 1997.

- e. Buscar o aperfeiçoamento dos métodos de ensino na Arquitetura e Urbanismo, e o apoio a pesquisa e extensão em seu campo;
- f. Propor a adoção de medidas que visem à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal docente;
- g. Promover o intercâmbio de educadores e estudantes nacionais e estrangeiros;
- h. Incentivar o relacionamento entre entidades culturais, educacionais, estudantis, de ensino de profissões afins e de movimentos sociais;
- i. Colaborar e cooperar, junto aos órgãos competentes, na expansão e no aprimoramento do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil” (CONABEA, 2003).

Desde a sua reformulação, a ABEA vem trabalhando para a implantação de uma política nacional que estabeleça padrões que assegurem a excelência da formação dos futuros arquitetos. Para tanto:

“A entidade tem participado ativamente, junto ao Ministério da Educação, no processo de avaliação da qualidade do ensino superior do país contribuindo, de forma eficaz, na elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo exigidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e em conjunto com a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU /SESu/MEC” (ABEA, 2007).

Exemplo do acima citado pode ser verificado desde final do ano de 1992, quando a Secretaria de Educação Superior – SESu do MEC recriou, através da Portaria nº 287/92 de 10 de dezembro de 1992, as Comissões de Especialistas de Ensino. O órgão federal avaliava que tais Comissões eram de fundamental importância, pois seria através delas que o governo federal poderia captar com maior fidelidade e velocidade as necessidades das diversas áreas de ensino. Portanto, o governo conferia-lhes a “incumbência de prestar assessoria à SESu na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade e do ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional (artigo 1º da Portaria)” (CEAU, 1993). Quanto às Comissões de Especialistas de Ensino, deveriam exercer, junto à SESu, as seguintes atribuições:

- “- Promover diagnósticos e estudos prospectivos sobre o desenvolvimento das áreas de formação científica e profissional e seus reflexos na qualidade do ensino, na produção científica e tecnológica e no mercado de trabalho;
- Prestar consultoria técnica nas áreas de avaliação, fomento, apoio, acompanhamento

e supervisão das instituições de ensino, visando a melhoria dos padrões de ensino;

- Contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de avaliação de ensino, identificando, em cada área, os fatores relevantes que afetam a eficácia, bem como estabelecendo padrões mínimos de qualidade;
- Promover a articulação das diversas áreas de ensino com as respectivas associações profissionais, científicas e organismos públicos e privados com a finalidade de incentivar maior integração do sistema educacional com o desenvolvimento econômico e social;
- Opinar em assuntos de sua especialidade;
- Promover a articulação da educação superior com as associações de ensino, profissionais, científicas estudantis e organismos públicos e privados, visando a melhoria de qualidade do ensino.” (CEAU, 1993).

Em 1993 foi criada a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU. Os trabalhos iniciais da CEAU basearam-se, dentre outros documentos, nos estudos que estavam sendo realizados pela ABEA, e tinham como objetivo propor medidas concretas que, adotadas pelas SESu, trouxessem resultados positivos no tocante à melhoria do ensino de Arquitetura e Urbanismo e, conseqüentemente para o exercício profissional.

O diagnóstico do ensino de Arquitetura e Urbanismo, apresentado em 1993, pela CEAU, baseado no Inventário de Escolas, Faculdades e Cursos de Arquitetura e Urbanismo realizado pela ABEA, revelava uma situação pouco animadora. Verificava-se “uma grande diferenciação de realidades com relação a cada uma das regiões, bem como as decorrentes do modelo de estrutura e de sua condição como instituição pública ou privada, mas em geral o quadro é grave, dificultando enormemente o desenvolvimento de pesquisas relevantes e enfraquecendo o ensino” (CEAU, 1993).

Uma das grandes lacunas verificadas pela CEAU era a ausência de laboratórios que permitissem a experimentação construtiva, como seria de se esperar dos laboratórios de materiais, de estrutura, de conforto ambiental, além da inexistência de maquetarias. Tal situação, segundo a CEAU, impossibilitava a devida qualificação dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo. O diagnóstico da CEAU (1993) apontava também para o precário acervo bibliográfico encontrado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e recomendava não mais se pode aceitar que “no reconhecimento dos cursos os títulos de

Arquitetura e Urbanismo e correlatos estejam mascarados num total de títulos que, ainda que complementares, não os substituem.” Considerava-se que laboratórios, maquetaria, acervo bibliográfico adequado eram considerados básicos ao funcionamento dos cursos, “inclusive porque eles são essenciais para criar condições e reforçar a necessidade de pesquisa na graduação.”

Também em relação à situação relativa aos meios computacionais, não se dispunham de dados que permitisse uma avaliação consistente e nem era possível conhecer quais as iniciativas em andamento nas escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. A CEAU afirmava que, de maneira geral, a situação era:

“(…) incipiente em praticamente todas as escolas: o instrumental da informática vem sendo adquirido por todas as escolas da rede federal, em maior ou menor número, ou estão buscando disponibilidade em equipamentos passíveis de serem compartilhados (laboratórios, núcleos de informática, etc.) Os dados de que dispomos refletem a situação de cerca de um ano atrás, nas escolas pesquisadas” (CEAU, 1993).

Todavia, não se tinha notícia da utilização dos equipamentos e, não eram mencionados dados relativos às escolas de Arquitetura e Urbanismo da rede privada. Os membros da CEAU viam com otimismo o crescente interesse das escolas de Arquitetura e Urbanismo na informatização de seu ensino. Avaliavam que era necessário definir uma estratégia global para informatização do ensino de Arquitetura e Urbanismo que visasse:

- “- Conhecer e discutir as iniciativas em curso nas diferentes escolas do país;
- Permitir a adoção de táticas comuns ou complementares no desenvolvimento e encaminhamento de projetos de informatização nas escolas, buscando maior poder de pressão junto aos órgãos e mesmo empresas do setor de informática;
- Elaborar parâmetros adequados ao ensino de arquitetura no que diz respeito a configurações de equipamentos, disponibilidades de programas, relações alunos/máquinas;
- Definir um processo de informatização por etapas, introduzindo-se o instrumental em grupos de disciplinas, sucessivamente;
- Elaboração de programas de formação e treinamento, intercâmbio de experiências, etc.” (CEAU, 1993).

Desde o início da década de 1990 membros ativos da ABEA tem composto a CEAU. Durante o ano de 1994 a SESu/MEC convocou a realização de 5 seminários regionais – Natal, Cuiabá, Porto Alegre, Vitória, São Paulo - e um nacional. Participaram desse

processo 53, das 73 instituições de ensino de Arquitetura e Urbanismo reconhecidas pelo Ministério da Educação, sendo 22 Universidades Federais¹³, 5 Estaduais¹⁴, 2 Municipais¹⁵, 15 Universidades Privadas¹⁶ e 9 Faculdades Isoladas privadas¹⁷. Representadas por diretores, coordenadores, chefes de departamento, etc. opinaram e decidiram sobre quais seriam as diretrizes curriculares e o conteúdo essencial dos cursos de Arquitetura e Urbanismo que passaram a vigorar a partir do primeiro semestre de 1996, sob a égide da Portaria MEC nº 1770/94 (OLIVEIRA, 2002).

Para que isso pudesse ocorrer de maneira satisfatória a CEAU havia elaborado um roteiro para as discussões, que foi encaminhado a todos os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo do país. Nos Seminários os representantes das escolas puderam apresentar os dados que lhes havia sido solicitado: informações sobre o currículo, estrutura dos departamentos, desempenho estudantil, e infra-estrutura de ensino. De forma geral, a CEAU (MEC, 1996) avaliou que:

“(...) além da especificidade de cada curso – cada um tem um quadro de necessidades e reivindicações próprio, 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.”

Um dos temas do roteiro enviado às escolas tratou da questão da evasão e retenção dos alunos, especialmente nas disciplinas de matemática e física. Constatou-se então que parte do problema estava relacionada ao método de abordagem dos conteúdos. Em cursos que haviam se transformado e ofereciam a disciplina de conforto ambiental cuja ementa englobava o programa de física, os problemas haviam sido solucionados ou diminuído a

¹³ **Universidades Federais:** Rio Grande do Norte, Pará, Brasília, Paraíba, Pernambuco, Santa Catarina, Piauí, Rio de Janeiro, Viçosa (MG), Fluminense, Mato Grosso, Pelotas (RS), Minas Gerais, Juiz de Fora (MG), Rio Grande do Sul, Ceará, Uberlândia (MG), Santa Maria (RS), Bahia, Paraná, Alagoas, Espírito Santo.

¹⁴ **Universidades Estaduais:** do Tocantins, do Maranhão, USP – São Paulo, USP - São Carlos, Estadual Paulista – UNESP.

¹⁵ **Universidades Municipais:** Taubaté (SP), Regional de Blumenau (SC).

¹⁶ **Universidades Privadas:** da Amazônia (UNAMA), Luterana do Brasil - ULBRA/AM, Luterana do Brasil - ULBRA/RS, Univ. de Formação, Educação e Cultura – UNIFEC (S. Caetano/SP), Regional de Campanha (RS), São Judas Tadeu (SP), Paulista - UNIP (SP), Vale do Rio dos Sinos (RS), Católica de Goiás, Gama Filho (RJ), Mackenzie (SP), PUC - Paraná, PUC - Campinas, de Marília - UNIMAR (SP), de Guarulhos (SP);

¹⁷ **Isoladas Privadas:** Fac. Arquitetura e Urbanismo São José do Rio Preto (SP), Fac. Belas Artes (SP), Fund. Armando Álvares Penteado - FAAP (SP), Centro de Ensino Superior Plínio Mendes dos Santos - CESUP (MS), Sociedade de Educação Ritter dos Reis (RS), Sociedade Educacional da Grande Dourados - SOCIGRAN (MS), Faculdades Integradas Vale Paraibana (SP), União das Faculdades Francanas - UNIFRAN (SP), Faculdades Anhembí Morumbi - FAM (SP).

níveis aceitáveis. Todavia, a CEAU (MEC, 1996) ressaltava que:

“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.”

O levantamento realizado pela CEAU revelou que todos os cursos eram oferecidos em 5 anos. No entanto, os dados demonstravam que a média nacional de conclusão do curso dava-se em torno de seis a sete anos. Quanto a isso, a CEAU era bastante contundente na sua conclusão:

“É fundamental impedir que cursos que indicam prazos de 5 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, 1996, p. 6).

Currículos excessivamente extensos, cargas horárias que obrigavam aos alunos a ter mais do que 40 horas de aula por semana, fragmentação dos Cursos, eram problemas que mereciam um olhar cuidadoso e, pensavam os especialistas da CEAU que:

“O reforço às Coordenações de Curso é imprescindível de maneira a garantir a integração das disciplinas da grade curricular e otimizar a carga de trabalhos passada aos alunos, contemplando equitativamente diversos níveis do conhecimento essencial ao Arquiteto e Urbanista e culminando com o TFG” (MEC, 1996, p.6).

Em meados da década de 1990 podia-se notar a expressiva adesão das IFES ao Programa de Informatização do ensino de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Também era possível constatar que as IES privadas estavam investindo significativamente mais do que as Federais na introdução da informática em seus cursos. Essa decisão era considerada necessária pela concorrência existente entre as IES, especialmente no Estado de São Paulo.

Outra questão exaustivamente levantada tanto pela ABEA como pela CEAU, no decorrer da década de 1990, diz respeito ao fenômeno do *barateamento* dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Tal se dava:

“(...) 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, 1996, p. 7).

Considerava-se ainda que a dissociação entre o ensino de projeto e o ensino da arte de construir era um dos entraves no ensino de Arquitetura e Urbanismo. Tal carência inseria-se no contexto do fenômeno do *barateamento* dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Assim como a ausência de espaços qualificados, de uso exclusivo dos alunos de Arquitetura e Urbanismo, nos quais os trabalhos em andamento de Projeto Arquitetônico pudessem ser expostos, discutidos e avaliados.

A carência e desatualização de títulos de livros e de periódicos das bibliotecas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, aliado à insuficiência de pessoal de apoio e das condições físicas, eram um dos graves problemas enfrentados pelos cursos. Considerava-se que a existência de bibliotecas setoriais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo era a solução mais apropriada.

A tudo isso somava-se a inexpressividade da pesquisa na graduação, considerada uma das faces do fenômeno do barateamento. Para a CEAU:

“A impressão difusa de que não é importante a pesquisa em Arquitetura e Urbanismo serve de alegação para que não sejam ofertados espaços, equipamentos, funcionários técnico-administrativos, tempo remunerado, e outras condições essenciais ao desenvolvimento do trabalho de alunos e professores e às atividades de produção de novos conhecimentos através de pesquisas. Os mais prejudicados são os estudantes de Arquitetura e Urbanismo, pois lhe é retirada a possibilidade de se educarem para aprender a resolver problemas num mundo em permanente e rápida mudança.

É necessário reafirmar o preceito constitucional da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na graduação de Arquitetura e Urbanismo, entendida esta como uma atitude frente ao conhecimento e ao aprendizado” (MEC, 1996, p. 8).

Nessas condições, atendendo solicitação da SESu/MEC, surgiram, em 1996, as propostas para os *Perfis da Área & Padrões de Qualidade*, juntamente com os Roteiros de Avaliação para Abertura e Funcionamento de Cursos de Arquitetura e Urbanismo (Oliveira, 2002). Os padrões de qualidade propostos visavam auxiliar o corpo acadêmico e IES na organização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Oliveira (2002) avalia ainda que:

“Os indicadores e padrões de qualidade preconizados para a abertura e funcionamento

dos Cursos de Graduação de Arquitetura e Urbanismo possibilitaram a análise das características da estrutura curricular proposta para o curso ou a praticada, o perfil desejável ou existente do corpo docente e as condições de oferta ou de funcionamento de biblioteca, dos laboratórios exigidos, e instalações físicas em geral, bem como indicavam a relação professor x aluno a ser respeitada. Indicações essenciais para elevar, em um primeiro momento, o padrão de qualidade dos cursos.”

Em 1995, o Ministério da Educação, através da lei nº 9131 de 24 de dezembro de 1995 instituiu o Conselho Nacional de Educação – CNE, definindo suas atribuições e estabeleceu o Exame Nacional de Cursos – ENC (Provão). Desde o início da sua implantação, a ABEA, discutiu a possibilidade de o Trabalho Final de Graduação – TFG poder substituir o Exame Nacional de Cursos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, já que ele estava previsto na Portaria MEC nº 1770/94, era um trabalho obrigatório, individual e, na visão da ABEA, tinha condições de avaliar as competências “necessárias ao desempenho e exercício das atividades e atribuições adquiridas pela regulamentação profissional” (OLIVEIRA, 2002). Várias foram as propostas encaminhadas pela ABEA ao MEC no sentido de implantar o TFG como instrumento institucional de avaliação do aluno de Arquitetura e Urbanismo. Por uma série de motivos que iam desde o fato de que em alguns cursos o TFG ainda não estava consolidado, até a alegação do MEC de que tal procedimento além de onerar os custos do ENC, abria precedentes para que outras áreas do conhecimento também solicitassem avaliações específicas. O fato é que os alunos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de todo o país foram submetidos ao ENC nos anos de 2002 e 2003 e os cursos à avaliação realizada por especialistas a serviço do MEC.

Nos anos finais da década de 1990 e início do século XXI, a ABEA esteve envolvida nas discussões e divulgação das recomendações da UNESCO/UIA. Também naquele período, ABEA e CONFEA protocolaram junto ao MEC um documento que propunha as Diretrizes Curriculares para os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, que foi aprovado e implantado.

A atuação da ABEA, aqui resumidamente colocada, é marcada por suas propostas e conquistas inquestionáveis – que serão mais detalhadas no próximo capítulo deste trabalho-, o que a torna um dos agentes chave na discussão sobre a melhoria da qualidade do ensino e dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

IV.4. – GOVERNO DO PRESIDENTE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO - 1995 A 2002

Durante o período compreendido entre os anos 1995 e 2005 ocorreram três eleições presidenciais no Brasil. Entre janeiro de 1995 e dezembro de 2002 a presidência da república foi ocupada por Fernando Henrique Cardoso e, após esse intervalo de tempo, por Luis Inácio Lula da Silva.

Após experimentar um forte impulso de crescimento durante os anos 1970 o ensino superior no Brasil passou, na década seguinte, por uma fase de estagnação do número de matrículas. Durante os anos 1990 tal quadro modificou-se sensivelmente, havendo uma significativa expansão do número de vagas nas Instituições de Ensino Superior – IES e, a criação de um complexo sistema educacional.

A proposta do plano de governo, para o ensino, do candidato Fernando Henrique Cardoso foi elaborada por uma equipe coordenada pelo economista Paulo Renato Souza¹⁸ que, durante as duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi Ministro da Educação e responsável pelas mudanças ocorridas a partir da posse do presidente.

O governo Fernando Henrique Cardoso formulou e implementou um conjunto articulado de medidas que causaram grande impacto no sistema de ensino superior brasileiro. Para este trabalho interessa ressaltar as que tiveram impacto direto no ensino da graduação e, como consequência, no ensino de Arquitetura e Urbanismo: redefinição dos tipos de estabelecimentos de ensino, dos mecanismos de credenciamento, a expansão das IES, em especial as que ministram cursos de Arquitetura e Urbanismo e, a criação de um sistema de avaliação dos cursos de graduação de todo o país – Exame Nacional de Cursos – ENC, popularmente conhecido como Provão. Quanto à redefinição dos tipos de estabelecimento de ensino superior, Martins (2000) avalia que:

“O hábito intelectualizado de parte considerável da comunidade acadêmica nacional de eleger uma imaginária universidade brasileira como objeto legítimo de reflexão e forma de se referir à totalidade do ensino superior no país tem contribuído para desviar a atenção de um dos aspectos mais significativos do processo de sua expansão: o fenômeno do surgimento de uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos

¹⁸ Paulo Renato Souza havia sido docente da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e, posteriormente seu reitor. Foi Secretário da Educação do Estado de São Paulo e, naquele momento (1994) era técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.

acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas.”

As medidas propostas pela equipe de governo de Fernando Henrique Cardoso foram determinadas por meio das leis nº 9.131/95 e 9.394/96. A primeira criou o Conselho Nacional de Educação que, nas palavras do próprio presidente: “(...) redefiniu as bases do credenciamento de novas instituições, com o objetivo de promover a expansão com qualidade para fazer frente à nova demanda por ensino superior” (CARDOSO, 1998).

A segunda – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – previa variados graus de abrangência ou especializações dos estabelecimentos de ensino superior, fossem eles públicos ou privados. A partir dela, publicou-se o Decreto 2.306/97 que ampliou a diversificação institucional do sistema educacional brasileiro e, por consequência sua organização já que estabelecia figuras jurídicas inéditas, como os Centros Universitários e as Faculdades Integradas. Nas palavras do presidente Fernando Henrique Cardoso:

“O novo decreto possibilitou a expansão do sistema, conferindo mais liberdade para a criação de novos cursos por instituições não universitárias que se destaquem pela qualidade do ensino, sem a obrigação de investir em pesquisa e pós-graduação, pré-requisitos indispensáveis apenas para se transformarem em universidades. Estabeleceu, também, a possibilidade do setor privado organizar-se em formas jurídicas alternativas, integrando às instituições direitos e obrigações sociais adequados à sua natureza jurídica, sem prejuízo da qualidade do ensino e de outras atribuições” (CARDOSO, 1998, p. 13).

O presidente Fernando Henrique Cardoso considerava também que o decreto garantia aos estudantes o direito de estarem informados sobre as condições e o desempenho das Instituições de Ensino Superior, já que a partir daquele momento elas estavam:

“(...) obrigadas a publicar anualmente um catálogo geral com as informações pertinentes à qualidade do ensino, situação dos cursos, composição e regime de trabalho do corpo docente e as condições detalhadas de sua infra-estrutura, como laboratórios, bibliotecas, salas de aula, etc.” (CARDOSO, 1998, p. 13).

Quando da sua reeleição, em 1998, o candidato/presidente Fernando Henrique Cardoso afirmava que o ensino superior no Brasil deveria atingir a marca de aproximadamente 2,1 milhões de alunos, o que correspondia a um aumento de 424 mil matrículas em relação ao ano de 1994. Dessas matrículas, 63 mil correspondiam ao sistema público federal e, “sem o correspondente aumento no quadro de professores e funcionários.

Portanto, a matrícula no ensino superior cresceu em termos absolutos, nestes últimos quatro anos, mais do que nos 14 anos anteriores (1980 a 1994), quando havia se expandido em apenas 284 mil alunos” (CARDOSO, 1998).

Quanto ao primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, Cunha (2004) faz uma avaliação um pouco diversa:

“Tudo somado, em 1995 FHC encontrou o ensino superior com 1,2 milhão de estudantes de graduação e o deixou com 3,5 milhões – um crescimento de 209% em oito anos! O alunado do setor público cresceu um pouco, mas foi o do setor privado que impulsionou essa curva ascendente. Se, ao início desse período, o setor privado respondia por cerca de 60% do efetivo discente, ao fim dele essa proporção subiu a 70%. O número de universidades públicas ficou estagnado, mas as privadas subiram de 63 a 84. E o de centros universitários, de zero a 77, dos quais 74 privados. A periferia das áreas metropolitanas e as cidades do interior passaram à frente das capitais na disputa pelo estudantado (54% x 46% em 2002). Declaração do diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educativas (INEP), por ocasião da divulgação do Censo da Educação Superior, em outubro de 2003, dá conta de que só no último ano do octênio FHC foram autorizados 186 cursos de graduação e 53 novas IES” (CUNHA, 2004, p. 809).

Tal afirmativa leva à conjectura que, se no Brasil da Ditadura Militar houve o que se chamou de *milagre da multiplicação das vagas*, o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso conseguiu em muito superar as idiossincrasias realizadas pelo Regime de exceção que vigorou no país.

Na realidade, não se pode falar em educação superior, especialmente no período em questão, desvinculada do contexto político e econômico global, ou ao menos, da inserção subalterna do Brasil à economia global e as conseqüentes seqüelas sociais, como o agravamento dos índices de pobreza, de desigualdade social, da pobreza e violência urbana, etc.

Como citado anteriormente em meados da década de 1990 o Banco Mundial e a UNESCO, partindo de diagnósticos semelhantes - constatação do incremento dos efetivos na educação superior, problemas de financiamento generalizados, diversificação das instituições -, chegaram a propostas antagônicas no tocante à importância da educação superior para a sociedade. A propostas da UNESCO foram comentadas anteriormente.

Quanto ao Banco Mundial, naquela ocasião a instituição partia de uma visão economicista da sociedade. Dias (2004, p. 898) afirma que o Banco Mundial:

“(...) vai direto a situações concretas assinalando que a Educação é crucial para o crescimento econômico e a redução da pobreza.” Numa postura que é comum em todos os documentos do banco, em particular sobre educação superior, passa-se a fazer análises e elaborar propostas, sem fazer menção à situação das sociedades que menciona ou às quais se dirige. A situação real, a exclusão, não interessa aos analistas. Fala-se da pobreza, mas jamais de suas causas. E, quando se apresentam soluções, sobretudo na área financeira, não se busca saber se os remédios propostos, em lugar de curar o doente, não vão agravar a sua situação, aumentando as injustiças, o elitismo, a exclusão. É necessário destacar esta postura, recordando a conclusão à qual chegaram os que participaram da CMES¹⁹: antes de se decidir que tipo de universidade se pretende construir, é fundamental saber que tipo de sociedade se busca criar ou consolidar.”

E, pelas declarações anteriormente apresentadas do presidente Fernando Henrique Cardoso, fica evidente a escolha do seu governo: seguir à risca as propostas e recomendações do Banco Mundial para a educação superior no Brasil. Tais propostas são explicitadas claramente no documento elaborado pelo Banco Mundial, datado de 1995 e intitulado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Em resumo pode-se dizer que aquele organismo internacional propunha o que chamava as 4 orientações chave para a reforma. Eram elas:

- “- *Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;*
- *Proporcionar incentivos para que las instituciones publicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los Estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;*
- *Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;*
- *Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad” (BANCO MUNDIAL, 1995).*

Como se viu anteriormente, a UNESCO colocava o ensino superior como um investimento social que implicaria, por certo, em mudanças individuais. Porém, muito mais do que isso, acarretaria, em longo prazo, um profundo impacto social. O Banco

¹⁹ Conferência Mundial sobre Ensino Superior.

Mundial, por seu lado, propõe que o governo mude seu papel em relação ao ensino superior. E, já que a educação é vista como um investimento, o primeiro passo é reduzir seus custos, mesmo que isso signifique a privatização das IES Públicas. Para isso, também seria útil:

“(...) aumentar o coeficiente professor-alunos, o que, se levado às últimas conseqüências, significará mais alunos e menos professores. Daí a indicar que será útil a redução do número de laboratórios vai um passo facilmente alcançável. A redução dos salários dos professores também é recomendada. Ninguém estranhará, pois, que se proponha ainda apoio ao ensino privado e ao financiamento privado e, também, que se confie a grupos particulares a gestão da produção e a distribuição dos textos escolares” (DIAS, 2004, p. 899).

Evidentemente que era esperada uma posição mais dogmática do Banco Mundial quanto às políticas a serem seguidas e, uma outra disposição de um órgão como a UNESCO, que deveria trabalhar dentro de um quadro conceitual mais amplo e que contemplasse distintas realidades mundiais no tocante à educação superior. O caso é que não só o discurso de Fernando Henrique Cardoso à época de sua reeleição, como também as ações implementadas nos seus dois mandatos, estavam em total sintonia com o Banco Mundial, desconsiderando as questões ligadas à qualidade do ensino, da sua importância para o crescimento sustentável da sociedade brasileira. E, talvez o mais desolador, que destruísse a instituição pública à qual ele fizera parte e que o alçara a condição de um dos mais respeitáveis sociólogos do Brasil à época do Regime Militar, que ele tanto combatera.

Não é interesse deste trabalho discutir aprofundadamente a atuação do Banco Mundial frente à sua liderança no processo de reordenação da economia mundial e subsequente abertura ao capital transnacional. Porém, há que se pontuar que, no campo da educação, ao menos no Brasil, seu ritmo deveria seguir a lógica do campo econômico. E neste, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso o que se viu foi:

“(...) Privatização total das empresas estatais (restaram apenas a Petrobrás, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal e os bancos, o BNDES e os regionais de fomento), deslocando o campo de forças no interior da própria burguesia, desmontando o tripé empresas estatais-privadas nacionais-multinacionais que deslizou para a predominância da última nos principais eixos da acumulação de capital, extrovertendo o centro de decisões e tornando irrelevante um conjunto de associações públicas construídas em torno das empresas estatais, como sindicato de petroleiros e

associação de engenheiros da Petrobrás, por exemplo. A relação Estado-burguesias se altera radicalmente, tornando o Estado uma espécie de refém do novo poder econômico centrado nas multinacionais produtivas e financeiras” (OLIVEIRA, 2003, p. 278).

IV.5. – GOVERNO DO PRESIDENTE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA

2003 - 2006

Luis Inácio Lula da Silva assumiu seu primeiro mandato como presidente do Brasil em janeiro de 2003, reeleito em janeiro de 2007. É dispensável lembrar sua origem humilde, seu passado como líder sindical na década de 1970, como um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores – PT na década de 1980, como o deputado mais votado para a Assembléia Nacional Constituinte em 1986 e, as esperanças de mudança para o Brasil que o cercaram quando da sua primeira eleição como presidente do Brasil.

Tais expectativas também estiveram presentes quando da eleição de Fernando Henrique Cardoso. Porém, durante seu governo houve uma mudança significativa do papel do Estado. Na realidade, a mudança havia iniciado ainda no período da Ditadura Militar que, ao acelerar o processo de acumulação externa, havia tornado os recursos internos – econômicos e políticos – insuficientes para a competição que o regime econômico exigia. O governo Fernando Henrique Cardoso aprofundou as mudanças do papel do Estado ao adotar uma série de medidas, dentre elas, a financeirização da economia e a privatização uma série de empresas estatais. Aconteceu também uma substancial modificação na relação entre as classes sociais, com uma forte perda de empregos formais e a intensa informalização do trabalho. Oliveira (2003) julga que houve uma mudança no cenário mundial e, sintetiza as transformações ocorridas no primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva da seguinte maneira:

“(…) É impróprio, pois teórica e praticamente, falar-se em neoliberalismo: este correspondeu à fase de liquidação da política como nacionalidade. O capitalismo globalizado rejeita a submissão à política, que foi uma invenção especificamente ocidental para tratar as fortes assimetrias instauradas pelo poder econômico do capital. Ele a dispensa, pois a construção da política pelas classes dominadas revelou-se, afinal, uma enorme contradição com capacidade de barrar os processos de exploração de classe. No Brasil, o PT renunciou à alternativa para conformar-se ao

figurino tradicional da política brasileira. Pior: com a liderança carismática de Lula, o PT facilita a dominação burguesa sem política.”

Este intróito se não justifica, ao menos ajuda a entender algumas medidas adotadas pelo governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, em especial aquelas vinculadas à educação superior. Quando da sua posse, havia uma grande expectativa de que haveria uma transformação nos rumos do ensino no Brasil. Todavia, pouca coisa mudou, não havendo expressivas rupturas com o processo anterior. Adotou-se outro Sistema Nacional de Avaliação das IES. Porém, a recuperação dos montantes de recursos de custeio alcançou o patamar de 1995, com pequena expansão do número de IFES²⁰

No *Programa de governo 2002 Coligação Lula Presidente – um Brasil para todos* (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002) avaliava-se que a educação, de forma geral, era:

“(…) antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo. Se o país aceita a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica.”

Também datado da mesma ocasião, o programa para a área da educação intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil* (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002), julgava-se que:

“A importância do papel da educação superior contrasta com o quadro que se apresenta hoje no país, resultado das políticas de muitas décadas para esta área, mas que se agravou sob muitos aspectos nos dois últimos mandatos presidenciais.”

A seguir, o documento em questão fazia uma análise da educação superior no Brasil daquele momento. A equipe de especialistas²¹ que então apoiava o futuro presidente afirmava que o total de estudantes matriculados na educação superior no Brasil

²⁰ Universidades Federais do ABC, do Recôncavo da Bahia, do Triângulo Mineiro, da Grande Dourados, de Alfenas, Rural do Semi-Árido, dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri e a Universidade tecnológica do Paraná.

²¹ Caderno Temático do Programa de Governo: Uma Escola do Tamanho do Brasil - Colaboradores - CAED Comissão de Assuntos Educacionais do PT: Eloi Borges, Hélcio de Mattos, I-Juca-Pirama Camargo Gil, Ivanna Sant’ana Torres, João Paulo Diehl, Mary Sylvia Falcão, Valter Amaral *Grupo de Trabalho de Educação Ciência e Tecnologia do Instituto Cidadania*: Newton Lima Neto (Coordenador geral), Antonio Ibañez Ruiz, Carlos Augusto Abicalil, Cristóvam Buarque, Dilvo Ristoff, Francelino Grando, Gaudêncio Frigotto, Hêlgio Trindade, Jair Borin, João Monlevade, Jorge Lorenzetti, Lucia Helena Lodi, Lucia Iwanow, Luiz Pinguelli Rosa, Maria Beatriz Luce, Maria José Feres, Miguel Arroyo, Nelson Amaral, Neroaldo Pontes de Azevedo, Pedro Wilson, Rosiver Pavan, Tomaz Aroldo da Mota Santos, Valdemar Sguissardi.

continuava sendo um dos menores da América Latina, sendo que desses, somente 1/3 eram alunos das IFES. Além disso, nos 8 anos do governo Fernando Henrique Cardoso o aumento do número total de IES Públicas era de 38%, enquanto que o setor privado havia crescido 51%. Da mesma forma, enquanto que o número de Universidades federais havia se estabilizado, o número de IES privadas aumentara 44 %. De acordo com os redatores do documento em questão:

“Segundo dados do Banco Mundial, já em 94 o Brasil situava-se entre os países do mundo com maior taxa de privatização da educação superior, no extremo oposto de países como França, Alemanha, Estados Unidos, Tailândia, México, Venezuela, Argentina, Honduras, Bolívia, Itália, Espanha, Quênia, Panamá, Áustria, Suécia, Paquistão, cujo montante de matrículas garantidas pelo poder público é superior a 75%.”

O programa *Uma escola do tamanho do Brasil* (2002) afirmava que o governo do candidato Luis Inácio Lula da Silva iria:

“(...) empenhar-se para ampliar as vagas e matrículas na educação superior, em especial pública. Estimulará a qualidade do ensino, que também decorre da multiplicação dos investimentos no setor público, do respeito ao princípio da associação entre ensino, pesquisa e extensão e da permanente avaliação das IES públicas e privadas para a melhoria da gestão institucional e da qualidade acadêmica, com cumprimento de sua missão pública no âmbito local, regional ou nacional.”

E, diante de tal realidade, os compromissos básicos que o candidato Luis Inácio Lula da Silva assumia eram:

- “a) a promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos termos constitucionais (Artigo 207 da CF);
- b) o reconhecimento do papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social do país;
- c) a consolidação das instituições públicas como referência para o conjunto das IES do país;
- d) a expansão significativa da oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos;
- e) a ampliação do financiamento público ao setor público, revisão e ampliação do crédito educativo e criação de programa de bolsas universitárias, com recursos não vinculados constitucionalmente à educação;

- f) a defesa dos princípios constitucionais da gratuidade do ensino superior público (artigo 206, IV, da CF);
- g) o envolvimento das IES, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica e associem ensino, pesquisa e extensão.”

Como consequência, propunham:

- “1. Ampliar, em quatro anos, as vagas no ensino superior, em taxas compatíveis com o estabelecido no PNE (Prover até o final da década, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos);
- 2. Ampliar a oferta de ensino público universitário, de modo a projetar, no médio prazo, uma proporção de no mínimo 40% do total de vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior (Meta referenciada em dispositivo do PNE aprovado pelo Congresso Nacional e vetado pelo presidente da República);
- 3. Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em pelo menos 5%, em conformidade com meta estabelecida pelo PNE;
- 4. Promover a autonomia universitária nos termos constitucionais, vinculando-a à democracia interna, baseada na tomada de decisões por órgãos colegiados representativos e no controle social mediante mecanismos abertos de prestação de contas e de avaliação institucional;
- 5. Revisar a legislação de escolha de dirigentes nas IFES compatibilizando-a com o princípio constitucional da autonomia universitária;
- 6. Estabelecer e implantar medidas que visem diminuir a desigualdade de oferta de cursos e vagas de graduação e pós-graduação em termos regionais e de interiorização;
- 7. Planejar e incentivar, na graduação e pós-graduação, a oferta de cursos e vagas em áreas de conhecimento que melhor respondam às necessidades do projeto nacional de desenvolvimento;
- 8. Estabelecer mecanismos e critérios que superem os limites do atual processo de seleção e considerem a possibilidade de novas formas de acesso ao ensino superior, em especial para negros e estudantes egressos da escola pública. Tal medida deve se fazer acompanhar, quando necessário, de programas de nivelamento de conhecimento sob a responsabilidade das instituições de ensino superior;

9. Estabelecer medidas com vistas a reduzir a evasão escolar;
10. Implantar de forma progressiva uma rede universitária nacional de ensino superior à distância, com exigente padrão de qualidade;
11. Ampliar os programas de iniciação científica (PET e PIBIC) e criar programas de iniciação à docência e à extensão;
12. Rever o atual sistema de avaliação que inclui o Exame Nacional de Cursos - ENC ou Provão e implantar um Sistema Nacional de Avaliação Institucional a partir, entre outras, da experiência do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
13. Revisar as carreiras e matrizes salariais dos docentes e funcionários técnico-administrativos das IFES (universidades e CEFETs) com base em parâmetros de qualificação e desempenho, e adoção de planos de qualificação profissional para os funcionários técnico-administrativos;
14. Revisar as atribuições e a composição (representatividade) do Conselho Nacional de Educação (CNE);
15. Ampliar a supervisão, pelo poder público, da oferta e expansão dos serviços públicos de educação superior prestados por IES públicas e privadas, respeitada a autonomia universitária;
16. Aperfeiçoar e aplicar a atual legislação sobre reconhecimento ou renovação da condição de universidade atribuída às IES públicas ou privadas, com base em procedimentos definidos pelo sistema nacional de avaliação institucional;
17. Redefinir os critérios para autorização de funcionamento de novos cursos, para reconhecimento dos cursos autorizados e em funcionamento, e para credenciamento e credenciamento das Instituições de Educação Superior;
18. Substituir o atual sistema de crédito educativo (FIES) por um novo Programa Social de Apoio ao Estudante, com crédito educativo para 396 mil estudantes, que obedeça a critérios de carência dos candidatos e de qualidade comprovada da IES e dos cursos que frequentarem, conforme meta do PNE aprovado pelo Congresso Nacional e vetado pelo presidente da República;
19. Criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário;
20. Estabelecer novo marco legal para as Fundações de Apoio Institucional (FAI) criadas nas IES públicas, regulamentando suas atribuições na prestação de serviços às

IES, ao setor produtivo e à sociedade, de modo a garantir seu estrito controle pela respectiva IES, sua submissão às diretrizes maiores da IES, o retorno dos recursos financeiros e patrimoniais auferidos em suas atividades à IES, e impedir sua utilização por interesses de indivíduos ou grupos.

21. Implementar programas nacionais de recuperação, ampliação e transformação das bibliotecas universitárias;
22. Implementar programas de incentivo às áreas de Artes nas Instituições de Educação Superior;
23. Revisar a legislação e o estatuto dos hospitais universitários, para integrar suas atividades acadêmicas de ensino e pesquisa com a necessária qualidade de suas atividades assistenciais;
24. Envolver as universidades nos programas de ampliação de emprego e renda, e de formação e qualificação profissional dos trabalhadores;
25. Envolver as universidades nos programas de apoio e difusão tecnológica às micros, pequenas e médias empresas.”

Essas 25 propostas estavam, em grande parte, consoantes com as diretrizes propostas pela UNESCO para a educação. Para realizá-las, propunha-se que o percentual de gastos públicos com a educação, em relação ao PIB, fosse elevado para o mínimo de 7% no período de dez anos que se seguiriam.

Posto o cenário e as expectativas daquele momento, interessa a esse trabalho pontuar as principais medidas que marcaram a primeira legislatura do presidente Luis Inácio Lula da Silva. No período, foram promulgadas quatro leis e um decreto que, de acordo com Sguissardi (2006, p. 1042) – um dos colaboradores do Caderno Temático do programa de Governo: Uma Escola do Tamanho do Brasil – apontavam mais:

“(…) para a continuidade do que para descontinuidade das políticas anteriores no setor e que, direta ou indiretamente, condicionam ou limitam os eventuais avanços dessa futura lei, que possuiria, entre seus objetivos, o fortalecimento do setor público e a regulação do sistema, em especial em seu setor privado/mercantil.”

O presidente Luis Inácio Lula da Silva iniciou oficialmente o que vem sendo chamado de Reforma da Educação Superior, quando instituiu, por decreto, datado de 20 de outubro de 2003, o Grupo de Trabalho Interministerial – GTI. O GTI era encarregado de “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES” (DECRETO, 2003). O GTI, de acordo com

o decreto presidencial deveria ser composto por representantes do Ministério da Educação, que o coordenaria, da Casa Civil da Presidência da República, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, do Ministério da Ciência e Tecnologia e do Ministério da Fazenda.

O GTI lançou, em dezembro de 2003, extra-oficialmente, o seu Relatório Final – *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira* - que “buscava sugerir idéias para enfrentar a crise atual das Universidades Federais e orientar o processo de reforma da Universidade Brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI” (BRASIL, 2003). O documento era composto de 4 partes. A primeira, *Ações emergenciais*, apresentava o elenco de ações para o enfrentamento imediato da situação em que se encontravam as Universidades Federais. A segunda, *A autonomia das Universidades Federais*, ressaltava a necessidade da implantação da autonomia universitária. A terceira, *Primeiros passos para o redesenho do quadro atual*, apontava para a adoção de linhas de ação imediata. A quarta e última parte, *Etapas da elaboração da proposta de reforma universitária brasileira*, indicava as etapas necessárias para a formulação e implantação da reforma universitária brasileira.

O documento em questão traçava um diagnóstico razoavelmente fiel da realidade de penúria em que se encontravam as Universidades Federais avaliando, por exemplo, que apesar do número de vagas nas IFES ter aumentado de 68.336 em 1990 para 115.877 em 2002, o número de docentes efetivos havia diminuído (48.416 em 1990 e 42.363 em 2002) (BRASIL, 2003). Todavia, as Universidades Federais deveriam alcançar a meta de 40% do total de matrículas do ensino superior em 2007. Essa diretriz não se afrontava com o modelo privatista do ensino superior, já que tal objetivo seria viabilizado a partir da combinação do aumento do número de estudantes por classe, do aumento da carga didática dos professores e, principalmente com a implantação do sistema de Ensino à Distância.

O Ensino à Distância – EAD era visto como o caminho mais viável para a ampliação do número de vagas na educação superior. A meta proposta pelo GTI era alcançar, até 2007, a marca de 500 mil alunos cursando o ensino superior por meio da educação à distância, o que deixava passar ao largo a idéia de que apenas 100 mil estudantes seriam

atendidos em cursos presenciais e, segundo Otranto (2006) “o que abriria, definitivamente, o mercado da educação a distância às multinacionais e aos governos que exportam tais serviços e vêm exercendo pressão nos chamados “mercados emergentes de serviços.”

Em relação aos instrumentos da Avaliação do Ensino Superior, o cenário apresentava o Exame Nacional de Curso/ Provão com maior aceitação, porém havia uma crítica muito significativa proveniente da comunidade acadêmica e de especialistas em avaliação. Dentre as várias críticas sobressaíam-se que os resultados do provão não refletiam diretamente a qualidade do ensino e apenas indicavam que na média o curso de graduação em questão tinha mais ou menos estudantes preparados que outros cursos no mesmo campo de conhecimento. Por isso, não era possível sua comparação conforme prevista na abordagem inicial, pois tanto os critérios não eram absolutos quanto os testes não eram equivalentes. Os seus resultados indicavam alta instabilidade e não orientavam políticas educacionais.

O modelo também era criticado pela adoção de um exame único e comum para todos os cursos do país, pois entendia-se que isto, de algum modo, poderia impor um currículo unificado, destruindo os esforços para diversificação do ensino superior, contrariando as orientações da UNESCO no sentido do entendimento e consideração da diversidade geográfica e demográfica das realidades locais. Além disso, o modelo ao qual o Provão pertencia jamais funcionou como um sistema integrado, sem articulação com os demais componentes e, por outro lado, com ênfase na classificação grandemente alardeada pela mídia e empregada por algumas instituições para fins de marketing junto aos potenciais alunos. O exame não capturava a natureza do processo ensino-aprendizagem, deixando de considerar elementos de valor e mérito, ficando restrito ao ensino enquanto dimensão de avaliação (BRASIL, 2003).

Após assumir a presidência do país, a administração de Luis Inácio Lula da Silva criou uma comissão de trabalho – CEA - com a tarefa de sugerir mudanças importantes ao sistema de avaliação existente centralizado no Provão. Esta comissão, em agosto de 2003, propôs um novo sistema de avaliação, de abordagem distinta do antigo provão, formalmente instituído e chamado de SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

O documento de apresentação do SINAES (BRASIL, 2003) apontava as deficiências

do exame existente anteriormente e fundamentava os conceitos e princípios do novo sistema. Basicamente, a proposta apoiava-se nos conceitos de integração e participação, cujos componentes deveriam servir tanto à avaliação quanto à regulação dos cursos. Para isto o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudante deveria ser não apenas um indicador, mas principalmente uma ferramenta de avaliação por meio do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de três anos, associado à visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre os aspectos mais gerais não relacionados a conteúdos específicos (CEA, 2004).

No contexto do embate político à época do desenvolvimento dos trabalhos da CEA vieram a público especialmente questões relacionadas à validade do Provão, salientando-se neste debate a posição de Cristóvam Buarque, então Ministro da Educação, e a de Otaviano Helene, então presidente do INEP. Este último, apesar do tom sereno em relação às avaliações, mudava seu discurso drasticamente em relação ao Provão, apontando críticas severas principalmente pela forma como seus resultados eram divulgados (HELENE, 2003).

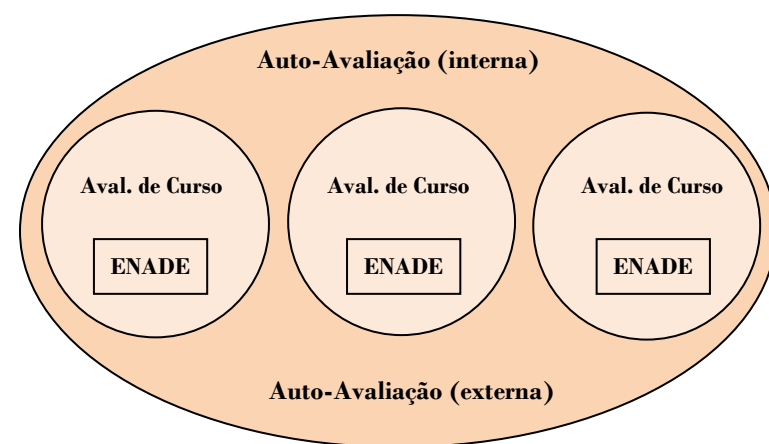
A edição da Portaria MEC 110 que dispunha sobre a implantação do Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, em 10/06/2003, vinculava a certificação dos professores aos resultados obtidos no Provão, cuja coincidência de datas deu margem à construção de hipóteses relacionando a edição da Portaria com o objetivo de consolidar definitivamente a realização do Provão (ROTHEN e SCHULZ, 2007, p. 170). Ainda na gestão de Cristóvam Buarque, foi editada a MP 147 de 15/12/2003 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

No início do ano seguinte, com a reforma ministerial feita pelo presidente Lula, assumiu o Ministério da Educação Tarso Genro e, em 14/04/2004 finalmente a Lei de Conversão da MP foi sancionada pelo presidente da República, transformando-se na Lei 10.861 e regulamentada pela Portaria MEC 2051 de 09/07/2004. Essa lei regulamentava os procedimentos vigentes de avaliação dos cursos de graduação da educação superior e pretendia avaliar o desempenho acadêmico de seus estudantes. De acordo com o § 1º do artigo 1º, a finalidade do SINAES era:

“(...) a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação Superior, por meio da valorização de sua missão

pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004 a).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, publicou em agosto de 2004 dois documentos: Diretrizes para Avaliação das Instituições de Educação Superior e Roteiro para Avaliação Interna, retomando o enfoque de avaliação formativa existente na proposta da CEA, o qual havia sido substituído pelo enfoque da avaliação como controle da Lei. Assim como esta, há outras divergências entre os textos apresentados na Proposta e a Legislação, revelando concepção distinta na função da avaliação. Ou seja, uma concepção de formação e a outra de controle, deixando transparecer a não-existência de consenso sobre a função da avaliação dentro do próprio governo Lula. Ao contrário do que havia sido colocado na proposta original, a Lei separou a avaliação de cursos da avaliação de desempenho dos estudantes. De qualquer maneira, o conteúdo da proposta seguiu alguns autores, significa um avanço em relação aos procedimentos de avaliação existentes, na medida que cria um sistema integrado de avaliação (ROTHEN e SCHULZ, 2007). Posteriormente, a Portaria 2051/04 restabeleceu a relação, determinando que os resultados do ENADE fizessem parte de um conjunto de dimensões de avaliação do curso e no processo de auto avaliação da instituição, conforme Figura IV. 1



Avaliação Institucional

Figura IV. 1
Representação esquemática do SINAES
Fonte: VERHINE e DANTAS, 2005

Para o SINAES a avaliação institucional assume o papel principal no sistema. O ciclo de avaliação institucional prevê um ciclo de 3 anos, embora alguns resultados possam

ser reportados anualmente. Prevê-se ainda que no fechamento de cada ciclo, a instituição receba um parecer com recomendações da CONAES.

Na legislação foram estabelecidas as 10 dimensões que deveriam orientar o processo de auto-avaliação institucional:

1. Missão e plano de desenvolvimento institucional;
2. Políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão;
3. Responsabilidade social da instituição;
4. Comunicação com a sociedade;
5. Políticas de pessoal;
6. Administração e organização institucional;
7. Infra-estrutura física;
8. Planejamento e Avaliação;
9. Políticas de atendimento aos estudantes;
10. sustentabilidade financeira.

Dentre as diferenças entre Provão e Enade percebe-se que as alterações sofridas pela proposta inicial do SINAES no seu processo de legalização nem sempre foram bem absorvidas por vários de seus implementadores. Um dos principais pontos de resistência tem sido a definição dos padrões mínimos mencionados no referido art. 5º e 8º. Já os críticos à proposta esperam que, além dos padrões mínimos, seja definida, por curso uma linha de corte que identifique, na escala de 01 a 05 pontos, o mínimo de qualidade aceitável. A diferença – chave entre os dois instrumentos, contudo é que o Provão aplicava testes e questionários a todos os alunos concluintes em todos os cursos avaliados, numa frequência anual, enquanto o Enade aplica seus instrumentos a uma amostra de estudantes ingressantes e concluintes, de todos os cursos das áreas de conhecimento selecionadas, a cada 3 anos, metodologia esta alvo de críticas e de não adesões (VERHINE e DANTAS, 2005).

O SINAES envolve instituições e cursos que já existem e que estão em funcionamento, de acordo com a Portaria 2.051/04. As avaliações para credenciamento inicial de instituições e autorização de cursos são responsabilidade da SESu e, no caso dos institutos tecnológicos, da SEMTEC.

Um último aspecto do SINAES – e conseqüentemente do ENADE, em relação à sua governabilidade diz respeito à autonomia das esferas governamentais para a realização das avaliações. Oficialmente, o governo federal tem responsabilidades regulatórias sobre as universidades federais e privadas, mas cabe aos governos estaduais regularem as IES estaduais. A Lei 10.861/04 estabeleceu que o SINAES deveria desenvolver cooperação com os sistemas estaduais, o que significa na prática que os estudantes das estaduais não são obrigados a fazer o ENADE.

Assim, embora o SINAES pretenda abranger todas as instituições de educação superior no processo avaliativo, isso não foi inteiramente possível. Algumas instituições estaduais, como a USP e a UNICAMP, duas das universidades de maior prestígio do país, não aderiram ao sistema. A UNICAMP, em que pese sua decisão de não participar do ENADE, historicamente está envolvida com avaliação institucional desde o início da década de noventa, quando realizou uma primeira experiência de avaliação Institucional das Unidades de Ensino e Pesquisas, como parte de um processo amplo de avaliação que incluiu a avaliação individual de docentes e a avaliação institucional dos Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisas. Esse processo se originou dentro da Universidade a partir de um programa de gestão, o Projeto Qualidade (DIAS SOBRINHO, 1994).

De qualquer maneira, a expectativa é que todo esse esforço se justifique dentro do conceito de Sistema de Avaliação, com a utilização efetiva de todos os seus produtos, nos diversos níveis de tomada de decisão: estudante, curso, instituição, governo e sociedade.

Também em 2004 o presidente Luis Inácio Lula da Silva sancionou a lei nº 10.973 de 2 de dezembro de 2004, a Lei de Inovação Tecnológica que dispunha sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dava outras providências. O artigo 1 da lei rezava que:

“Esta lei estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos arts. 218 e 219²² da Constituição” (BRASIL, 2004 b).

²² A Constituição da República Federativa do Brasil reza no seu capítulo IV – Da Ciência e Tecnologia, nos artigos 218 e 219 que:

Art. 218. O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

§ 1º - A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e

A Lei de Inovação Tecnológica criava condições objetivas²³ para que as empresas pudessem utilizar os recursos – físicos, materiais e humanos – das universidades federais e da transferência tecnológica destas para aquelas. Previa ainda a viabilização alocação de recursos públicos para empresas nos projetos considerados como *inovação*. Também os pesquisadores poderiam receber gratificações das empresas. Ao se apoiar na necessidade de aproximação entre universidade e empresa, a lei poderia estar incentivando a verdadeira função pública da universidade no que diz respeito ao campo científico, à pesquisa e conseqüentemente à inovação dela advinda. Todavia, dada a penúria financeira das universidades públicas, em especial das federais, e por conseqüência dos seus docentes/pesquisadores, a lei também poderia gerar “facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial, limitando a liberdade acadêmica e

o progresso das ciências.

§ 2º - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

§ 4º - A lei apoiará e estimulará as empresas que invistam em pesquisa, criação de tecnologia adequada ao País, formação e aperfeiçoamento de seus recursos humanos e que pratiquem sistemas de remuneração que assegurem ao empregado, desvinculada do salário, participação nos ganhos econômicos resultantes da produtividade de seu trabalho.

§ 5º - É facultado aos Estados e ao Distrito Federal vincular parcela de sua receita orçamentária a entidades públicas de fomento ao ensino e à pesquisa científica e tecnológica.

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

²³ CAPÍTULO II - Do Estímulo à Construção de Ambientes Especializados e Cooperativos de Inovação

Art. 3o A União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as respectivas agências de fomento poderão estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos e processos inovadores.

Parágrafo único. O apoio previsto neste artigo poderá contemplar as redes e os projetos internacionais de pesquisa tecnológica, bem como ações de empreendedorismo tecnológico e de criação de ambientes de inovação, inclusive incubadoras e parques tecnológicos.

Art. 4o As ICT poderão, mediante remuneração e por prazo determinado, nos termos de contrato ou convênio:

I - compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com microempresas e empresas de pequeno porte em atividades voltadas à inovação tecnológica, para a consecução de atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

II - permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências por empresas nacionais e organizações de direito privado sem fins lucrativos voltadas para atividades de pesquisa, desde que tal permissão não interfira diretamente na sua atividade-fim, nem com ela conflite.

Parágrafo único. A permissão e o compartilhamento de que tratam os incisos I e II do caput deste artigo obedecerão às prioridades, critérios e requisitos aprovados e divulgados pelo órgão máximo da ICT, observadas as respectivas disponibilidades e assegurada a igualdade de oportunidades às empresas e organizações interessadas (BRASIL, 2004 b).

aprofundando o fenômeno da heteronomia universitária, um dos traços da universidade hoje em muitos países” (SGUISSARDI, 2006).

Além disso, chama a atenção o artigo 12 do capítulo 3:

“Art. 12. É vedado a dirigente, ao criador ou a qualquer servidor, militar, empregado ou prestador de serviços de ICT divulgar, noticiar ou publicar qualquer aspecto de criações de cujo desenvolvimento tenha participado diretamente ou tomado conhecimento por força de suas atividades, sem antes obter expressa autorização da ICT” (BRASIL, 2004 b)

Esse artigo além de remeter diretamente à idéia do segredo industrial afeta questões relativas à ética da pesquisa e, de certa forma, fere a autonomia universitária contemplada na Constituição brasileira - Capítulo III - Da educação, da cultura e do desporto - Seção I - Da educação, artigo 207.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN vai além nessa análise. Para aquele órgão:

“(...) que todo conhecimento, tecnologia, processo ou produto derivado de investimento público – sob a forma de pessoal, instalações, equipamentos, ou recursos – constituem patrimônio público, que deve ser acessível a todos e reverter em benefícios para toda a sociedade. A apropriação privada do conhecimento e seu uso para fins lucrativos não se inscreve no campo ético e sua instalação como modo de funcionamento na universidade pública constitui mais um elemento para sua resignificação, sua desconstrução.”

Essa orientação colide não só com o preceito constitucional da autonomia didático-científica das universidades, como agride os preceitos constitucionais de liberdade de produção, expressão e circulação de conhecimentos e saberes. Por si só essa questão é da maior gravidade e é magnificada pelas radicais transformações da política de financiamento de C&T” (ANDES, 2004).

**V. - CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS LEGAIS QUE NORTEARAM A
POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO
NO BRASIL – 1995 - 2005**

V.I. - PORTARIA 1.770 DE 21 DE DEZEMBRO DE 1994

Durante os anos de 1993 e 1994 a CEAU trabalhou com o intuito de levantar informações que pudessem subsidiar a elaboração de um quadro atualizado da situação do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. A partir do resultado deste trabalho pode-se aferir que as questões relativas aos currículos então em discussão na maioria dos cursos enunciaram a necessidade de revisão do currículo mínimo, então em vigor. Realizaram-se uma série de cinco seminários regionais – Nordeste, Centro-Oeste/Norte, Sul, Leste e um nacional com o objetivo de promover uma “discussão nacional sobre o aperfeiçoamento de uma política nacional de educação do arquiteto e urbanista, que pudesse ter seus reflexos na qualidade de ensino, na produção científica e tecnológica e no mercado de trabalho, buscando sempre estimular a integração do sistema educacional com o desenvolvimento econômico e social” (ABEA, 1997).

O resultado de todo aquele trabalho foi sistematizado e apresentado em um Seminário Nacional realizado no ano de 1994 em Brasília. Os representantes das escolas de Arquitetura e Urbanismo presentes ao evento após analisar e debater formalizaram uma proposta para outro currículo para as Escolas de Arquitetura e Urbanismo. O documento foi encaminhado ao Ministério da Educação e do Desporto – MEC que o aprovou sob a forma da Portaria 1.770 de 21 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994).

O então Ministro da Educação Murílio de Avellar Hingel, fixava na Portaria 1770 as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Da mesma forma, estabelecia no artigo 2º que o conteúdo mínimo dos cursos de Arquitetura e Urbanismo deveriam ser divididos em três partes interdependentes: as Matérias de fundamentação, as Matérias profissionais e o Trabalho Final de Graduação.

As Matérias de fundamentação presentes na Portaria 1.770/94 (BRASILS 1994) eram aquelas que se constituíam em conhecimentos fundamentais e interativos de áreas correlatas: Estética, História das artes, Estudos Sociais e Ambientais e Desenho. Assim, o artigo 3º estabelecia que:

1. – Os estudos de Estética deveriam estar em conexão com os da História das artes, com ênfase aos movimentos e manifestações brasileiras;
2. - Os estudos sociais e ambientais deveriam focar o desenvolvimento econômico, social e político do país, nos aspectos diretamente vinculados à Arquitetura e Urbanismo e,

“despertar a atenção crítica para as questões ambientais”

3. - O desenho era compreendido como uma importante ferramenta de expressão do arquiteto. Para isso, era necessário que o aluno tivesse conhecimento da geometria e suas aplicações, do desenho como expressão plástica e do desenho técnico como meio de expressão e representação.

As Matérias profissionais deveriam constituir-se de conhecimentos que caracterizassem as atribuições e responsabilidades profissionais do arquiteto e urbanista. O artigo 4º considerava como matérias profissionais: História e teoria da Arquitetura e Urbanismo, Técnicas retrospectivas, Projeto de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo, Tecnologia da construção, Sistemas estruturais, Conforto ambiental, topografia, informática aplicada à Arquitetura e Urbanismo, Planejamento urbano e regional (BRASIL, 1994).

A Portaria Ministerial entendia que as Matérias profissionais deveriam atender aos seguintes objetivos:

“Art. 4: § 1º O estudo da História e da Teoria da Arquitetura e Urbanismo envolve o contexto histórico da produção da arquitetura e do urbanismo, abrangendo os aspectos de fundamentação conceitual e metodológica.

§ 2º O estudo das Técnicas Retrospectivas inclui a conservação, restauro, reestruturação e reconstrução de edifícios e conjuntos urbanos.

§ 3º O Projeto de Arquitetura de Urbanismo e de Paisagismo constitui a atividade criadora, referente à arquitetura das habitações e edifícios em geral, bem como a projetos de objetos, paisagens, cidades e regiões. Os temas abordarão problemas de maior interesse social, mediante atenção às necessidades sociais.

§ 4º Na Tecnologia da Construção incluem-se os estudos relativos aos materiais e técnicas construtivas, instalações e equipamentos prediais e a infra-estrutura urbana.

§ 5º Os Sistemas Estruturais consideram, além do que lhe é peculiar, o estudo da resistência dos materiais, estabilidade das construções e do projeto estrutural, utilizando o instrumental da matemática e da física.

§ 6º Em Conforto Ambiental está compreendido o estudo das condições térmicas acústicas, lumínicas e energéticas e os fenômenos físicos a elas associados, como um dos condicionantes da forma e da organização do espaço.

§ 7º A matéria Topografia consiste no estudo da topografia propriamente dita, com o uso de recursos de aerofotogrametria, topologia e foto-interpretação, aplicada à

arquitetura e urbanismo.

§ 8º O estudo da Informática Aplicada a Arquitetura e Urbanismo abrange os sistemas de tratamento da informação e representação do objeto aplicados à arquitetura e urbanismo, implementando a utilização do instrumental da informática no cotidiano do aprendizado.

§ 9º O Planejamento Urbano e Regional constitui a atividade de estudos, análises e intervenções no espaço urbano, metropolitano e regional.”

A Portaria 1770/94 acrescentou duas novas matérias ao currículo dos arquitetos e urbanistas: Técnicas retrospectivas e Informática aplicada à arquitetura, atualizando-o frente às novas tendências, instrumentos e práticas profissionais. Previu ainda, no artigo 5º, a necessidade de espaços adequados e equipamentos especializados para as matérias profissionais que dependiam de tal apoio para a sua boa oferta. Mencionava-se a importância crucial que laboratórios, maquetaria, apropriados espaços para os ateliês de projeto tinham para os cursos de Arquitetura e Urbanismo.

O artigo 6º é um dos destaques principais dessa Portaria. Sem dúvida um ganho para os cursos de Arquitetura e Urbanismo e para os alunos que a partir de então se formaram. Graças às discussões empreendidas pela ABEA e CEAU, conseguira-se que fosse exigido, ao final do curso:

“(…) um Trabalho Final de Graduação objetivando avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional. Constitui-se em trabalho individual, de livre escolha do aluno, relacionado com as atribuições profissionais, a ser realizado ao final do curso e após integralização das matérias do currículo mínimo. Será desenvolvido com o apoio de professor orientador escolhidos pelo estudante entre os professores arquitetos e urbanistas dos departamentos do curso e submetido a uma banca de avaliação, com participação externa à instituição à qual estudante e orientador pertençam” (BRASIL, 1994).

A Portaria 1770/94 também considerava que o acervo bibliográfico era um dos pontos importantes para o bom funcionamento dos cursos. Assim, determinava-se que ele deveria ser atualizado, conter um mínimo de 3.000 títulos de obras de Arquitetura e Urbanismo e de referências às matérias dos cursos, além de periódicos e legislação.

Determinava-se no artigo 8º que os cursos emprendessem “visitas a obras fundamentais, a cidades e conjuntos históricos e a cidades e regiões que ofereçam soluções novas, com exigência de apresentação de relatório crítico por parte dos alunos.” (BRASIL,

1994).

A carga horária mínima estabelecida era de 3.600 horas e a duração mínima dos cursos diurnos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deveria ser de 5 anos, período esse exclusivamente destinado ao cumprimento das Diretrizes Curriculares. As Instituições de Educação Superior deveriam disponibilizar um corpo docente habilitado a desenvolver as atividades acadêmicas, recursos materiais e instalações físicas adequadas. A legislação, contudo, não especificava o que se entendia por instalações físicas adequadas e também não mencionava as configurações mínimas para os laboratórios necessários ao bom funcionamento de um curso de Arquitetura e Urbanismo.

Todavia, a Portaria 1770/94 pode ser considerada como um marco referencial no tocante ao estabelecimento de padrões mínimos de qualidade para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Há que se ressaltar o trabalho desenvolvido por entidades como a ABEA e a CEAU que, a partir da mobilização de grande parte das escolas de Arquitetura e Urbanismo conseguiu a transformação das aspirações de coordenadores, diretores e professores em lei. No prosseguimento dessa iniciativa, tais entidades buscaram melhor detalhamento no sentido de dotar a área de Arquitetura e Urbanismo com parâmetros e critérios objetivos na avaliação periódica e sistematizada da qualidade do seu ensino.

V.2. – PERFIS DA ÁREA & PADRÕES DE QUALIDADE – EXPANSÃO, RECONHECIMENTO E VERIFICAÇÃO PERIÓDICA DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

No ano de 1996 a CEAU apresentou ao Conselho Nacional de Educação o documento intitulado *Perfis da Área & Padrões de qualidade – expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo*. Composto de 5 partes – Introdução, Histórico, Perfis da área, Padrões de qualidade e roteiros de verificação – o documento considerava que a sistematização dos perfis da área e os padrões de qualidade eram fundamentais para a “apresentação e análise dos pedidos de autorização para abertura de novos cursos, de reconhecimento daqueles que estão em implantação e de verificação periódica dos que já se encontram em funcionamento” (BRASIL, 1996).

A CEAU considerava que o processo de avaliação da área de ensino de Arquitetura e

Urbanismo havia se estruturado em quatro tempos. O primeiro, iniciado nos primórdios da década de 1990, consistiu no reconhecimento da área a partir do inventário conduzido pela ABEA. Os especialistas da CEAU consideravam que o primeiro tempo permitiu a possibilidade dos cursos conhecerem-se mutuamente o que possibilitou a realização do segundo tempo. Este, foi a definição dos padrões de qualidade e o “enunciado dos requisitos estabelecidos para a abertura e funcionamento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, referenciados na publicação Ensino de Arquitetura e Urbanismo – Condições e diretrizes”. O terceiro tempo, pode ser situado entre os anos de 1995 e 1996 e correspondeu à avaliação interna dos 32 cursos de Arquitetura e Urbanismo em implantação e dos 53 em funcionamento em todo o Brasil. Tempo em que os cursos tiveram para auto-avaliar seus projetos pedagógicos de forma a adequá-los à Portaria 1770/94. O quarto tempo seria dedicado à avaliação externa, a qual teria duas vertentes: “uma correspondente à verificação periódica dos cursos e a outra, ao exame anual de qualificação dos alunos concluintes – TFG” (BRASIL, 1996).

A Portaria 1.770/94, como afirmado anteriormente, estabeleceu diretrizes curriculares a partir do princípio da qualidade do ensino a ser ministrado. Entre as suas exigências estava a realização de um Trabalho Final de Graduação – TFG por todos os alunos concluintes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Todavia, o documento ora em questão ia além, estabelecendo um roteiro das informações que deveriam ser fornecidas pelas IES ao Governo Federal, de forma a poderem abrir, reconhecer, funcionar e recredenciar seus cursos Arquitetura e Urbanismo.

No item *Perfis da área – natureza da profissão de arquiteto e urbanista – habilitação única de caráter nacional* – a CEAU resgatava o Código de Hamurabi que previa duras penas ao arquiteto que não cumprisse adequadamente seu exercício profissional. A CEAU considerava esse documento histórico fundamental dado que já em 2083 a.C. ficava evidenciado que a sociedade exigia a necessidade de regulamentação da profissão do arquiteto.

No Brasil, o exercício profissional dos arquitetos e urbanistas foi inicialmente regulamentado pela Decreto federal nº 23.569 de 1933. Posteriormente, a lei nº 5.194 de 1966 definiu as atribuições e atividades dos arquitetos e urbanistas, bem como a sua responsabilidade social. A habilitação da atividade no Brasil é única, não havendo

modalidades na profissão e nem empecilhos para que os arquitetos e urbanistas exerçam o exercício profissional que lhes compete em qualquer parte do país. Para que o registro do profissional se dê basta a apresentação do diploma devidamente homologado e o histórico escolar, no qual deve constar obrigatoriamente a aprovação nas matérias e o cumprimento das exigências presentes nas diretrizes curriculares. A CEAU também afirmava que:

“As profissões do sistema CONFEA / CREA gozam do privilégio do exercício privativo decorrente de uma determinada formação, que requer conhecimentos especializados a fim de garantir a incolumidade dos usuários dos serviços profissionais. Esta formação também deve ser controlada porque tem como objetivo reproduzir o privilégio disciplinar do exercício privativo” (BRASIL, 1996).

Por outro lado, as recomendações da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público da Câmara - CTASP para a elaboração de projetos de lei destinados a regulamentar o exercício das profissões são as seguintes :

- “a) imprescindibilidade de que a atividade profissional a ser regulamentada - se exercida por pessoa desprovida da formação e das qualificações adequadas - possa oferecer riscos à saúde, ao bem-estar, à segurança ou aos interesses patrimoniais da população;
- b) real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento da atividade profissional, os quais tornem indispensável a regulamentação;
- c) exigência de ser a atividade exercida exclusivamente por profissionais de nível superior, formados em curso reconhecido pelo Ministério da Educação;
- d) indispensável se torna ainda, com vistas a resguardar o interesse público, que o projeto de regulamentação não proponha a criação de reserva de mercado para um segmento de determinada profissão, em detrimento de outras com formação idêntica ou equivalente” (MEC, 1996).

Dessas recomendações depreende-se que o Congresso Nacional Brasileiro regulamenta atividades profissionais que requeiram conhecimentos de nível superior. E, na essência, a regulamentação de tais atividades e a conseqüente determinação das atribuições profissionais visam aquelas profissões/profissionais que, ao exercerem suas atividades, possam oferecer algum tipo de risco à sociedade.

O arquiteto e urbanista encaixa-se no perfil das profissões acima. Tanto o documento da UNESCO/UIA - *Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura*, como o da UIA - *UIA – União Internacional de Arquitetos e a Formação dos Arquitetos: Reflexões e*

Recomendações asseguravam a importância desse profissional para o desenvolvimento de um ambiente urbano mais humano e sustentável. Também a CEAU julgava que era necessário:

“(…) ajudar a esclarecer e a reafirmar a real necessidade de conhecimentos técnico-científicos para o desenvolvimento das atribuições e atividades do arquiteto e urbanista, evitando as intenções de “reserva de mercado”, e apostando na responsabilidade técnica e social da profissão como a verdadeira chave do reconhecimento e valor junto à sociedade” (BRASIL, 1996).

A lei 5.194 de 24 de dezembro de 1966 que regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro-Agrônomo já no seu Título I - Do Exercício Profissional da Engenharia, da Arquitetura e da Agronomia, Capítulo I - Das Atividades Profissionais, Seção I - Caracterização e Exercício das Profissões determina que:

“Art. 1º- As profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo são caracterizadas pelas realizações de interesse social e humano que importem na realização dos seguintes empreendimentos:

- a) aproveitamento e utilização de recursos naturais;
- b) meios de locomoção e comunicações;
- c) edificações, serviços e equipamentos urbanos, rurais e regionais, nos seus aspectos técnicos e artísticos;
- d) instalações e meios de acesso a costas, cursos, e massas de água e extensões terrestres;
- e) desenvolvimento industrial e agropecuário” (BRASIL, 1966).

Em novembro de 2002 as entidades nacionais representativas dos profissionais da engenharia, da arquitetura, da agronomia, da geologia e da meteorologia proclamaram o Código de Ética Profissional que enunciava os fundamentos éticos e as condutas necessárias “à boa e honesta prática” das profissões acima elencadas. O artigo 9º determinava que no exercício da profissão, são deveres dos profissionais:

“I - ante ao ser humano e a seus valores: oferecer seu saber para o bem da humanidade; harmonizar os interesses pessoais aos coletivos; contribuir para a preservação da incolumidade pública; divulgar os conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos inerentes à profissão;

II - Ante à profissão: identificar-se e dedicar-se com zelo à profissão; conservar e desenvolver a cultura da profissão; preservar o bom conceito e o apreço social da

profissão; desempenhar sua profissão ou função nos limites de suas atribuições e de sua capacidade pessoal de realização; empenhar-se junto aos organismos profissionais no sentido da consolidação da cidadania e da solidariedade profissional e da coibição das transgressões éticas;

III - Nas relações com os clientes, empregadores e colaboradores: dispensar tratamento justo a terceiros, observando o princípio da equidade; resguardar o sigilo profissional quando do interesse de seu cliente ou empregador, salvo em havendo a obrigação legal da divulgação ou da informação; fornecer informação certa, precisa e objetiva em publicidade e propaganda pessoal; atuar com imparcialidade e impessoalidade em atos arbitrais e periciais; considerar o direito de escolha do destinatário dos serviços, ofertando-lhe, sempre que possível, alternativas viáveis e adequadas às demandas em suas propostas; alertar sobre os riscos e responsabilidades relativos às prescrições técnicas e às conseqüências presumíveis de sua inobservância;

g. adequar sua forma de expressão técnica às necessidades do cliente e às normas vigentes aplicáveis;

IV - Nas relações com os demais profissionais: atuar com lealdade no mercado de trabalho, observando o princípio da igualdade de condições; manter-se informado sobre as normas que regulamentam o exercício da profissão; preservar e defender os direitos profissionais;

V - Ante ao meio: orientar o exercício das atividades profissionais pelos preceitos do desenvolvimento sustentável; atender, quando da elaboração de projetos, execução de obras ou criação de novos produtos, aos princípios e recomendações de conservação de energia e de minimização dos impactos ambientais; considerar em todos os planos, projetos e serviços as diretrizes e disposições concernentes à preservação e ao desenvolvimento dos patrimônios sócio-cultural e ambiental.”

Diante de tão complexas atividades a serem exercidas pelos arquitetos e urbanistas é de se esperar que a formação dos futuros profissionais contemplem o desenvolvimento de habilidades que expõe numerosas relações de interdependência e que muitas vezes, além de difícil apreensão, para os estudantes, apresentam diversos aspectos e matizes. É também de se esperar que tal formação esteja ancorada a princípios claros e objetivos de qualidade do ensino. As diretrizes curriculares presentes na Portaria 1.770/94 tinham como objetivo qualificar o alunado para o exercício profissional. Para tanto, era necessário que alguns padrões de qualidade fossem estabelecidos de forma que as IES pudessem realmente dar

suporte ao prescrito na legislação federal. Com esse intuito a CEAU propôs os *Padrões de qualidade – requisitos para abertura e funcionamento dos cursos*, nos quais todas as Instituições de Ensino Superior de graduação em Arquitetura e Urbanismo deveriam se pautar para a abertura de novos cursos ou mesmo para garantir o funcionamento dos existentes. Dividido em 6 partes – recursos materiais, corpo docente, currículo pleno, atividades de pesquisa e extensão, pessoal técnico e TFG -, este documento propunha requisitos claros e objetivos a serem alcançados pelas Instituições de Ensino Superior.

Dado o fato de considerar-se os itens propostos fundamentais para a garantia do bom funcionamento para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, que a CEAU foi criteriosa nos parâmetros adotados e pela atualidade de muitas das solicitações, este trabalho se deterá em cada um dos pontos.

V.2.1. – Recursos Materiais

A CEAU considerava que os cursos deveriam “dispor de meios suficientes e adequação para desenvolver e aplicar diretrizes curriculares gerais e garantir a oferta do currículo pleno” (BRASIL, 1996). Para isso considerava que a infra-estrutura referente à biblioteca, laboratórios, salas de projeto (ateliês), oficina de maquetes, salas para aulas teóricas, auditório e sala de projeção, equipamentos, deveriam seguir algumas prescrições mínimas.

Bibliotecas

Exigia-se que a biblioteca das Instituições de Ensino Superior possuísem além de, no mínimo, 3.000 títulos de livros de Arquitetura e Urbanismo e de referência às matérias dos cursos, periódicos atualizados e legislação pertinente à área. Os títulos deveriam ser adequados ao conteúdo programático e em número suficiente para que atendesse à demanda do período letivo.

Levando-se em conta a importância que a iconografia tem na formação dos arquitetos e urbanistas recomendava-se que mapas e imagens de obras estivessem à disposição dos docentes e discentes.

A CEAU considerava interessante que as Instituições de Ensino Superior mantivessem bibliotecas setoriais para os cursos de graduação em Arquitetura e

Urbanismo. Tão importante quanto o estabelecimento do número de títulos, etc. era a recomendação de que as escolas deveriam constituir um acervo documental, “não só da produção do curso, como também de outros documentos úteis para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão, incluindo o espaço destinado ao acervo dos TFG’s” (BRASIL, 1996).

Laboratórios

A CEAU recomendava a existência de laboratórios de: informática aplicada à arquitetura, de conforto ambiental, de tecnologia da construção, de fotografia, vídeo e audiovisual.

Por aquela ocasião a ABEA, juntamente com a CEAU, procurou estabelecer as configurações essenciais dos laboratórios. Para tanto, contou com a contribuição de consultores indicados pelos cursos. Dessa forma, a configuração do Laboratório de Informática aplicada à Arquitetura e Urbanismo foi realizada pelo professor Anderson Claro da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; para o Laboratório de Conforto Ambiental, os professores Fernando O. Ruttkay Pereira da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Leonardo Bittencourt da Universidade Federal de Alagoas – UFAL; para o Laboratório de Tecnologia da Construção e Sistemas Estruturais, os professores Syllas Grazzia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS e Érico Weidle da Universidade de Brasília – UnB, Anderson Claro da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e Philip Gun da Universidade de São Paulo – Universidade de São Paulo.

O Laboratório de informática aplicada à Arquitetura e Urbanismo²⁴ deveria obedecer a relação de dois alunos por máquina por turma, de forma a permitir “o cumprimento do conteúdo obrigatório previsto nas diretrizes curriculares.” A Instituições de Ensino Superior também deveria oferecer disponibilidade de horários para a livre utilização dos equipamentos por parte dos alunos, de forma a “implementar a utilização do instrumental da informática no cotidiano do aprendizado.” Dado os diferentes estágios de informatização em que se encontravam os cursos de Arquitetura e Urbanismo, o

²⁴ As propostas iniciais para o Laboratório de informática aplicada à Arquitetura e Urbanismo foram revistas e atualizadas, pelo seu autor primeiro, em 8 de outubro de 1999.

documento colocava como pressuposto fundamental, para a informatização da área de Arquitetura e Urbanismo, a otimização dos custos de acesso à informatização. Para tanto, avaliava que a integração em rede dos recursos das diferentes escolas permitiria que “uma vez de posse dos recursos físicos, a produção e circulação de informação seja feita a partir das instituições em estágio mais adiantado (seja de equipamentos, seja de produção de informação, seja de formação de recursos humanos), em benefício daquelas que iniciam-se no manejo deste instrumental” (CLARO, 1996).

A partir daquele pressuposto, o Programa de Informatização do ensino de graduação em Arquitetura e Urbanismo formulava três objetivos principais a serem atingidos por todas as Instituições de Ensino Superior:

- “1. – Ministrar disciplinas obrigatórias do currículo pleno através da implantação de laboratórios de microcomputadores, bem como programas e apoio bibliográfico, para uso exclusivo deste curso de graduação.
2. – Capacitação dos cursos de conectarem-se em rede utilizando mecanismos já existentes na maioria deles (computadores de porte conectados por Binet ou internet) ou ainda conexão por linha telefônica, conforme o caso. Implantação de placas de rede, bem como apoio bibliográfico.
3. – Capacitação dos cursos de desenvolverem linhas específicas de atuação considerando-se a capacitação do pessoal disponível, bem como a experiência acumulada nas áreas de desenvolvimento a serem propostas. Implantação de equipamentos para configurações especializadas, bem como programas e apoio bibliográfico” (CLARO, 1996).

Quanto às especificações técnicas, a configuração a ser implantada deveria cumprir, no mínimo²⁵, as seguintes funções:

- “1.- Permitir o oferecimento de uma disciplina introdutória de caráter obrigatório, com no mínimo 4 horas semanais, na proporção de 2 alunos por máquina. Supondo-se uma turma de 40 alunos dividida em dois horários, teremos a proporção proposta com 10 máquinas.
2. – Permitir treinamento dos alunos de no mínimo mais 2 horas semanais, considerados dois alunos por máquina.
3. – Conter um equipamento exclusivamente destinado a implantação e gerenciamento de uma rede local, bem como posterior interligação com outros cursos.

²⁵ O conceito de mínimo colocado no documento da ABEA, refere-se á quantidade de equipamentos necessária para o atendimento de uma turma de 40 alunos nos três níveis de objetivos propostos e a serem cumpridos pelas Instituições de Educação Superior.

4. – Permitir o oferecimento de uma disciplina optativa para aprofundamento dos conteúdos anteriormente ministrados.
5. – Permitir uma disponibilidade horária para utilização livre do corpo discente, visando implementar a utilização do instrumental da informática no cotidiano do aprendizado’ (CLARO, 1996).

A seguir o documento sugeria uma lista com especificações de equipamentos e periféricos. Na atualidade, a existência de laboratórios de informática parece ser uma realidade presente em todas as Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo.

O **Laboratório de Conforto Ambiental** deveria, segundo os padrões de qualidade propostos pela CEAU, permitir:

“(...) a utilização de modernos métodos de análise e a familiarização com equipamentos que possibilitem orientar o projeto, considerando as variáveis ambientais e sua ação sobre as construções e as cidades, e os processos físicos a elas associados, para garantir o desempenho necessário e esperado do ponto de vista da satisfação do usuário e da eficiência energética” (BRASIL, 1996).

As configurações preconizadas pelos consultores da ABEA para os Laboratórios de conforto ambiental e preservação de energia consideravam que o arquiteto é um dos maiores responsáveis pela qualidade ambiental final do espaço arquitetônico e urbano e que seria através da sua formação e conseqüente atuação profissional que a situação das cidades brasileiras poderia ser modificada (PEREIRA; BITTENCOURT, 1996).

Propunha-se que, ao uso do desenho como processo criativo fossem incorporados alguns métodos que pudessem auxiliar a parametrização e análise dos fenômenos físicos que tem lugar no ambiente construído. Eram eles:

- 1.- Métodos gráficos simplificados;
2. – Experimentação em modelos físicos em escala real e/ou reduzida;
3. – Modelagem matemática desenvolvida através de simulações computacionais.

A realização de modelos físicos tem sido utilizado pelos arquitetos e também no ensino de Arquitetura e Urbanismo há muito tempo. De acordo com o documento em questão, tal método pode ser classificado em modelos físicos e analógicos. Os primeiros, são aqueles que estudam em escala real e/ou reduzida “as mesmas propriedades físicas que são necessárias para a compreensão do projeto final.” Os segundos, “não reproduzem as

características físicas do sistema real, mas fazem uso de um sistema físico análogo na dedução das informações físicas necessárias” (PEREIRA; BITTENCOURT, 1996).

Justificava-se a importância da constituição de laboratórios de conforto ambiental e conservação de energia nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo a partir de uma metodologia experimental que desse apoio ao desenvolvimento e avaliação do projeto construído e que também participasse ativamente do processo de projeto dos alunos. Para que tal performance pudesse acontecer, estabelecia-se alguns objetivos a serem cumpridos e uma proposta de configuração básica para os laboratórios. O objetivo geral era a instrumentação do estudante com os conhecimentos básicos relativos às áreas do conforto, por meio de estudos práticos, experimentos e pesquisas. Como objetivos específicos, propunha-se:

- “1. – Formar estudantes de Arquitetura e Urbanismo com um entendimento adequado das técnicas de controle ambiental, através de experimentos, estudos e treinamentos envolvendo condições de temperatura, ventilação, insolação, iluminação e acústica, capazes de afetar o ambiente natural, urbano e edificação;
2. – Proporcionar a docentes e estudantes de Arquitetura e Urbanismo acesso a informações e orientações que lhes permitam experimentar e até inventar instrumentos simples e necessários ao correto agenciamento ambiental das edificações;
3. – Desenvolver avaliação continuada para o estabelecimento das bases didático-pedagógicas e de instrumental especializado na área de conforto no ambiente construído” (PEREIRA; BITTENCOURT, 1996).

Recomendava-se uma proposta curricular composta de 5 atividades que tinham como objetivo principal “propiciar aos estudantes acesso aos módulos didáticos experimentais para análise e compreensão dos principais condicionantes do comportamento ambiental das edificações.” Estimando-se uma turma de 50 alunos apresentava-se uma configuração básica de instrumentação para o laboratório. Para acomodar as atividades necessárias aos experimentos de térmica e ventilação, insolação, acústica e iluminação prescrevia-se uma área mínima de 30m², “com possibilidade de expansão para o dobro da área, conforme evolução do corpo docente e possível criação de cursos de pós-graduação” (PEREIRA; BITTENCOURT, 1996).

O laboratório de Conforto ambiental e conservação de energia tem se mostrado cada vez mais importante nos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Tal situação

pode ser entendida a partir do aumento substancial da necessidade dos arquitetos interferirem com seus projeto e obras nas questões relativas ao ambiente urbano e na conservação de energia. As conseqüências do desequilíbrio ambiental e suas conseqüências sobre o homem, sua qualidade de vida, tem revelado a necessidade cada vez maior de que os futuros arquitetos e urbanistas tenham uma formação técnica apropriada, que os capacite a responder às necessidades sociais contemporâneas.

O Laboratório de Tecnologia da Construção era visto pela CEAU como o local cujos equipamentos pudessem garantir:

“(...) em número e desempenho a verificação laboratorial de materiais e componentes construtivos especificados no projeto e empregados na obra; experimentação e ensaios tais como os relativos a técnicas construtivas; modelos de sistemas construtivos; patologias, equipamentos para rompimento de corpos de prova de concreto e argamassa, ensaio normalizado de agregados miúdos, ensaio não destrutivo do concreto, ensaio de tração. Estão incluídas as instalações e equipamentos prediais e a infra-estrutura urbana” (BRASIL, 1996).

As preconizações constantes no relatório Laboratórios de tecnologia da construção e sistemas estruturais, elaborados pelos consultores da ABEA, avaliavam que a elaboração de uma proposta para tal uso deveria “levar em conta as dimensões e orientações alternativas da questão laboratorial nos seus diversos aspectos e linhas de atuação.” Previa-se também que esse laboratório deveria fornecer apoio para outras matérias do currículo da graduação em Arquitetura e Urbanismo, tais como técnicas retrospectivas e topografia. Além das atividades laboratoriais poderem permitir simulações dos mecanismos de sistemas estruturais através de modelos, de possibilitar simulações dos mecanismos de sistemas estruturais através de modelos, de possibilitar a identificação das características de desempenho dos materiais construtivos, apreender distintas técnicas de utilização dos diferentes materiais, recomendava-se a constituição de um acervo – conjunto de modelos bi/tridimensionais, arquivo técnico de catálogos – com objetivo de “proporcionar o conhecimento do repertório usado na construção e proporcionar outros estudos, visando a concepção no processo de projeto e a simulação no conjunto edificado.” Recomendava-se ainda a criação de uma área externa, contígua ao laboratório, para instalação de um canteiro experimental “para a realização de simulações dos processos de construção e investigação de novas possibilidades com materiais de construção

notadamente os regionais” (GRAZZIA et al., 1996).

Quanto ao **Laboratório de fotografia, vídeo e audiovisual**, a CEAU considerava que deveria possuir equipamentos necessários à pesquisa e ensaio que subsidiam as atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão no campo da iconografia de Arquitetura e Urbanismo. (BRASIL, 1996).

A **Oficina de maquetes e laboratórios de modelos** deveria estimular a experimentação e permitir o trabalho de alunos por meio da confecção de maquetes e modelos. A CEAU avaliava que a oficina de maquetes deveria auxiliar todas as disciplinas do curso, ocupar um espaço equipado em função do número de usuários

Espaços para aulas

A CEAU considerava que para que fosse possível garantir a qualidade do ensino de Arquitetura e Urbanismo, as escolas deveriam possuir ao menos três tipos diferentes de sala de aula: sala de projetos (ateliês), salas para aulas teóricas e auditório e sala de projeção.

Especial atenção deveria ser dada às **salas de projetos – ateliês**. Nestes, deveria existir “pranchetas ou mesas equipadas com régua paralela de modo a garantir lugar para o trabalho de todos os alunos da turma reunidos no horário de aula” (BRASIL, 1996).

As **salas para aulas teóricas** deveriam ser em número e possuir área suficiente para abrigar, de maneira satisfatória, todas as atividades exigidas pelas propostas acadêmicas de cada um dos cursos. Para os docentes deveriam estar disponíveis recursos e equipamentos que dessem suporte às suas próprias atividades e também aos dos discentes.

A CEAU recomendava ainda que as atividades acadêmicas deveriam contar com espaços destinados a auditórios e locais que permitissem projeção de filmes, vídeos, etc.

V.2.2. – Recursos Humanos

De acordo com a CEAU, o **peçoal técnico-administrativo** pertencente às Instituições de Ensino Superior deveriam ser em número e ter qualificação apropriada para dar suporte às demandas e atividades de ensino, pesquisa e extensão. Especial atenção deveria ser dada aos funcionários que atuam nas bibliotecas e laboratórios.

Quanto ao **corpo docente**, considerava-se que deveriam ser observadas:

“(...) as condições oferecidas pela instituição aos professores para sua educação continuada e para planos de carreira capazes de permitir a sua permanência, bem como a distribuição dos professores por disciplinas em conformidade com suas qualificações. As disciplinas de formação profissional devem ser oferecidas por profissionais habilitados na forma da lei (Lei 5.194/66)” (BRASIL, 1996)

Além disso, considerava-se como padrão de qualidade que o corpo docente fosse qualificado e em número suficiente para que fossem respeitadas as seguintes relações professor/aluno:

- aula teórica – um professor para cada 30 alunos;
- aula prática e de projeto – um professor para cada 15 alunos.

V.2.3. – Currículo Pleno

A CEAU definia o Currículo Pleno como:

“O conjunto de atividades e disciplinas que um curso oferece aos alunos nele matriculados é denominado currículo pleno daquela instituição. O currículo pleno é composto pelo conjunto das matérias exigidas pelas diretrizes curriculares obrigatórias para todos os cursos, mais o conjunto dos conteúdos que aquela determinada instituição deseja oferecer aos seus alunos, dentro do seu projeto pedagógico” (BRASIL, 1996).

Assim como a UNESCO e a UIA haviam preconizado, também a CEAU considerava que:

“A dinâmica do processo de ensino-aprendizagem requer a utilização de múltiplas formas de apropriação do conhecimento, e não se limita à oferta de disciplinas ministradas na sala de aula. Há necessidade de buscar o conhecimento em sua fonte, com o envolvimento dos alunos nos processos construtivos, verificações laboratoriais, pesquisas bibliográficas, iconográficas e de campo, vivenciando os problemas a serem resolvidos no âmbito do projeto e do planejamento. E também estimular as atividades de pesquisa e extensão e a criatividade, de forma a garantir o desenvolvimento de metodologias consentâneas com a transformação do conhecimento no campo da construção do edifício e da cidade” (BRASIL, 1996).

As áreas de estudo presentes na Portaria 1.770/94 como correspondentes às matérias de fundamentação e profissionais não deveriam ser entendidas como caracterizadoras de

um ciclo básico ou qualquer outro entendimento que a esse conceito se aproximasse. As matérias de fundamentação deveriam constituir-se como conhecimentos fundamentais e integrativos das áreas correlatas. Da mesma forma, as matérias profissionais eram aquelas pertinentes aos conhecimentos que caracterizavam as atribuições e responsabilidades do profissional arquiteto e urbanista. Recomendava-se que os conteúdos da física e da matemática estivessem incluídos nos programas relativos às matérias profissionais, como conforto ambiental, sistemas estruturais, etc.

As atividades extra-curriculares, como viagens, visitas a obras de arquitetura consideradas exemplares, etc., eram fundamentais e integravam as diretrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo

A CEAU recomendava ainda que os currículos plenos distribuíssem:

“(...) suas cargas horárias e número de créditos, não ultrapassem o patamar de 24 hs por semana em qualquer período (semestral ou anual), a fim de que os alunos possam dispor de tempo livre para seus estudos. Aquelas instituições que mantiverem cargas horárias maiores do que 24h, devem expor as razões de tal fato e apresentar as condições de oferecimento e integralização de seus cursos. Sobrecargas maiores de 30h não serão admitidas” (BRASIL, 1996).

V.2.4. – Trabalho Final de Graduação - TFG

A Portaria 1.770/94 determinava a realização de um Trabalho Final de Graduação – TFG pelos alunos concluintes dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. A maioria dos cursos adotara essa determinação. Para a CEAU, o TFG:

“(...) é realizado individualmente, pelos alunos em fase de conclusão do Curso de Graduação. É um trabalho que demonstra o domínio sobre os conhecimentos essenciais e a capacidade de resolver problemas de arquitetura e urbanismo. Um dos seus objetivos é avaliar previamente o domínio das competências - atividades e atribuições, para o exercício profissional e para a conseqüente responsabilidade técnica e social dele decorrente. Outro objetivo é avaliar o domínio dos conhecimentos necessários ao desempenho das atividades e ao exercício das atribuições que confere a habilitação profissional. Sendo obrigatório para todos os formandos e realizado com base em diretriz única e geral para todos os cursos e estudantes, é de caráter universal” (BRASIL, 1996).

Não obstante, o TFG deveria ser obrigatoriamente orientado por um arquiteto e urbanista e, a defesa seria perante uma banca que contasse com a participação de um membro externo às Instituições de Ensino Superior à qual aluno e professor pertencessem. Por todas essas questões, o TFG era considerado como o mais apropriado exame de finalização do curso de Arquitetura e Urbanismo. Tal consideração era unânime entre os arquitetos, já que havia sido aprovada em vários encontros da categoria: Conselho Superior do Instituto de Arquitetos do Brasil - COSUIAB/ Ouro Preto; no Encontro Nacional de Estudantes de Arquitetura - ENEA/ Santos; no Encontro Nacional de Sindicatos de Arquitetos - ENSA/Campo Grande e no Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura - CONABEA/ Brasília.

Com base no documento elaborado pela CEAU - *Perfis da Área & Padrões de qualidade – expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo*, o Ministério da Educação e do Desporto elaborou dois documentos – *Roteiro para avaliação de propostas de abertura de cursos de Arquitetura e Urbanismo* e *Roteiro de avaliação para reconhecimento de cursos de Arquitetura e Urbanismo*. O primeiro deles, “foi estruturado de forma a ser utilizado como roteiro de avaliação atendendo a Portaria MEC no 1770/94 - Diretrizes Curriculares e Conteúdos Mínimos para Cursos de Arquitetura e Urbanismo, bem como à legislação vigente, especialmente a Portaria MEC no 640/97 e 641/97 e o Decreto 2.026/96 e os Padrões de Qualidade fixados pela área.”

A estrutura dos roteiros elaborados para abertura e reconhecimento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo seguiam as prescrições elaboradas pela CEAU e organizavam-se segundo uma mesma lógica, dividindo-se em três partes: a primeira referia-se à análise da organização didático-pedagógica do curso, a segunda à análise do corpo docente e a terceira registrava o resultado da avaliação. As partes referentes à organização didático-pedagógica do curso e ao corpo docente estavam subdivididas em itens de avaliação.

V.3. – LEI Nº 9.131 DE 24 DE NOVEMBRO DE 1995

DECRETO 2026 DE 10 DE OUTUBRO DE 1996

A lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, criava o Conselho Nacional de Educação e redefinia:

“... as bases do credenciamento de novas instituições, com o objetivo de promover a expansão com qualidade para fazer frente à nova demanda por ensino superior.

O novo sistema está baseado na flexibilidade, competitividade e avaliação. O aspecto mais importante da Lei 9.131/95 foi estabelecer a necessidade do recredenciamento periódico das instituições, baseada na avaliação do desempenho dos cursos e das instituições de ensino superior” (CARDOSO, 1998, p.13).

A presente Lei alterava dispositivos presentes na lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 a qual fixava as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 1º da lei nº 9.131 modificava a redação dos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024.

Assim, se originariamente o texto do artigo 6º da Lei 4.024 era: “O Ministério da Educação e Cultura exercerá as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação” (BRASIL, 1961), no governo Fernando Henrique Cardoso passou a ser:

"Art. 6º - O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

§ 1º No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem.

§ 2º Os conselheiros exercem função de interesse público relevante, com precedência sobre quaisquer outros cargos públicos de que sejam titulares e, quando convocados, farão jus a transporte, diárias e jetons de presença a serem fixados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995).

Em 1961 a lei 4.024 rezava no seu artigo 7º que o Ministério da Educação e Cultura estava incumbido de “velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1961). Em 1995, o mesmo artigo deliberava que o Conselho Nacional, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, passava a ter atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a:

“(...) a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete:

a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação;

- b) manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino;
- c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades;
- d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto;
- e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal;
- f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino;
- g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL,1995).

O artigo 8º da Lei 4.024/61 deliberava que o Conselho Federal de Educação deveria ser constituído por 24 membros nomeados, pelo Presidente da República, dentre as pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação. Na redação da Lei 9.131/95 considerava-se que as Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – CNE deveriam ser constituídas “cada uma, por 12 conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República.” A escolha e nomeação dos conselheiros também deveriam ser realizadas pelo Presidente, sendo que, “pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados”, garantindo-se que estivessem representadas todas as regiões do país e as “diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada área” (BRASIL, 1995).

Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolveria necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congregassem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica.

O artigo 9º da Lei 9.131/95 determinava que as Câmaras deveriam emitir pareceres e

decidir, de forma privativa e autônoma, os assuntos a elas pertinentes. Eram consideradas atribuições da Câmara de Educação Superior:

- “a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior;
- b) oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação;
- c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação;
- d) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias;
- e) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o credenciamento periódico de Instituições de Ensino Superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto;
- f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais Instituições de Ensino Superior que fazem parte do sistema federal de ensino;
- g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos;
- h) analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior;
- i) assessorar o Ministro de Estado da Educação e do Desporto nos assuntos relativos à educação superior” (BRASIL, 1995).

A composição proposta para a Câmara de Educação Superior apresentava um caráter abrangente e genérico no qual o Sr. Presidente poderia, mais uma vez na história do país, dirigir o ensino superior conforme lhe aprouvesse, ou como melhor interessasse ao seu grupo político. Afinal, o texto da lei é claro: somente metade dos indicados deveriam obrigatoriamente pertencer a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação do colegiado. E o restante? E ainda para ficar-se restrito somente àquela parcela do colegiado, qual a paridade proposta para tão distintos olhares e interesses? Apesar do fato dos primeiros conselheiros eleitos serem a favor do ensino público, o que se viu a seguir foi que:

“(...) esse mecanismo de captação de indicações, que poderia vir a ser uma via de

aperfeiçoamento na formulação de política e na administração dos sistemas de ensino, mostrou-se permeável ao privatismo, como no antigo CFE, no qual só a preferência do presidente valia. A Câmara de Educação Superior do CNE, na qual se debatem hoje os grandes interesses privados, acabou virando arena de disputa entre os próprios grupos privados, na luta pelo controle do mercado.

A guinada privatista na Câmara de Educação Superior do CNE tem uma explicação: a necessidade de manter uma base parlamentar garantidora dos votos capazes de aprovar os projetos do governo levou o presidente a trocar votos no Congresso por nomeações para postos no Poder Executivo, inclusive no CNE – e foram os grupos privatistas que se beneficiaram da barganha” (CUNHA, 2003).

A lei 9.131/95 no seu artigo 3º²⁶ criava o Exame Nacional de Cursos, que logo recebeu o apodo de *Provão*. Com isso, pretendia-se “a realização, a cada ano, de exames nacionais com base nos conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, previamente divulgados e destinados a aferir os conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de Graduação” (BRASIL, 1995).

O Ministério da Educação e do Desporto comprometia-se a divulgar, anualmente, os resultados dos exames, informando o desempenho de cada curso, sem identificar nominalmente os alunos avaliados. Os resultados obtidos por cada um dos alunos não interferiria na finalização do seu curso. Porém, a realização do ENC era condição prévia para obtenção do diploma e, no seu histórico escolar constaria apenas a data em que havia realizado a prova. O estudante poderia realizar o exame nos anos subseqüentes, caso o primeiro resultado não o agradasse. Todavia, para efeito da avaliação do curso, seria considerado apenas o resultado do exame prestado pelo aluno no ano da sua conclusão de curso. Curiosamente, com a proposta do ENC, o foco da avaliação saiu da dimensão institucional para a dimensão individual – do aluno, como se somente ele fosse o responsável pelo processo de ensino/aprendizagem.

A introdução dos exames nacionais, como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação deu-se gradativamente a partir do ano de 1996. O Ministério da Educação do Deporto avaliava que os resultados de tais avaliações seriam úteis “para

²⁶ Lei 9.131/95: Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes” (BRASIL, 1995). O Ministro da Educação Paulo Renato Souza constituiu uma comissão de especialistas. Composta de até dez pessoas, as comissões elaboraram especificações para a realização das provas. Estas foram elaboradas e aplicadas por entidades sem fins lucrativos, externas ao MEC. (CUNHA, 2003). Em 1996 foram submetidos ao ENC, os estudantes do último ano dos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. E, paulatinamente todos os cursos de graduação foram sendo incorporados à avaliação do ENC. Os cursos de Arquitetura e Urbanismo prestaram as provas do ENC nos anos de 2002 e 2003.

O caráter obrigatório do ENC encontrou forte resistência por parte da maioria da comunidade acadêmica organizada. A obrigação consistia no fato de que os alunos deveriam comparecer aos locais determinados para as provas e assinar a lista de presença. Todavia, responder as questões do exame, não era obrigatório. Tal situação gerou um boicote por parte dos estudantes que, liderados pela UNE – União Nacional dos Estudantes, entregaram a prova em branco. Com o tempo, essa resistência foi sendo minada e, em 2003, “um total de 423.000 alunos foram avaliados, constituindo mais que 70% do total de alunos concluintes do país, matriculados em aproximadamente 6.000 cursos de graduação” (VERHINE; DANTAS, 2005).

Na realidade, a classificação obtida pelos cursos foi relativa já que era obtida por meio da comparação entre o desempenho médio dos alunos de um determinado curso em relação aos demais. Também não foi proposto um padrão de qualidade mínimo que resultasse em um *score* mínimo que, de fato indicasse o real aproveitamento que os alunos tiveram no curso. Como consequência, Verhine e Dantas (2005, p. 7) apontam que:

“(...) os resultados do Provão não refletiram diretamente a qualidade do ensino; eles apenas indicaram se, na média, um determinado curso tinha estudantes mais ou menos preparados que outros, no mesmo campo de conhecimento. O argumento a favor dessa abordagem previu que ela permitiria que os testes fossem melhorados com as várias aplicações. Contudo, uma vez que os critérios não foram absolutos e que os testes não foram equivalentes, não foi possível comparar os resultados de diversas áreas ou na mesma área ao longo do tempo. Na verdade, segundo o relatório elaborado pelo INEP sobre o exame em 2003, os resultados do *Provão* tenderam a uma alta instabilidade e,

dessa maneira, eles não orientaram políticas educacionais, as ações administrativas das IES ou a escolha do aluno com respeito à qualidade do curso. Além disso, vez que os testes foram apenas aplicados aos alunos concluintes, o *Provão* não identificou os programas que realmente teriam contribuído com o nível de conhecimento do aluno. As instituições com processos e critérios de entrada mais severos tenderam a ser também aquelas cujos estudantes apresentaram os melhores desempenhos finais, independentemente da qualidade do curso.”

Gomes (2002) avalia ainda que a criação do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Exame Nacional de Cursos – ENC em uma mesma peça legal, inauguraram a “nova lógica organizativo-funcional do sistema de ensino superior.” O autor observa que, ao caráter periódico da autorização, credenciamento e credenciamento das Instituições de Ensino Superior, sobrepunha-se o caráter regular, anual, do ENC, cujos resultados tiveram impactos consideráveis não apenas para a dinâmica interna das instituições, mas também para a constituição da educação superior como um todo. Para o autor, o ENC oficialmente apresentado como uma avaliação institucional, só poderia ser assim entendido caso fosse adotada uma visão simplificada do que deveria ser uma avaliação institucional. Justificava tal olhar o fato de o ENC, ao aferir o desempenho dos estudantes chegava a formular um valor sobre o curso e, ao agregar os resultados dos diversos cursos de uma mesma Instituições de Ensino Superior podia-se chegar a um julgamento da Instituições de Ensino Superior. Em assim sendo, avalia que:

“(…) a avaliação “institucional” e de cursos processa-se de fato por meio da revisão dos “conteúdos ensinados”, deduzidos dos resultados obtidos pelos alunos no exame nacional. Os resultados são publicados na forma de conceitos que variam de “A” a “E”. O *ranking* busca sinalizar conceitual, mas não numericamente, a qualidade do ensino oferecido pelas IES avaliadas. *Ranking* sem escore é parte de um movimento tático do MEC para introduzir e equipar o mercado como vetor de coordenação do sistema de ensino superior.”

O Decreto 2026 de 10 de outubro de 1996 estabeleceu medidas adicionais para a avaliação da educação superior no Brasil. A legislação determinava uma “análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino” (BRASIL, 1996). Tais indicadores deveriam ser levantados pela Secretaria de Avaliação de Informação educacional – SEDIAE e deveriam compreender:

“Art. 3º - I - taxas de escolarização bruta e líquida;
II - taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
III - taxas de evasão e de produtividade;
IV - tempo médio para conclusão dos cursos;
V - índices de qualificação do corpo docente;
VI - relação média alunos por docente;
VII - tamanho médio das turmas;
VIII - participação da despesa com ensino superior nas despesas públicas com educação;
IX - despesas públicas por aluno no ensino superior público;
X - despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto - PIB por habitante nos sistemas público e privado;
XI - proporção da despesa pública com a remuneração de professores’ (BRASIL, 1996).

O Decreto acrescentava também, no item II do artigo 1º que a avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, deveriam compreender todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão. A avaliação deveria ser conduzida por uma equipe de especialistas da comunidade acadêmica externa à instituição e especialmente designada pela SeSu e, deveria considerar os seguintes aspectos:

“Art. 4º - I. Administração geral: efetividade do funcionamento dos órgãos colegiados; relações entre a entidade mantenedora e a instituição de ensino; eficiência das atividades meio em relação aos objetivos finalísticos;
II. Administração acadêmica: adequação dos currículos dos cursos de graduação e da gestão da sua execução; adequação do controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo, adequação dos critérios e procedimentos de avaliação do rendimento escolar;
III. Integração social: avaliação do grau de inserção da instituição na comunidade, local e regional, por meio dos programas de extensão e de prestação de serviços;
IV. Produção científica, cultural e tecnológica: avaliação da produtividade em relação à disponibilidade de docentes qualificados, considerando o seu regime de trabalho na instituição” (BRASIL, 1996).

A comissão externa incumbida de visitar as Instituições de Ensino Superior deveria realizar um relatório focando os itens acima mencionados. Porém, para tal ação, também deveria levar em conta:

“Parágrafo único. A comissão externa referida no caput deste artigo levará em consideração a auto-avaliação realizada pela própria instituição, as avaliações dos cursos realizados pela comissões de especialistas, os resultados dos exames nacionais de cursos, a avaliação da pós-graduação conduzida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e a análise dos indicadores de desempenho global realizada pela SEDIAE’ (BRASIL, 1996).

O decreto 2.026/96 determinava que todos os cursos de graduação deveriam ser analisados pelos indicadores estabelecidos pelas comissões de especialistas e levar em consideração os resultados obtidos no ENC. O artigo 6º decretava que, para a avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas Instituições de Ensino Superior seriam consideradas:

“Art. 6º. - I. organização didático-pedagógica;
II. a adequação das instalações físicas em geral;
III. a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
IV. a qualificação do corpo docente;
V. as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livro e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental.”
(BRASIL, 1996).

De todos esses indicadores, a qualificação do corpo docente passou a ser fundamental. Posteriormente denominado Índice de Qualificação do Corpo Docente – IQCD, foi incorporado à matriz sistêmica de avaliação. Marchelli 92007) avalia que:

“Uma contribuição importante no que diz respeito à organização do trabalho docente no Brasil é que, na segunda metade dos anos 90, o Exame Nacional de Cursos (ENC), que funcionou de 1996 a 2003, mostrou que não havia nenhuma correlação direta entre o IQCD de uma instituição e o rendimento de seus alunos, ou seja, alunos oriundos de uma instituição com IQCD mais alto podem ir pior nas provas do que os provindos de outra com IQCD mais baixo e vice-versa. O fator que se mostrou diretamente associado ao rendimento do aluno está situado na forma como as instituições estruturam a carreira docente. Assim, os dados do ENC apontam que a valorização do trabalho do professor por meio da organização de carreiras docentes consistentes e o bom gerenciamento das horas disponíveis, tendem a produzir um melhor desempenho pelos alunos. A qualificação do professor, na verdade, deve ser entendida apenas como condição de acesso à carreira e progressão dentro dela, mas se

essa não for adequada para produzir bons resultados, os talentos de um corpo docente otimamente qualificado poderão estar sendo jogados fora.”

Enfim, o decreto 2.026 delinea o que viria a ser o sistema de avaliação superior, criado de maneira segmentada a partir do ENC, e pode ser representado da forma abaixo (Gráfico V. 1).

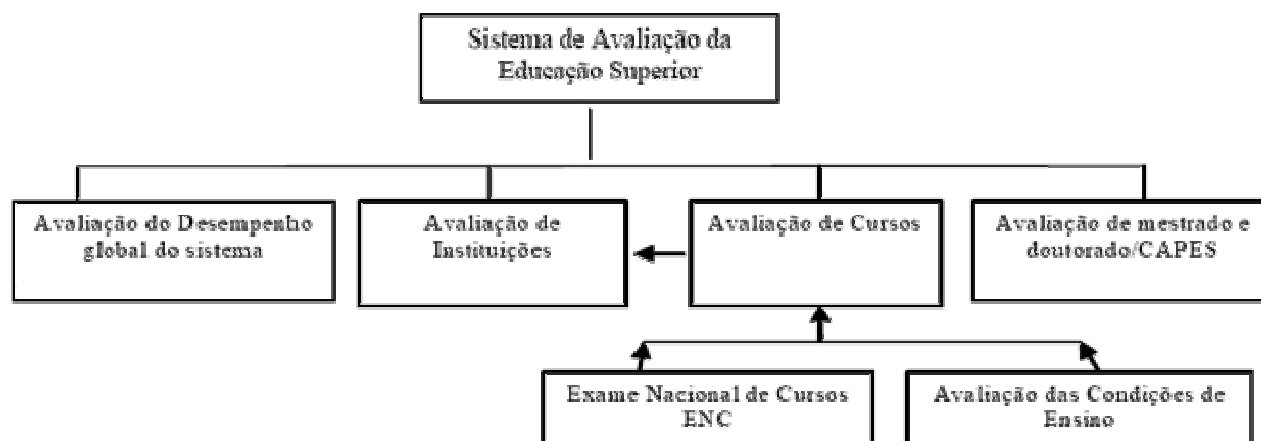


Gráfico V. 1

Representação do Sistema Nacional de Avaliação, criado a partir do Exame Nacional de Cursos

Fonte: VERHINE; DANTAS, 2005

O fato é que os instrumentos avaliativos implantados na década de 1990 estabeleceram outros padrões para o sistema de ensino superior no Brasil. Gomes (2002) trabalha com a hipótese de que a implementação da avaliação no formato ENC serviu para promover e alimentar um sistema de ensino superior de massas. Por essa razão, no seu ponto de vista, o ENC representou:

“... o mais importante passo da política oficial para institucionalização da avaliação em massa. Como a massificação do sistema de ensino tem sido um dos objetivos centrais da política oficial para o ensino superior, tal massificação foi promovida a partir da montagem de procedimentos de avaliação que têm por objetivo gerar, por um lado, informações específicas sobre o desempenho das instituições, para reestruturar e promover o mercado da educação superior, por meio da competição institucional pelos estudantes e do fortalecimento do poder dos estudantes-consumidores, que passam por sua vez a competir pelas instituições melhores avaliadas, a partir das informações produzidas pelo Exame Nacional de Cursos; por outro lado, o estabelecimento dos procedimentos de avaliação tinha por objetivo

desafiar o abuso da desqualificação da maioria das instituições de ensino superior, particularmente no setor privado, predominantemente por intermédio da Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de graduação.”

V.4. – LEI Nº 9.394 DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

O presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou em 20 de dezembro de 1996 a lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional. Antes de se analisar essa legislação convém lembrar que anteriormente à sua promulgação estavam em vigência quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos: 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82.

Na Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, através do seu artigo 22, inciso XXIV, determinou-se como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira.

Zanetti (1997) afirma que no período em que a Constituição Federal (1988) foi promulgada, iniciou-se um amplo processo de discussões, proposições e negociações acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Vários foram os grupos de trabalho, audiências públicas, seminários e debates que ocorreram por todo o país. Em dezembro de 1988 iniciou-se, na Câmara Federal, o processo de tramitação da nova LDB, organizando-se um grupo de trabalho coordenado pelo deputado Florestan Fernandes, sendo relator o deputado Jorge Hage. Em 1989 intensificaram-se as discussões e negociações, com a participação de parlamentares representantes das diferentes posições políticas acerca da educação nacional, culminando com a elaboração da versão do Substitutivo Jorge Hage à LDB. A mesma autora avalia ainda que, com a não reeleição dos parlamentares representados até então, assumiu a relatoria, a partir da correlação de forças que se instalou pós eleição em 1991, a deputada Angela Amim que apresentou um relatório que refletia:

“(…) posições reacionárias quanto à educação brasileira. Para o segundo relatório - a partir da presença constante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e da criação de uma comissão interparlamentar da qual participam representantes de todos

os partidos - Ângela Amin concorda em submeter seu relatório a um Fórum de Partidos do qual resulta o projeto que vai ao Plenário e retorna às Comissões da Câmara.”

Dessa forma, aprovou-se , em maio de 1993 o projeto da Câmara, sob nº PL 103/93. Com a relatoria do senador Cid Sabóia deu-se início a um novo processo de discussões e negociações. Em 1995, a LDB estava pronta para ser votada. Porém, por falta de quorum no plenário do Senado, não foi votada.

Tendo início o governo Fernando Henrique Cardoso, o senador Darcy Ribeiro alegou a inconstitucionalidade de uma série de artigos presentes na PL 101/93, especialmente aqueles referentes ao Conselho Nacional de Educação. O Senador apresentou então o documento que ficou conhecido como Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com isso que o Substitutivo Cid Sabóia retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania – CCJC e à Comissão de Educação do Senado.

O Substitutivo Darcy Ribeiro foi rejeitado especialmente pelo Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. No entanto, apesar do desacordo da sociedade, o Substitutivo Darcy Ribeiro retornou à Câmara Federal, tendo como relator o deputado José Jorge. Foi aprovado e o Presidente Fernando Henrique Cardoso não efetivou veto algum ao texto elaborado pelos parlamentares, sendo então promulgada a lei nº 9.394/96 - LDB (ZANETTI, 1997).

Composta de nove títulos - Da educação; Dos princípios e fins da educação nacional; Do direito à educação e do dever do de educar; Da organização da educação nacional; Dos níveis e das modalidades de educação e ensino; Da educação especial; Dos profissionais da educação; Dos recursos financeiros; Das disposições gerais; Das disposições transitórias -, este trabalho se aterá aqueles relativos ao ensino superior e que possam direta ou indiretamente ter influenciado ou interferido sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

O artigo 1º do Título I - Da Educação -, democraticamente anunciava que:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

No mesmo artigo, o § 1º prescrevia que a Lei deveria disciplinar “a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” O § 2º, vinculava a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL,1996).

O título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional - colocava a educação como:

“Art 2º - ... dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O artigo 3º do Título II determinava que o ensino devesse ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

A lei não esclarecia o que seus legisladores entendiam ser a valorização do profissional da educação. Tão pouco se elucidava o que era compreendido por experiência extra-escolar e o que deveria ser ou não valorizado. Ou ainda, o que se pretendia ao vincular a educação, o trabalho e as práticas sociais. O inciso IX do artigo 3º, acima transcrito, rezava que um dos princípios e fins da educação nacional era a garantia do padrão de qualidade. A leitura do restante da lei, contudo, não permite que se apreenda qual a garantia dada e muito menos qual o padrão de qualidade esperado, já que se entendia que o “dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (Título III, artigo 4º, inciso IX). Ainda que a prioridade da LDB fosse o

ensino fundamental²⁷, seria interessante a explicitação, dada a realidade que se tinha e continua-se tendo, do que o governo federal entendia como “insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.” Parece claro, caso se entenda tal prerrogativa à luz das influências do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento. Silva et all (200?) avaliam que:

“Apesar de a UNESCO ser por excelência a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, o Banco Mundial vem tendo um papel mais determinante, trazendo reflexos consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação e nos projetos apoiados. Mesmo sendo signatário de ambas conferências, o Banco Mundial vem insistindo na focalização do ensino primário — correspondente às séries iniciais do ensino fundamental — e implementando estratégias de ação com um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente as Metas de Desenvolvimento do Milênio, muito mais restritivas. Das 18 Metas de Desenvolvimento do Milênios, apenas duas se referem à educação, focalizadas na universalização do ensino primário — restrito ao primeiro ciclo do ensino fundamental — e na equidade de gênero.”

Para aquela instituição o caminho é a educação gerida por meio de ações orientadas por resultados sendo estes analisados dentro de uma visão econômica. Desta forma para o Banco Mundial:

“Good education reduces poverty and inequality and is essential for sustained economic growth. Combined with good macroeconomic policies, it is fundamental for the construction of democratic societies and globally competitive economies. Education triggers a series of benefits: it is key to creating, applying and spreading new ideas and technologies which in turn are critical to high sustained growth; it augments cognitive and other skills, which in turn augment the productivity of labor; better educated women are more effective in household production of children’s good health and schooling. In addition, education is the ultimate liberator, empowering individuals to make personal and social choices. As aptly stated by Harbison and

²⁷ LEI 9.394/96: Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

Myers, 1964, “education is both the seed and the flower of economic development” (WORLD BANK, 2002).

E, nesse sentido recomendava-se uma série de reformas que contém como elementos centrais: a prioridade na educação primária, a melhoria da eficácia da educação, a ênfase em aspectos administrativos, a análise econômica como foco central na definição das estratégias e a descentralização e autonomia das instituições de ensino “entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar (SILVA ET ALL, 2006).

À iniciativa privada, franqueava-se o ensino, bastando atender às seguintes condições:

“Art. 7º. I - Cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;

II - Autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

III - Capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal” (BRASIL, 1996).

O poder do Estado, no âmbito do ensino superior, foi reassegurado em outras bases, mediante o direito de coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Ou seja, a União incumbia-se, dentre outras coisas a:

“Art. 9º. - V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das Instituições de Ensino Superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (BRASIL, 1996).

Também ao Estado cabia o direito de autorizar, reconhecer e credenciar os cursos e as respectivas Instituições de Ensino Superior. O credenciamento haveria de ser renovado periodicamente através de um processo regular de avaliação. Caso alguma deficiência fosse identificada durante o processo de avaliação, o curso receberia um prazo para saneamento

das dificuldades encontradas. Após esse período, nova avaliação seria realizada e, caso o problema persistisse, poderia haver algum tipo de punição: intervenção na Instituições de Ensino Superior, desativação do curso e da habilitação em questão, suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou o descredenciamento da instituição. Caso se tratasse de uma Instituição de Educação Superior pública, o Poder Executivo deveria acompanhar o processo fornecendo, quando necessário, recursos adicionais.

O artigo 19 da lei 9.394/96 classificava as instituições de ensino, dos diferentes níveis, em categorias administrativas públicas e privadas. As públicas eram aquelas que, criadas ou incorporadas, eram mantidas pelo Poder Público²⁸. As privadas, eram aquelas mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado e deveriam se enquadrar nas categorias então estabelecidas (BRASIL, 1996).

O Capítulo IV – Da educação superior – determinava que essa modalidade tinha como finalidade:

“Art. 43. - I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

²⁸ No Estado de São Paulo não existem IFES que mantenham cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo. As Universidades públicas em tais condições no Estado de São Paulo, são estaduais. Estas, ao contrário das IFES e das particulares encontram-se fora da alçada do MEC, uma vez que são financiadas e supervisionadas pelo Governo do Estado. No Brasil, o sistema das universidades estaduais é bastante heterogêneo. Todavia, em São Paulo as universidades estaduais respondem pela excelência da maior parte dos seus cursos de graduação e caracterizam-se por concentrarem parcela significativa da pós-graduação e da pesquisa realizada no Brasil.

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996).

A LDB, além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão que as Instituições de Ensino Superior brasileiras já ofereciam, introduziu uma nova modalidade: - os cursos sequenciais por campo de saber. O inciso I do artigo 44 regulava que tais cursos, com diferentes níveis de abrangência, fossem “abertos a candidatos que atendessem aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino.” Todavia, a lei não os definia. Ao CNE coube a tarefa de dar conteúdo e essa nova expressão educativa, que se verá adiante.

O artigo 47 determinava que, na educação superior, independente do ano civil, o ano letivo regular deveria ter, no mínimo, “200 dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.” O § 1º do mesmo artigo, exprimia uma determinação importante que poderia ter influenciado de forma contundente a qualidade do ensino superior, caso houvesse sido respeitada na íntegra pelas Instituições de Ensino Superior. Rezava o § 1º:

“As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições” (BRASIL, 1996).

Seis meses depois de promulgada a LDB, uma portaria ministerial complementava o artigo acima. Era a portaria nº 878 de 30 de julho de 1997 que definia que “as IES devem tomar público até 30 de setembro, através de catálogo, as condições de oferta de cursos e os critérios de seleção de novos alunos” (BRASIL, 1997). Para tanto, deveriam tornar públicas as seguintes informações:

“Art. 1º - I - relação dos dirigentes da instituição, inclusive coordenadores de cursos e programas, indicando titulação e ou qualificação profissional e regime de trabalho;

II - relação nominal do corpo docente da instituição, indicando área de conhecimento, titulação, qualificação profissional e regime de trabalho;

III - descrição da biblioteca quanto ao seu acervo de livros e periódicos, por área de conhecimento, política de atualização e informatização, área física disponível e formas

de acesso e utilização;

IV - descrição dos laboratórios instalados, por área de conhecimento a que se destinam, área física disponível, e equipamentos instalados;

V - relação de computadores à disposição dos cursos e descrição das formas de acesso às redes de informação;

VI - número máximo de alunos por turma;

VIII - relação de cursos reconhecidos, citando o ato legal de seu reconhecimento e dos cursos em processo de reconhecimento, citando o ato legal de sua autorização;

IX - conceitos obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto, quando houver;

X - valor corrente das mensalidades por curso ou habilitação;

XI - valor corrente das taxas de matrícula e outros encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos;

XII - formas de reajuste vigente dos encargos financeiros citados nos incisos X e XI” (BRASIL, 1997).

As IES deveriam ainda encaminhar ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP: número de docentes por regime de trabalho; número de docentes por titulação acadêmica; número dos docentes com publicações; número dos docentes cumprindo programa de capacitação; número de docentes distribuídos por tempo de experiência profissional; valor corrente dos gastos anuais da instituição em pesquisa realizados no ano anterior; valor corrente dos gastos anuais da instituição em remuneração de seu corpo docente realizados no ano anterior; valor corrente dos gastos anuais da instituição destinados à aquisição de acervo da biblioteca realizados nos últimos 12 meses; percentual de evasão e de trancamento da matrícula verificado no ano anterior; limite máximo de aluno por turma; percentual de utilização das vagas disponíveis no ano anterior; relação candidato/vaga verificado nos processos seletivos realizados no ano anterior; número total de alunos matriculados na instituição; número total de vagas oferecidas pela instituição; tempo médio de conclusão do curso, tendo como referência os concluintes do ano anterior. (BRASIL, 1997).

A maior parte das exigências acima mencionadas pode ser vista dentro de um rol de preocupações acerca da qualidade do ensino. Porém, somente algumas delas estão à disposição da população como um todo. Algumas informações, ainda que encaminhadas ao INEP não estão acessíveis aos brasileiros em geral.

Gomes (2002) faz uma análise do artigo 47 da LDB e, por extensão da portaria 878/97. O autor avalia que aquele artigo expressa a tentativa de fortalecer mecanismos de mercado em relação ao ensino superior. Tal fato se daria por meio:

“(…) primeiro, do fortalecimento do papel do consumidor e, segundo, da geração de dados comparativos sobre os desempenhos das IES pelos procedimentos de avaliação. A expectativa da política de avaliação é que, quando os elementos comparáveis são explicitados, as IES responderão sem mascarar as informações, mas realizando investimentos na qualificação docente e na infra-estrutura dos cursos, elevando a qualidade do ensino e melhorando as condições para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, dentro da lógica da teoria racional-instrumental segundo a qual o governo concebe a clientela estudantil, esta deve escolher racionalmente, baseada no leque de informações disponíveis, o que *é melhor* para ela. Estas medidas repercutem mais diretamente sobre as instituições privadas do que sobre as públicas, em função dos mecanismos de financiamento que lhes são próprios no Brasil, dado que as primeiras são financiadas pela via privada, e são marcadas por relações de troca entre dinheiro e serviços educacionais, ao passo que as segundas são financiadas pelo Estado, expressando o caráter anti-mercadoria que o governo deprecia.”

A Universidade, de forma geral, foi definida na LDB de uma forma genérica, como sendo uma instituição pluridisciplinar “de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam pela: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996). No entanto, deveriam cumprir requisitos claros, objetivos e muito bem especificados no tocante à qualificação do corpo docente. Um terço deste, deveria trabalhar em regime de tempo integral e um terço, no mínimo, do corpo docente deveria possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

No tocante à autonomia universitária, o artigo 53 assegurava as seguintes atribuições:

“I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;

II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais

pertinentes;

III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;

V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;

VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;

VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;

IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;

X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1996).

Os incisos I,II III e IV favoreciam diretamente às IES privadas, já que poderiam extinguir cursos, ampliar ou reduzir o número de vagas, etc. em função da conjuntura econômica ou do mercado mais ou menos favorável a um determinado curso em um certo período. Tudo isso amparado na legislação que ainda garantia:

“Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;

II - ampliação e diminuição de vagas;

III - elaboração da programação dos cursos;

IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;

V - contratação e dispensa de professores;

VI - planos de carreira docente” (BRASIL, 1996).

Às Universidades mantidas pelo poder público cabia uma *outra* autonomia. Estas, deveriam estar subordinadas a um estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

À primeira vista, o regime jurídico proposto às IFES permitir-lhes-ia, ao contrário das demais autarquias, uma grande flexibilidade: na organização do seu quadro docente, na elaboração de orçamentos anuais e plurianuais, na adoção de um regime financeiro e contábil que atendesse às peculiaridades de cada uma delas, etc. Todavia, como bem observa Cunha (2003), “como esse regime jurídico não foi definido, as universidades públicas, especialmente as federais, permaneceram submetidas a uma plethora de regulamentos que cerceiam sobremaneira suas administrações.”

Talvez a exceção tenha ficado somente com as Universidades Estaduais Paulistas – USP, UNICAMP e UNESP – que gozam de uma certa autonomia orçamentária, administrativa e financeira desde 1989. A partir dessa data o financiamento do governo do Estado passou a basear-se em um percentual fixo do ICMS. Porém, como Carvalho (2006) argumenta, essas três universidades são responsáveis por quase a totalidade da pesquisa científica realizada no Estado de São Paulo e, “em grande parte, pela formação de mestres e doutores para o sistema público e privado, o que implica na reduzida capacidade de sustentação própria diante dos elevados gastos em ciência e tecnologia.”

As atribuições da autonomia universitária poderiam ser estendidas a qualquer instituição que comprovasse uma “alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Convém ressaltar que não eram estabelecidos quais os padrões esperados para que uma determinada instituição comprovasse uma alta qualificação para o ensino ou a pesquisa ou ainda qual avaliação seria realizada.

Dois outros artigos que merecem destaque eram os de número 56 e 57. O primeiro determinava que “as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.” Não obstante, “em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.” Ficando os docentes obrigados a ministrarem, no mínimo, 8 horas semanais de aulas. E as Instituições de Ensino Superior privadas? Que *democracia* era esperada da sua gestão? Ficavam os professores na condição de meros funcionários, à disposição da boa vontade dos dirigentes? Provavelmente sim,

dado os incisos, particularmente o V, do Parágrafo único do artigo 53, anteriormente comentado.

Um ponto em que a LDB silenciou diz respeito aos exames vestibulares. Instituído em 1911 e obrigatório para todos os cursos, o vestibular foi suprimido do texto da LDB. Em seu lugar, surgiram termos como processo seletivo. Este, deu margem a uma série de novas modalidades de admissão nas IES, desde processo seletivos continuados, provas agendadas até a seleção baseada completa ou parcialmente no resultado do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. As Instituições de Ensino Superior públicas e as privadas mais antigas persistiram na realização dos vestibulares. Com o tempo, por pressão do MEC, passaram a incorporar o resultado do ENEM valendo um certo número de pontos na colocação dos candidatos, sem contudo abolir o exame vestibular como um mecanismo de seleção dos candidatos.

A LDB pôs fim à legislação que determinava o modelo único de universidade – ensino, pesquisa e extensão -, estimulando e assumindo o que denominava de diversidade institucional, ou seja a especialização de serviços. O critério que passou a definir a universidade passou a ser o de *qualidade*, ainda que não fossem estabelecidos padrões, a não ser o dos serviços prestados e a autonomia para abrir e fechar cursos fora da sede principal, a disponibilizar o número de vagas ou simplesmente transferi-las de um curso para outro Para Meneghel(2001):

“A LDB/96 busca (...) modernizar de modo que a diferenciação dos “serviços” melhor atenda à “clientela” e a participação do Estado no financiamento destes diminua (ou acabe). Ou seja, a modernização significa adaptar a Universidade a uma situação que *mantém e reforça* sua condição de instituição de país com economia periférica, à medida que limita a formação de cientistas e privilegia o treinamento de mão de obra. A Universidade torna-se *operacional*.”

O conceito de *Universidade operacional* é claramente proposto por Chauí (1999). Para a autora, a universidade nessas condições:

“... não forma e cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas.”

O título IX – Das disposições transitórias – instituía a Década da Educação, a

iniciar-se um ano após a publicação da LDB. Nesse prazo, a União deveria encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE, “com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação – PNE foi aprovado sob a forma de Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Os objetivos e prioridades constantes no PNE são reveladores da política de educação que o governo Fernando Henrique Cardoso pretendia para o Brasil. Em síntese, o PNE tinha como objetivos:

- “- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- .a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- .a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e,
- .democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2001).

Considerando-se que o próprio PNE estabelecia como limitados os recursos financeiros e “que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente”, determinava-se algumas prioridades. Eram elas:

- “1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino
4. Valorização dos profissionais da educação.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2001).

Como se pode perceber, o PNE reforçava a submissão, assumida pela LDB, aos preceitos do Banco Mundial, anteriormente enunciados.

No tocante ao ensino superior, após a realização de um diagnóstico que, mais do que um panorama da situação, expunha com clareza o avanço do número de IES privadas, o

PNE estabelecia algumas diretrizes, objetivos e metas. Para atender à demanda pelo conhecimento que o século XXI tem determinado, os redatores do PNE entendiam que o ensino superior era decisivo e que o apoio público às IES era fundamental. Afirmava-se, dentre outras coisas, serem indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido; a expansão do número de vagas no período noturno, considerando “que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno”, acrescentando que esta providência implicaria na melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos. Considerava-se também ser indispensável

“(…) reformular o rígido sistema atual de controles burocráticos. A efetiva autonomia das universidades, a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias e a permanente avaliação dos currículos constituem medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um pólo formulador de caminhos para o desenvolvimento humano em nosso país” (BRASIL, 2001).

Ressaltava-se que o sistema de educação superior no Brasil deveria contar com um conjunto diversificado de instituições que atendessem a diferentes demandas e funções. O núcleo deveria ser composto pelas universidades que exercem as funções que lhes são atribuídas pela Constituição Federal: ensino, pesquisa e extensão. Porém, deixava-se claro que:

“(…) as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitários” (BRASIL, 2001).

Quanto aos objetivos e metas propunha-se, entre outras coisas, prover, até o final da década:

- 1 – A oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos;
- 2 – A diversificação do sistema por meio de políticas de expansão do ensino superior;
- 3 - Estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País;

- 4 - Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada;
- 5 - Assegurar efetiva autonomia didática, científica, administrativa e de gestão financeira para as universidades públicas;
- 6 - Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 7 - Instituir programas de fomento para que as Instituições de Ensino Superior constituam sistemas próprios e sempre que possível nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões de qualidade do ensino, de extensão e no caso das universidades, também de pesquisa;
- 8 - Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições não-universitárias públicas e privadas;
- 9 - Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;
- 10 - Diversificar o sistema superior de ensino, favorecendo e valorizando estabelecimentos não-universitários que ofereçam ensino de qualidade e que atendam clientelas com demandas específicas de formação: tecnológica, profissional liberal, em novas profissões, para exercício do magistério ou de formação geral;
- 11 - Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes Instituições de Ensino Superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem;
- 12 - Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos com propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, com a certificação, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino;
- 13 - Promover o aumento anual do número de mestres e de doutores formados no sistema nacional de pós-graduação em, pelo menos, 5%;
- 14 - Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior,

inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa; universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão;

15 - Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas.

Todavia, o PNE não esclarecia quais os mecanismos que seriam adotados para a efetivação das medidas. Da maneira como proposta, o resultado poderia ser, e o foi, a concretização de novos formatos de privatização da educação superior, respaldada pela interpenetração entre as esferas públicas e a privada.

Assim, os efeitos da LDB no ensino superior e no de Arquitetura e Urbanismo, em particular, fizeram-se sentir em seus silêncios tanto quanto em suas determinações explícitas, proporcionando muitas frustrações. Em seus quase dez anos, pouco ou quase nada se alterou na perspectiva das oportunidades sobre o potencial de diferenciação permitida pela LDB. Contudo, uma das suas maiores evidências foi a privatização do ensino superior, isto sim, acelerado no período em análise. De acordo com Cunha (2003) tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro. No discurso dominante no campo, a linha principal de demarcação interna do ensino superior deixou de passar pela divisa entre o estatal e o privado para delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade. Na prática, a divisa foi redefinida, paulatinamente, no âmbito do Ministério da Educação, em especial no Conselho Nacional de Educação, espaço mais visível dos embates entre os protagonistas das distintas posições no campo do ensino superior. Tal quadro, evidentemente, refletiu diretamente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, cujos aspectos serão estudados a seguir para o universo do Estado de São Paulo.

**VI. - ASPECTOS DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE
SÃO PAULO – 1995 - 2005**

VI.1.- CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE MANTÊM CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE SÃO PAULO

VI.1.1. – As Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas categorias administrativas

De acordo com o Ministério da Educação – MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2007) As instituições de educação superior brasileiras estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas ou, como acrescenta o Ministério, “formas de natureza jurídica”: Públicas e Privadas²⁹.

As Públicas são instituições criadas ou incorporadas pelo Poder Público. Podem ser:

- **Federais** - mantidas e administradas pelo Governo Federal;
- **Estaduais** - mantidas e administradas pelos governos dos estados;
- **Municipais** - mantidas e administradas pelo poder público municipal.

As Privadas são instituições mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como:

- **Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito** - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;
- **Instituições privadas sem fins lucrativos.**

As Instituições privadas sem fins lucrativos podem ainda ser classificadas como:

- **Comunitárias** - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;
- **Confessionais** - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;
- **Filantrópicas** - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

Também segundo o Ministério da Educação – MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2007) existem 43 IES que mantêm cursos de

²⁹ Essa organização foi estabelecida na Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo.

Quanto às suas categorias administrativas³⁰, pode-se dizer que:

1. – Não existem cursos de Arquitetura e Urbanismo nas Instituições Federais de Ensino Superior;
2. – Das 43 Instituições de Ensino Superior, 4 são Públicas e 39 são Privadas;
3. – Das Instituições de Ensino Superior Públicas, 3 são Estaduais e 1, Municipal;
4. – Das 39 Instituições de Ensino Superior Privadas, 26 são Particulares em sentido estrito, 9 são Filantrópicas, 2 são Comunitárias e 2 são Confessionais.

Tal classificação fica melhor visualizada no Gráfico VI. 1.

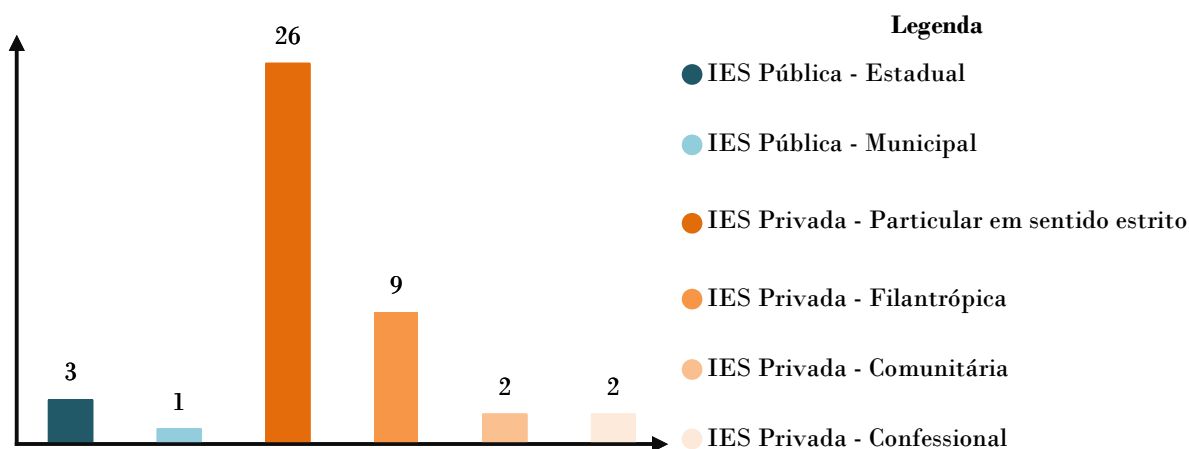


Gráfico VI. 1

Número de Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo, segundo suas categorias administrativas

Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Salta aos olhos a quantidade de IES que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo e que pertencem à categoria administrativa de privadas no sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos. Elas representam 60,46% do total, em contraposição às Públicas que representam apenas 9,30% do mesmo total.

³⁰ Nos dados disponibilizados pelo MEC referem-se à existência de um curso de Arquitetura e Urbanismo em uma Instituição de Ensino Superior Privada Filantrópica na cidade de Fernandópolis. Porém, esse curso apesar de aberto e credenciado, não teve procura e, por essa questão será desconsiderado na análise desse trabalho.

VI.1.2. - As Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas

De acordo com o MEC e o INEP (BRASIL, 2007) as Instituições de Ensino Superior estão organizadas da seguinte maneira: Universidades, Universidades Especializadas, Centros Universitários, Centros Universitários Especializados, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo pertencem somente às organizações acadêmicas abaixo relacionadas e, definidas pelo MEC (BRASIL, 2007) como:

- **Universidades** - São instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão;
- **Centros Universitários** - São instituições de educação superior, públicas ou privadas, pluricurriculares, que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar;
- **Faculdades Integradas e Faculdades** - São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino;
- **Institutos Superiores ou Escolas Superiores** - São instituições de educação superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de pós-graduação e de extensão).

No Estado de São Paulo existem, de acordo com dados levantados junto ao MEC (BRASIL, 2007), 56 cursos de Arquitetura e Urbanismo³¹. De acordo com a organização acadêmica a que pertencem eles estão assim distribuídos:

- 37 em Universidades;

³¹ Nos dados disponibilizados pelo MEC existem dois cursos a mais daqueles que foram aqui contabilizados. O Ministério faz indicação de que eles estão em extinção. Porém, é curioso notar que tais cursos existiam desde 1994 e 1998 e as Instituições de Ensino Superior que os mantêm, por um motivo ou outro, mudaram suas razões sociais e criaram cursos de Arquitetura e Urbanismo novos, em 2007 e 2004 respectivamente, em substituição aos existentes. Por essa razão este trabalho os contabilizou uma única vez.

- 13 em Centros Universitários;
 - 4 em Faculdades Integradas e Faculdades;
 - 2 em Institutos Superiores. ou Escolas Superiores
- O Gráfico VI. 1 demonstra visualmente tais números.

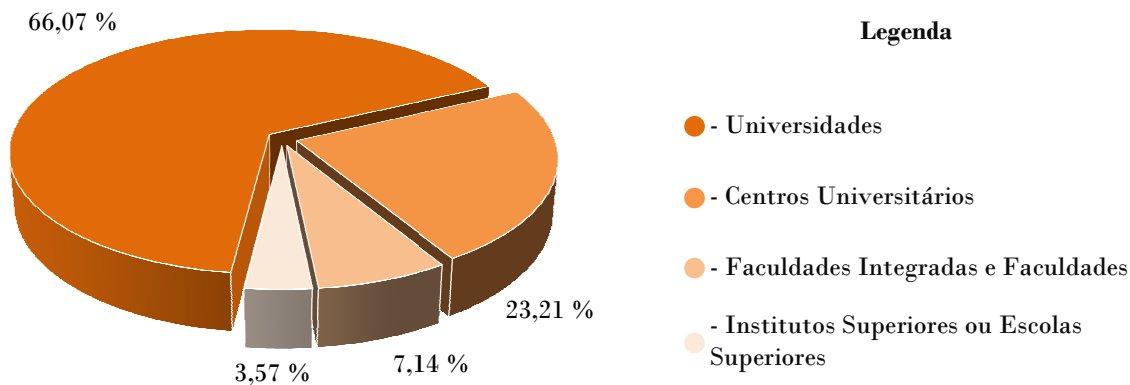


Gráfico VI. 2

Porcentagem dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, segundo suas organizações acadêmicas Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

A partir da porcentagem acima verificada, conclui-se que a expressiva maioria dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo pertencem a Universidades que, por definição, são aquelas Instituições de Ensino Superior voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. O que não se consegue é responder à questão que emerge diante de tal constatação: porque a pesquisa em Arquitetura e Urbanismo ainda é, no Brasil, muito menos expressiva do que se poderia esperar?

Face à análise realizada no item anterior, verifica-se que o número de IES que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo (43) é inferior ao número de cursos (56). Essa diferença pode causar estranheza num primeiro momento, porém, a justificativa encontra-se na Lei nº 9.394/96, anteriormente comentada, e no decreto nº 3.860/2001 que dispõe sobre a organização do ensino superior. O artigo 10 dessa legislação assegura às Universidades, “mediante prévia autorização do Poder Executivo”, criar cursos superiores em municípios diversos da sua sede, desde que situados na mesma unidade da federação. O § 1 do mesmo artigo diz ainda que tais cursos integrarão o conjunto da Universidade (BRASIL, 2001). Dessa forma pode-se averiguar que além das Universidades Públicas

Estaduais que mantêm mais de um curso de Arquitetura e Urbanismo, as Privadas também se utilizaram do favorecimento estabelecido na Lei. Dessas, o caso mais expressivo é de uma Universidade Privada, particular em sentido estrito, com sede na cidade de São Paulo que, além do curso da sua sede, mantém mais 8 cursos de Arquitetura e Urbanismo em diferentes cidades do Estado.

VI.1.3. - As Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas e respectivas categorias administrativas

O cruzamento dos dados referentes à organização acadêmica e respectiva categoria administrativa das IES do Estado de São Paulo que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo resulta que existem 25 Universidades das quais:

- 3 são Universidades Públicas Estaduais;
- 1 é Universidade Pública Municipal;
- 13 são Universidades Privadas – Particulares em sentido estrito;
- 5 são Universidades Privadas – Filantrópicas;
- 3 são Universidades Privadas - Confessionais.

Não existe no Estado de São Paulo qualquer Universidade que mantenha curso de Arquitetura e Urbanismo cuja categoria administrativa seja Privada Comunitária.

O Gráfico VI. 3 evidencia a supremacia absoluta das Universidades Privadas – Particulares em sentido estrito, que representam 52% do total, contra 20% das Filantrópicas, 12% das Confessionais e, apenas 12% das Universidades Públicas Estaduais e 4 % das Universidades Públicas Municipais.



Gráfico VI. 3

Porcentagem das IES que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas e categorias administrativas

Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Quanto aos Centros Universitários, a mesma análise resulta que existem 12 deles, dos quais:

- 10 são Centros Universitários Privados - Particulares em sentido estrito;
- 1 é Centro Universitário Privado - Filantrópico;
- 1 é Centro Universitário Privado – Comunitário.

Não existe no Estado de São Paulo qualquer Centro Universitário que mantenha curso de Arquitetura e Urbanismo cuja categoria administrativa seja Pública Estadual ou Municipal ou Privado Confessional.

O Gráfico VI. 4 demonstra que 83,34% dos Centros Universitários são Particulares em sentido estrito, 8,33% são Filantrópicos e 8,33% são Comunitários.

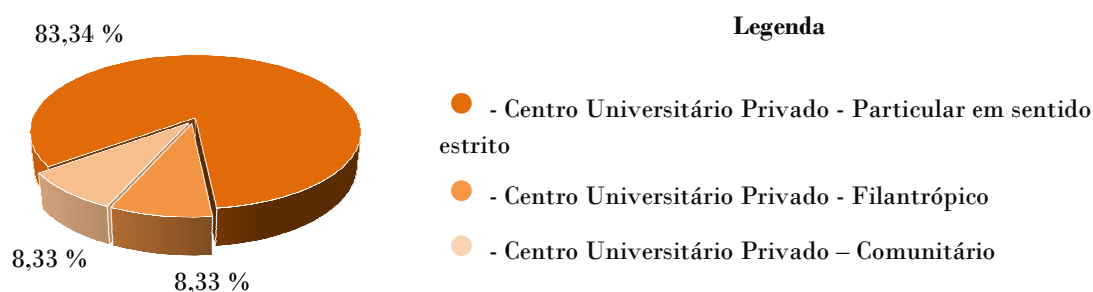


Gráfico VI. 4
Porcentagem de Centros Universitários que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas e categorias administrativas
Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.as

A análise sobre as Faculdades Integradas e Faculdades demonstra que existem:

- 2 Faculdades Integradas e Faculdades Privadas – Particulares em sentido estrito;
- 2 Faculdades Integradas e Faculdades Privadas – Filantrópicas.

Não existe no Estado de São Paulo qualquer Faculdade Integrada e Faculdade que mantenha curso de Arquitetura e Urbanismo cuja categoria administrativa seja Pública Estadual ou Municipal, Privada Comunitária ou Confessional.

O resultado para os Institutos Superiores ou Escolas Superiores demonstra que existem:

- 1 Instituto Superior ou Escola Superior Privado – Particular em sentido estrito;
- 1 Instituto Superior ou Escola Superior Privado – Filantrópico.

Não existe no Estado de São Paulo qualquer Instituto Superior ou Escola Superior que mantenha curso de Arquitetura e Urbanismo cuja categoria administrativa seja

Pública Estadual ou Municipal, Privada Comunitária ou Confessional.

O Gráfico VI. 5 resume com expressividade o quadro de mercantilização a que está submetido o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo. Nele, depreende-se que a maioria dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo pertencem a Instituições de Ensino Superior Privadas, sendo que significativa maioria pertence às Instituições de Ensino Superior Privadas - Particulares em sentido estrito.

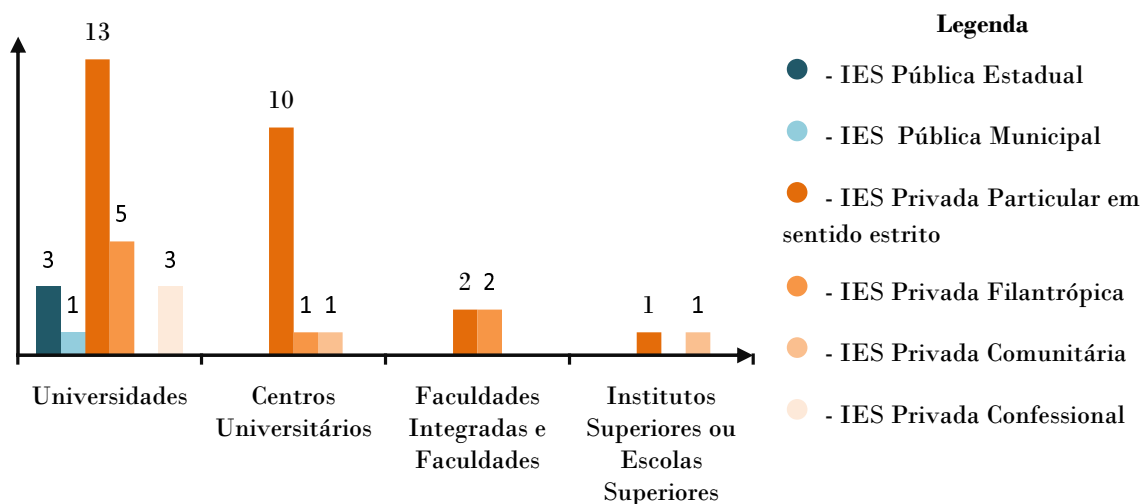


Gráfico VI. 5
Número de Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo suas organizações acadêmicas e respectivas categorias administrativas
 Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

VI.1.4. - As Instituições de Ensino Superior que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo segundo as datas de início de funcionamento dos cursos

De acordo com o Ministério da Educação – MEC / Secretaria de Educação Superior – SESu, autorização é:

“(…) o ato formal que permite a uma instituição de ensino superior criar e iniciar a implantação de um curso superior de graduação, sequencial ou tecnológico. O processo de autorização é iniciado por meio de processo protocolizado eletronicamente no Sistema Sapiens, cuja montagem deve obedecer à legislação vigente” (BRASIL, 2007c).

Após a Instituições de Ensino Superior seguir os procedimentos protocolares, há uma pré-análise técnica e formal da documentação apresentada, para verificar sua adequação à legislação. Realiza-se então uma avaliação do pleito, enquadrando-o em uma das situações possíveis:

1 - se o pedido é proveniente de Instituição de Educação Superior já credenciada pelo Ministério;

2 - se a solicitação foi feita por mantenedora de Instituição de ensino ainda não credenciada no MEC (neste caso, concomitantemente, deve ter protocolizado processo para fins de credenciamento).

Uma vez cumpridas as etapas técnicas, os pedidos de autorização são relatados pela Secretaria de Educação Superior à decisão final e assinatura do ato legal pelo Ministro da Educação. Ressalta-se ainda que:

“As Universidades e os Centros Universitários, em virtude das prerrogativas de autonomia de que legalmente gozam, estão dispensados do procedimento de autorização prévia de cursos superiores, com exceção dos cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia. No caso desses cursos, a autorização depende de ato do Ministro da Educação, além de consulta prévia ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e ao Conselho Nacional de Saúde, conforme o caso. As universidades devem também solicitar autorização prévia do MEC para abertura de cursos fora de sua sede” (BRASIL, 2007c).

Existe ainda a etapa do Reconhecimento que “é o ato formal do Ministro da Educação, outorgando a um curso validade e fé pública de caráter temporário para que esse curso possa emitir diplomas com validade nacional.” Constam como exceção os cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia, que supõem manifestação do Conselho Nacional de Saúde e do curso de direito, que depende de manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Como o reconhecimento é temporário, existe ainda o processo de Renovação de Reconhecimento. Se um curso for considerado inadequado para obter o reconhecimento ou sua renovação, poderá ser fechado por ato do Ministro da Educação. Nesse caso, os alunos destes cursos terão resguardados seus direitos de aproveitamento e finalização dos estudos, no período letivo em que ocorrer a decisão de fechamento (BRASIL, 2007).

Diante das facilidades presentes na legislação e na tentativa do governo federal em *desburocratizar* a abertura de cursos, não é de se estranhar que a partir de meados da década de 1990 tenha havido uma substancial proliferação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, como tão bem evidencia o Gráfico VI. 6.

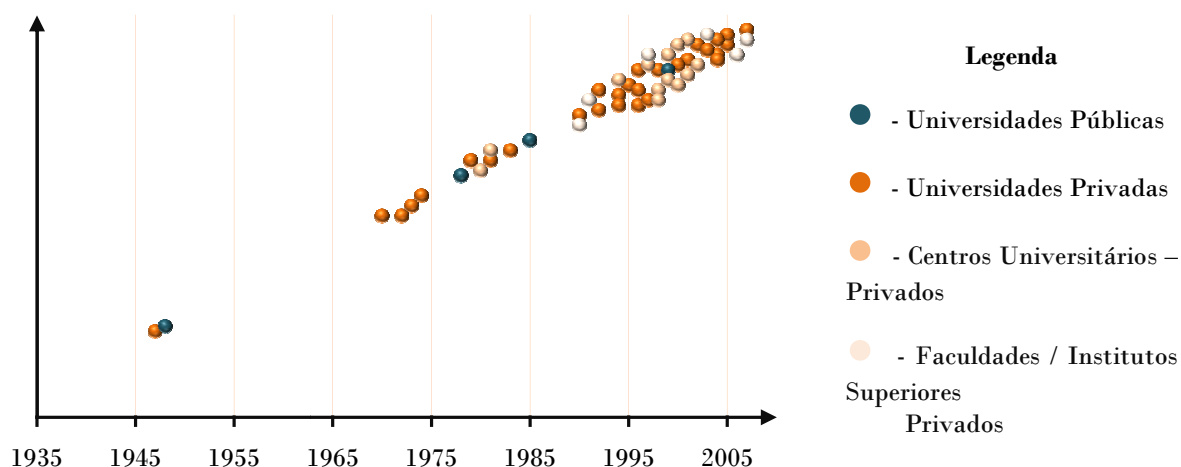


Gráfico VI. 6
Implantação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo ao longo do século XX e início século XXI

Fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp / acesso 14/06/2007

Também é possível dizer a partir da década de 1990, portanto nos últimos 15 anos foram abertos mais curso no Estado de São Paulo do que nos 80 anos anteriores. Assim, se até 1980 existiam 22 cursos de Arquitetura e Urbanismo, a partir dessa data foram criados 34 novos cursos, dos quais apenas 2 Públicos e o restante, Privados, como se visualiza no Gráfico VI. 7

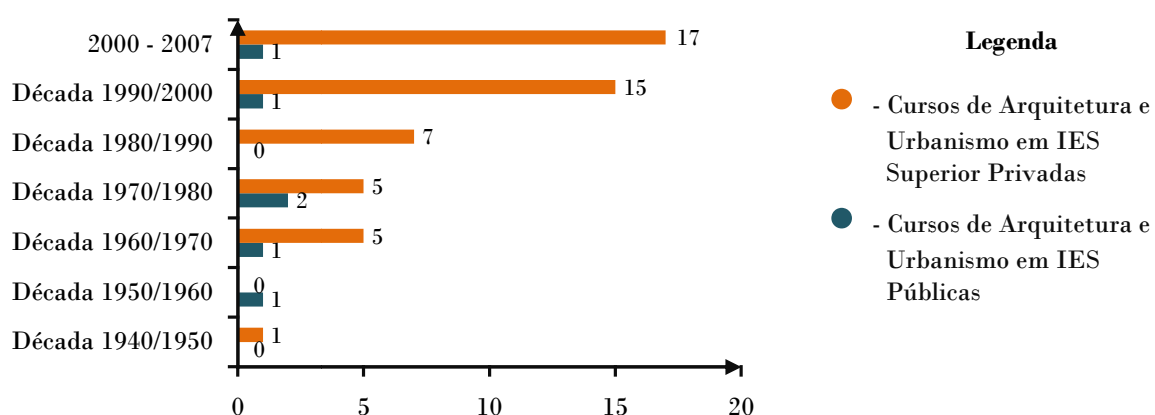


Gráfico VI. 7
Implantação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo ao longo do século XX e início século XXI

Fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

VI.2. – CARACTERIZAÇÃO DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE SÃO PAULO

VI.2.1. – Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto à modalidade de ensino e habilitação

Segundo o Ministério da Educação – MEC / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (BRASIL, 2007) o ensino superior pode ser ministrado nas seguintes modalidades:

- **Presencial** - quando exige a presença do aluno em, pelo menos, 75% das aulas e em todas as avaliações.
- **Semipresencial** - quando combina ensino presencial com parte de ensino e de outras atividades que podem ser realizadas a distância.
- **A distância** - quando a relação professor-aluno não é presencial, e o processo de ensino ocorre utilizando os vários meios de comunicação: material impresso, televisão, internet, etc.

Das 43 Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo que mantêm cursos de Arquitetura e Urbanismo, somente 8 (18,60%) estão credenciadas para Educação à distância. A expressiva maioria, 35 (81,40%) não está credenciada. Todavia, 100% dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo são presenciais. Dado ao nível em que se encontram as redes de informação e a sua importância no mundo atual, esta é uma questão a ser avaliada nos próximos anos. A UNESCO/UIA considera que, para elevar o nível dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, é importante criar uma rede de intercâmbio de informações entre professores, alunos em nível local, regional e mundial. Dessa forma será possível promover a compreensão dos diferentes aspectos que regem as sociedades, suas culturas e respectivos meio ambiente. (UNESCO/UIA, 2005).

O MEC define habilitação como:

“(...) um programa instrucional com requisitos específicos como: disciplinas, estágio, trabalho de conclusão, dentre outros. É vinculada obrigatoriamente a um curso de graduação, visando habilitar o aluno a exercer uma atividade específica dentro da área de conhecimento do seu curso. As diferentes habilitações de um mesmo curso de graduação devem, necessariamente, compartilhar um núcleo comum de disciplinas e atividades” (MEC/INEP, 2007).

O diploma conferido nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é de arquiteto e urbanista, o grau é de Bacharel, o que possibilita a seu portador exercer uma profissão de nível superior e, a habilitação profissional é única e nacional.

VI.2.2.- Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto ao sistema curricular, prazo de integralização, carga horária e turnos de ofertas

O sistema curricular pode ser entendido como a maneira como é organizado o currículo de um determinado curso, por meio de créditos ou seriado.

No sistema de créditos a organização dos currículos se dá de modo que as disciplinas, sejam elas teóricas ou práticas, são independentes, ainda que organicamente relacionadas – umas podem constituir-se como pré-requisitos das outras. Cada uma das disciplinas corresponde a um determinado número de créditos ou horas-aula semanais que, quando somados corresponderão à integralização necessária para finalização do curso (BRASIL, 2007).

No sistema seriado a organização dos currículos se dá de forma que as atividades e disciplinas, sejam elas teóricas ou práticas, são distribuídas em blocos, num determinado tempo (BRASIL, 2007).

Os dados disponibilizados pelo MEC não permitem que se possa avaliar em qual dos sistemas os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo estão inseridos.

Quanto ao prazo de integralização do curso de Arquitetura e Urbanismo a Portaria 1.770/94, que fixava as diretrizes curriculares, determinava que fosse, no mínimo 5 anos e, no máximo 9 anos.

Dos 56 cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes no Estado de São Paulo, a expressiva maioria – 92,86% seguem estritamente as recomendações da legislação acima mencionada, tendo como prazo de integralização do curso, 10 semestres. Um curso, o que representa 1,79% tem o prazo de 12 semestres para finalização do curso e pertence a uma Instituição de Ensino Superior Pública Estadual. Existem dois cursos que tem um prazo de 8 meses para sua finalização (3,57%) e, existe um curso cujo prazo de finalização é de apenas 6 semestres (1,79%) e pertence a uma Instituição de Ensino Superior Privada-Filantrópica.

O Gráfico VI. 8 ilustra o analisado.

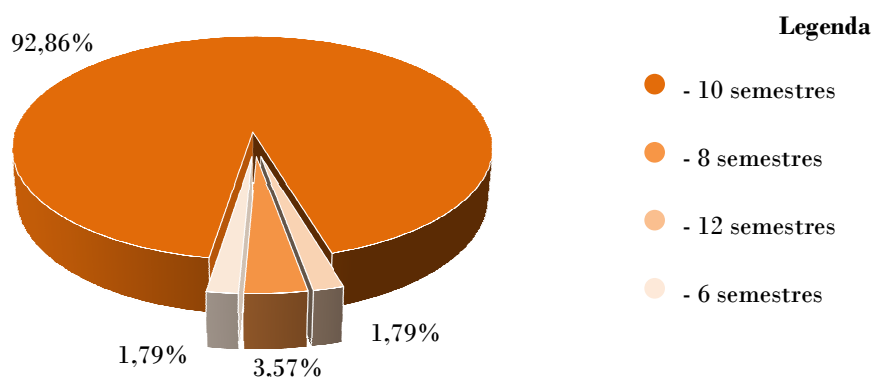


Gráfico VI. 8

Porcentagem dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo e seus respectivos prazos para integralização, por semestres letivos

Fonte: http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

A Portaria 1.770/94 fixava também que a carga horária mínima deveria ser de 3600 horas. O exame dos dados fornecidos pelo MEC demonstra uma variação entre o número de horas aulas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Esta vai de 3240 a 5760 horas-aula, como pode ser visualizado no Gráfico VI. 9.

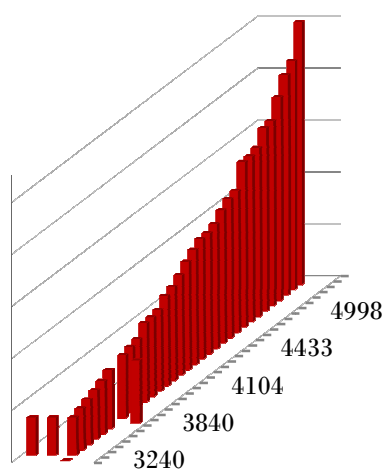


Gráfico VI. 9

Indicação do número de horas-aula dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo

Fonte:

http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Essa variação, ainda que significativa, pode ser vista, em um primeiro momento, como especificidades de cada um dos cursos o que, sem dúvida, é algo extremamente positivo.

Quanto ao turno de oferta, existem cursos que são ministrados no período diurno, noturno e integral. Do total de cursos existentes, 39,62% são ministrados no período diurno, 47,17% no noturno e, apenas 13,21% em período integral (Gráfico VI. 10).

O que se pode verificar é o aumento significativo dos cursos de Arquitetura e

Urbanismo no período noturno. Dada a dificuldade inerente a esse período, aventa-se a hipótese de que haja uma maior facilidade em que os alunos permaneçam alijados da dinâmica das cidades em que realizam seus cursos, permanecendo a maior parte do tempo em ateliês, não realizando visitas, viagens, atividades extracurriculares como recomendam a diretrizes propostas pela UIA, ABEA, anteriormente comentadas.

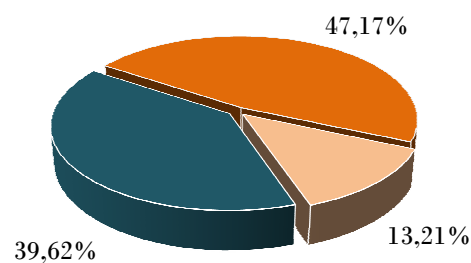
A exígua quantidade de cursos em período integral também chama a atenção, principalmente no que diz respeito às recomendações presentes na *Carta UNESCO/UIA da formação em Arquitetura*. O documento é claro em afirmar que para a aquisição equilibrada dos conhecimentos, é necessário que a formação dos arquitetos e urbanistas se dê num período mínimo de “5 anos em tempo integral” (UNESCO/UIA, 2005).

Todavia, o cruzamento dos dados acima assinalados - prazo de integralização, carga horária e turnos de oferta – trazem à tona algumas incongruências. O Gráfico VI. 11 que demonstra a relação entre o prazo

para integralização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, suas respectivas cargas

horárias (hs/aula) e turnos de oferta, de acordo com o Ministério da Educação – MEC, pode ajudar no levantamento das questões.

A primeira constatação é que a maioria dos cursos exige um prazo de 10 semestres para sua integralização. Porém, o número de suas cargas horárias é bastante variável, bem como seus turnos de oferta. Dessa maneira, existem cursos com um prazo de integralização de 10 semestres e uma carga horária de 3240 horas, o que contraria a legislação em vigor e as recomendações da UNESCO/UIA (UNESCO/UIA, 2005). Mas, o mais estranho é que também existem cursos com 10 semestres para sua integralização, oferecidos em turnos diurnos e/ou noturnos, cuja carga horária está na marca de 5 mil horas ou mais. A questão



Legenda

- - Turno de oferta - noturno
- - Turno de oferta - diurno
- - Turno de oferta - integral

Gráfico VI. 10

Porcentagem de cursos de Arquitetura e Urbanismo no estado de São Paulo e seus respectivos turnos de oferta - censo 2005

Fonte: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/> -

que se coloca é, ainda que possam ser desenvolvidas uma série de atividades extracurriculares em tais cursos, e por isso esse número de horas, os dados não permitem que se saiba como isso é possível em tal prazo de integralização e com turno de oferta tão reduzido como o são os períodos diurnos e mais ainda, os noturnos.

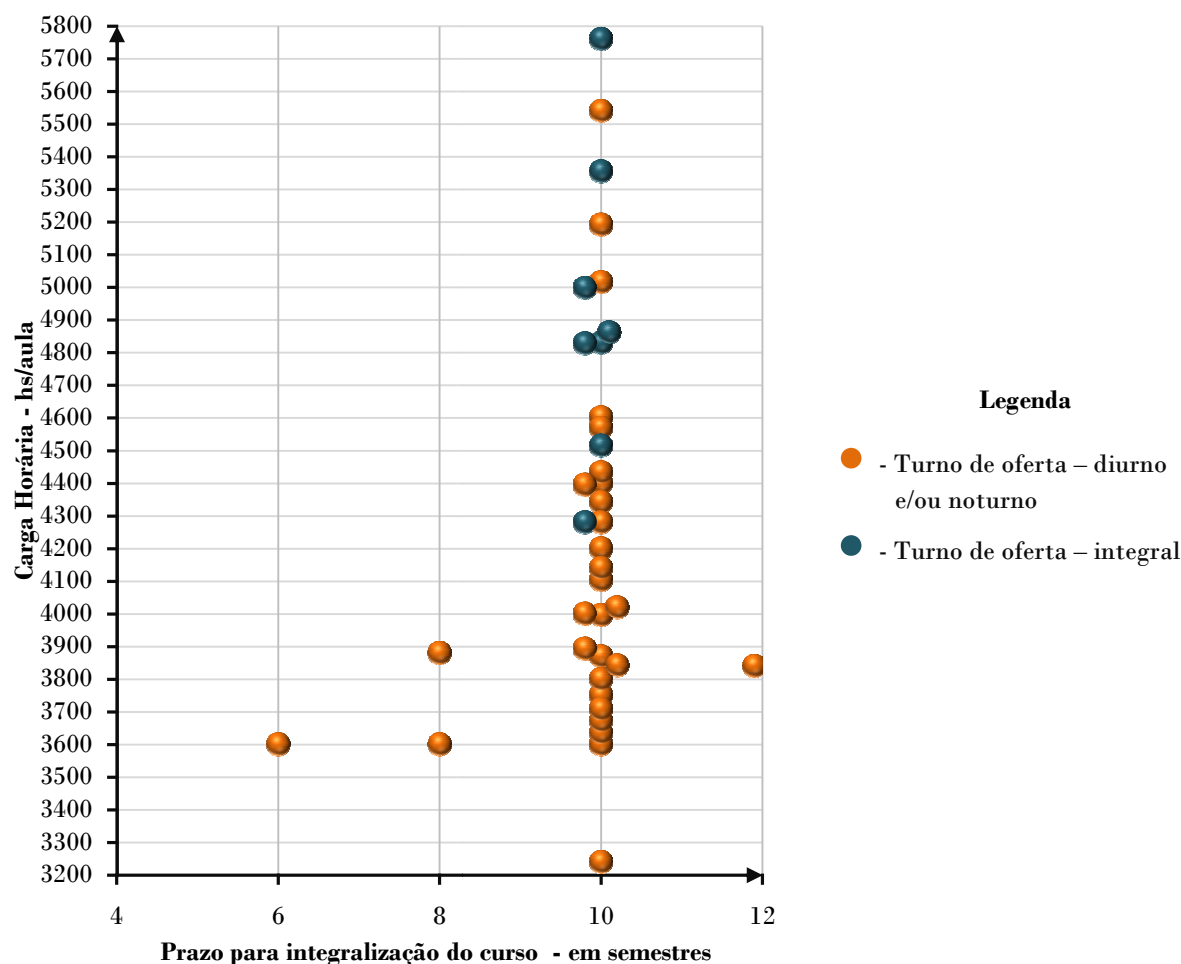


Gráfico VI. 11

Relação entre o prazo para integralização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, suas respectivas cargas horárias (hs/aula) e turnos de oferta de acordo com o Ministério da Educação – MEC

Fonte: - http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp

Causa apreensão também que o MEC disponibilize dados como o do curso de Arquitetura e Urbanismo oferecido em 6 e 8 semestres, o que contraria a legislação educacional federal.

VI.2.3. - Os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo quanto às formas de acesso e número de vagas oferecidas

Atualmente existem distintas formas de ingresso nas instituições de ensino superior. Algumas instituições efetuam a seleção de candidatos a partir de avaliação dos conteúdos estudados no ensino médio das seguintes maneiras:

- **Vestibular** - é o processo seletivo tradicionalmente utilizado para ingresso no ensino superior brasileiro. Compreende provas que deverão cobrir os conteúdos das disciplinas cursadas no ensino médio (língua portuguesa e literatura brasileira, matemática, biologia, física, química, história e geografia), uma língua estrangeira moderna (inglês, francês, espanhol, alemão) e uma prova de redação. Os alunos são convocados através de edital e os exames podem ser realizados pela própria IES ou por instituição especializada em realização de concursos ou processos seletivos. (BRASIL, 2007);
- **ENEM** - é o Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo INEP, ao qual os alunos concluintes ou egressos do ensino médio poderão submeter-se voluntariamente. Cobre o conteúdo estudado em todo o ensino médio, através de questões objetivas que procuram integrar as várias disciplinas do currículo escolar e de uma redação, tentando identificar processos de reflexão e habilidades intelectuais adquiridos pelos alunos. Mais de 300 IES do País estão utilizando os resultados do ENEM como parte do processo seletivo de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2007);
- **Avaliação Seriada no Ensino Médio** - é uma modalidade de acesso ao ensino superior que abre para o estudante do ensino médio o acesso à universidade de forma gradual e progressiva, compreendendo avaliações realizadas ao término de cada uma das três séries. O participante do programa não está impedido de concorrer também ao vestibular tradicional, ao concluir a terceira etapa do processo (BRASIL, 2007);
- **Teste/Prova/Avaliação de Conhecimentos** - é o processo seletivo utilizado por algumas IES para avaliar o conhecimento dos alunos que pretendem ingressar nos seus cursos de graduação. As questões, que podem ser objetivas ou subjetivas, e o conteúdo ficam a critério da própria instituição, em função do curso pretendido (MEC/INEP, 2007);
- **Avaliação de dados pessoais/profissionais** - processo seletivo para ingresso na educação superior que substitui a realização de provas e testes pelo exame dos dados pessoais (escolarização, cursos, histórico escolar) e ou profissionais (experiência/desempenho

profissional) (BRASIL, 2007).

Outras seleções baseiam-se em avaliação de dados pessoais/profissionais dos candidatos através de: Entrevista e/ou Exame curricular/do histórico escolar (MEC/INEP, 2007).

Sabe-se que no Estado de São Paulo existem, para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, todas as modalidades acima relacionadas, para a seleção dos candidatos. Porém, não estão disponibilizados pelo MEC quais tipos de seleção as Instituições de Ensino Superior aplicam. Mesmo os dados disponibilizados no Sistema de estatísticas educacionais – EdudataBrasil (BRASIL, 2007) são inconclusivos. É sabido também que as Instituições de Ensino Superior Públicas e as Instituições de Ensino Superior Privadas mais antigas e com maior procura de candidatos realizam uma prova específica para acesso aos seus cursos, todavia, não se dispõe de dados concretos a esse respeito.

Dados atuais, obtidos junto ao MEC, indicam que, por ocasião da abertura das Instituições de Ensino Superior que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, foram autorizadas o total de 7695 vagas. Estas estão, de acordo com o Ministério, distribuídas da seguinte maneira:

- 1710 vagas nos Centros Universitários Privados;
- 640 vagas nas Faculdades Integradas e Faculdades Privadas;
- 100 vagas nos Institutos Superiores ou Escolas Superiores Privadas;
- 355 vagas nas Universidades Públicas;
- 4890 vagas nas Universidades Privadas (BRASIL, 2007).

Há de se abrir um parêntesis para dizer que das 4890 vagas autorizadas para as Universidades Privadas, 2420 pertencem a uma única Universidade Privada – particular em sentido estrito, cuja sede é a cidade de São Paulo.

Por outro lado, o Censo da Educação Superior de 2005³² apontava a existência de 7912 vagas sendo oferecidas aos candidatos aos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo. Esse número de vagas excedente deve-se ao fato de que, como já

³² O **Censo da Educação Superior** coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no País, incluindo cursos de graduação, presenciais e à distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia deste nível educacional. As instituições de ensino superior respondem ao questionário do Censo por meio da Internet. Com base nesse conjunto de dados, apresentados de maneira detalhada, o Censo da Educação Superior oferece aos gestores de políticas educacionais uma visão das tendências de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação (MEC/INEP, 2005).

comentado, as Instituições de Ensino Superior podem criar ou extinguir vagas nos seus cursos em função dos seus próprios interesses. Segundo o Censo 2005 (MEC, INEP, 2007) as vagas estavam assim distribuídas:

- 1680 vagas nos Centros Universitários;
- 590 vagas nas Faculdades Integradas e Faculdades Privadas;
- 355 vagas nas Universidades Públicas;
- 5287 vagas nas Universidades Privadas (BRASIL, 2007).

Do total de vagas, apenas 4,49% pertenciam às IES Públicas, o restante, às Privadas, conforme o Gráfico VI. 12 . Das vagas oferecidas pelas Universidades privadas, 2500 pertenciam à mesma Instituição de Ensino Superior mencionada anteriormente.

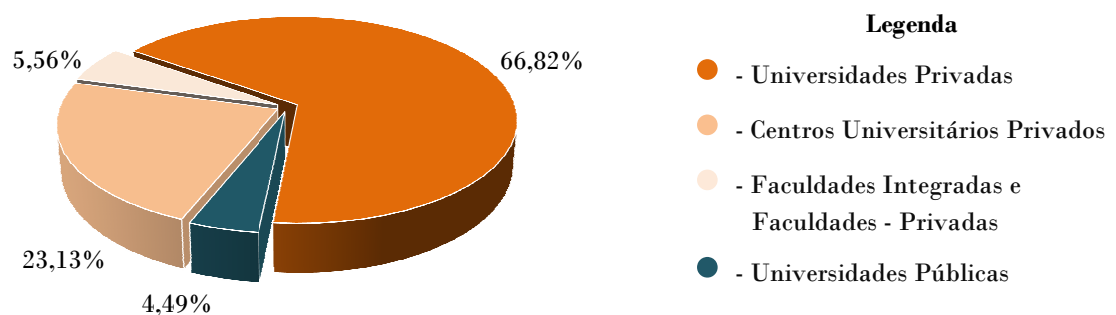


Gráfico VI. 12
Relação entre o total de vagas oferecidas para os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo e suas respectivas organizações acadêmicas e categorias administrativas
Fonte: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/> -

A partir dos dados fornecidos pelo Censo da Educação Superior 2005 (BRASIL, 2007) e os dados presentes no Sistema de Estatísticas educacionais – EDUDATABRASIL (BRASIL, 2007a) é possível aferir para os anos de 2001, 2002, 2003 e 2005 as seguintes informações: o número de vagas para os cursos de Arquitetura e Urbanismo oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, o número de inscritos e o número de ingresso nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, conforme se verifica na Tabela VI. 1

Tabela VI. 1

Dados relativos aos totais de vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, número de inscritos nos respectivos Processo seletivos e total de alunos ingressantes – anos 2001,2002,2003 e 2005

Fonte:<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes>

<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

Ano	Total de vagas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior	Total de inscritos nos Processo seletivos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo	Total de ingressantes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo
2001	5349	13669	3799
2002	5416	13975	3836
2003	5360	15508	3656
2005	7912	14642	3545

Os dados da Tabela VI. 1 tornam-se mais claros no Gráfico VI. 13. Através deles pode-se verificar que entre 2001 e 2003 praticamente não houve mudanças no número de vagas oferecidas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo. Todavia, entre 2003 e 2005 houve um aumento de 47,61% nas vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior . O aumento é surpreendente porque ao mesmo tempo, o número de inscritos pouco variou nos anos de 2001 e 2002, tendo um acréscimo em 2003 e uma queda em 2005. O mesmo, praticamente aconteceu com o número de ingressantes. Não se sabe que interesses permeiam a expansão do número de vagas.

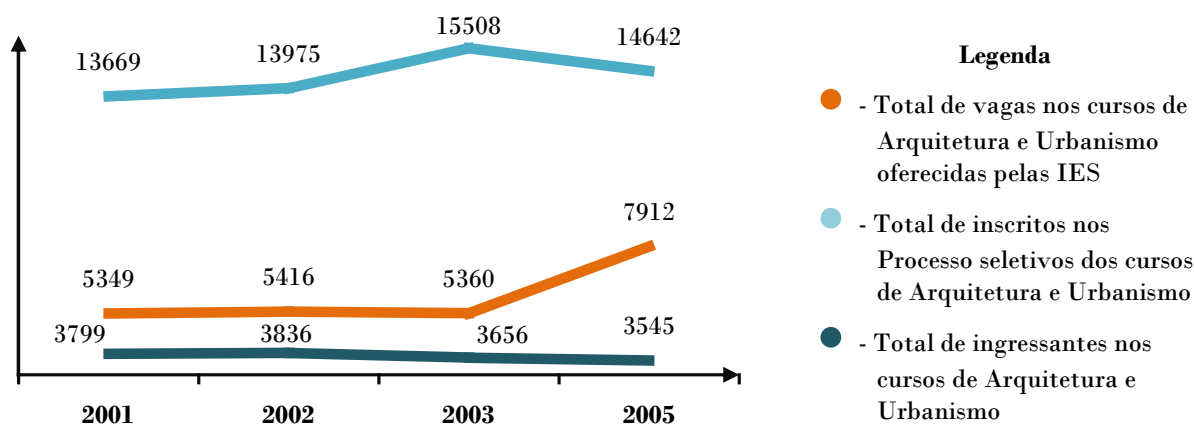


Gráfico VI. 13

Dados relativos às vagas oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, número de inscritos nos Processo seletivos e alunos ingressantes – anos 2001,2002,2003 e 2005

Fonte:<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes>

<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

Porém, uma outra questão que se coloca é quanto à qualidade dos cursos oferecidos. Como é possível gerir um curso que se propõe a oferecer um número de vagas e tem um

número de ingressantes expressivamente menor? Quanto às instalações físicas – laboratórios, ateliês, etc. – a resposta talvez seja imediata – as IES podem não ter problemas financeiros e por isso tem facilidade em se adequar. Porém a que realidade? E, se o número de vagas autorizadas pelo MEC é tão alto, pode-se inferir que na avaliação por ele realizada as instalações visitadas se, colocadas em contraposição ao número de ingressantes estariam super dimensionadas? Evidentemente que um curso não é feito somente de ingressantes. Porém, ao se multiplicar o número de vagas oferecidas por 5 e a mesma operação for realizada com o número de ingressantes pode-se aferir que a problemática continua sendo a mesma³³. A exceção fica por conta das Instituições de Ensino Superior Públicas como se vê no Gráfico VI. 14

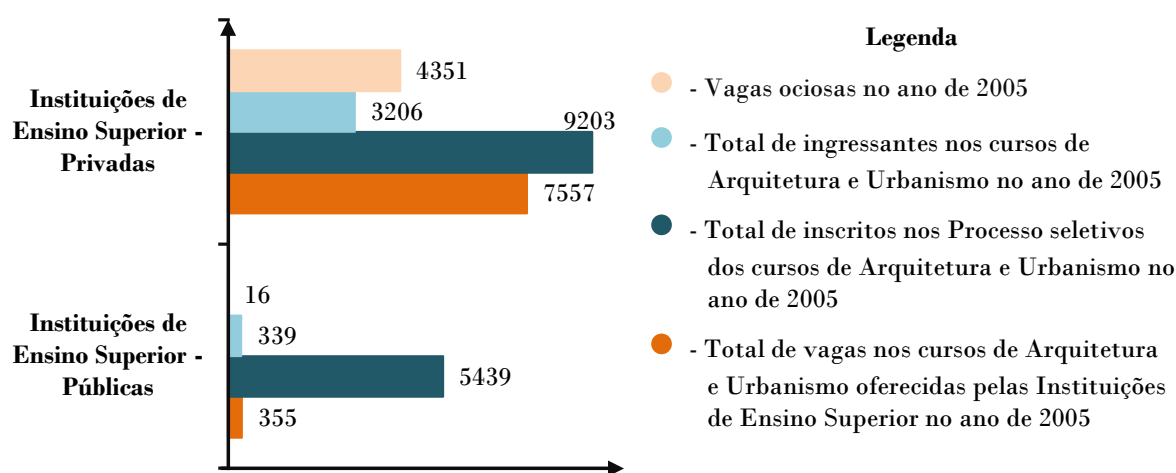


Gráfico VI. 14
Dados relativos às vagas oferecidas pelas IES do Estado de São Paulo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, número de inscritos nos Processo seletivos, alunos ingressantes e vagas ociosas para o ano de 2005
 Fonte: <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/sinaes/>

A título de verificar se a discrepância entre o número de vagas oferecidas e o número de ingressos era um dado exclusivo dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, realizou-se um levantamento comparativo entre o número total de vagas oferecidas pelas IES do Estado de São Paulo que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo e seus respectivos ingressantes. O que se pode verificar foi que também existe uma diferença razoável entre o número de vagas oferecidas e as efetivamente ocupadas (Gráfico VI. 15).

³³ Vale ressaltar que as análises dizem respeito às IES de forma geral, já que as escolas de Arquitetura e Urbanismo mais tradicionais do Estado de São Paulo têm um comportamento similar ao das Públicas, não havendo super dimensionamento do número de vagas e, por consequência da qualidade de seu ensino, praticamente não existe vagas ociosas.

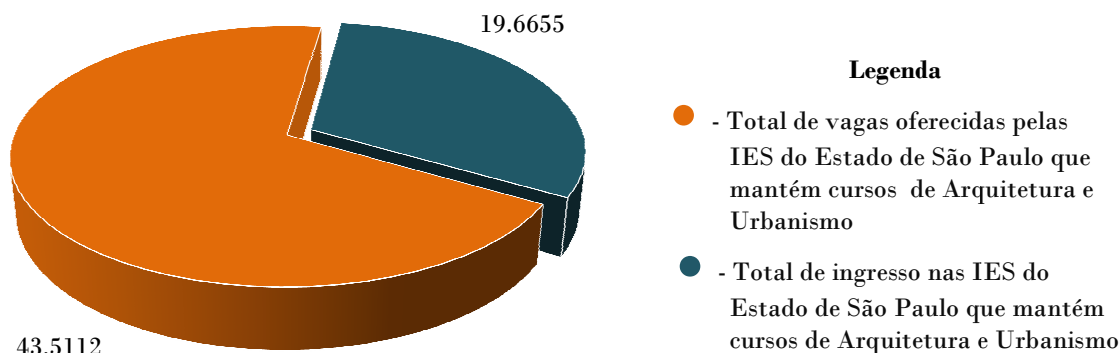


Gráfico VI. 15

Relação entre o total de vagas oferecidas e o total de alunos ingressos nas Instituições de Ensino Superior do estado de São Paulo que possuem curso de Arquitetura e Urbanismo ano de 2005

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>

É conveniente relembrar uma das proposições da UNESCO/UIA (2005) para a manutenção da qualidade dos cursos de Arquitetura e Urbanismo:

“Toda instituição dedicada ao ensino deveria ajustar o número de alunos à sua infraestrutura e capacidade pedagógica. Da mesma forma, a seleção dos estudantes deveria se dar por meio de um processo seletivo adequado ao curso de arquitetura.”

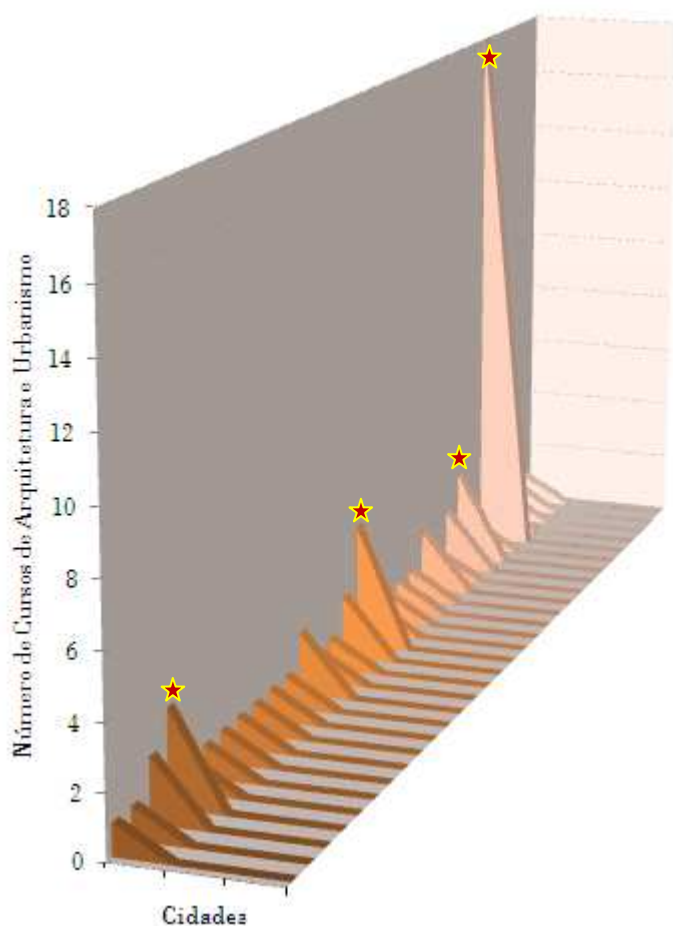
VI.3. – GEOGRAFIA DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE SÃO PAULO

VI.3.1. – Os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo quanto à sua localização geográfica

De acordo com dados levantados junto ao MEC (BRASIL, 2007), os 56 cursos de Arquitetura e Urbanismo, atualmente existentes no Estado de São Paulo, distribuem-se por 28 cidades. São elas: Araraquara, Araras, Bauru, Campinas, Caraguatatuba, Franca, Guarulhos, Itatiba, Jacareí, Marília, Mogi das Cruzes, Osasco, Ourinhos, Presidente Prudente, Ribeirão Preto, Salto, Santa Bárbara D'Oeste, Santana de Parnaíba, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, São José do Campos, São Paulo, Sorocaba, Taubaté, Tupã e Votuporanga.

A distribuição dos cursos de Arquitetura e Urbanismo nas cidades não é equânime, como é possível de se verificar no Gráfico VI. 16 e na Tabela VI. 2. Em ordem decrescente, as cidades que tem maior número de cursos são: São Paulo (18), Ribeirão Preto (4),

Campinas (3) e São José do Rio Preto (3). As cidades de Bauru, Mogi das Cruzes, Presidente Prudente, Santos, São Carlos possuem dois cursos cada uma. As demais cidades possuem um curso de Arquitetura e Urbanismo. Os cursos das IES Públicas estão localizados em São Paulo, Campinas, São Carlos, Bauru e Presidente Prudente.



Legenda

O gráfico representa a relação do número de cursos de Arquitetura e Urbanismo por cidade do Estado de São Paulo, de acordo com a ordem estabelecida na Tabela VI. 2

★ - Indica as cidade com maior número de cursos

Gráfico VI. 16

Relação do número de cursos de Arquitetura e Urbanismo por cidade do Estado de São Paulo

Fonte: - <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional>

Tabela VI. 2
Relação do número de cursos de
Arquitetura e Urbanismo por cidade do
Estado de São Paulo Fonte:
[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/fun](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional)
cional

Cidades	Número de cursos
- Araraquara	1
- Araras	1
- Bauru	2
- Campinas - ★	3
- Caraguatatuba	1
- Franca	1
- Guarulhos	1
- Itatiba	1
- Jacareí	1
- Marília	1
- Mogi das Cruzes	2
- Osasco	1
- Ourinhos	1
- Presidente Prudente	2
- Ribeirão Preto - ★	4
- Salto	1
- Santa Bárbara D'Oeste	1
- Santana de Parnaíba	1
- Santo André	1
- Santos	2
- São Bernardo do Campo	1
- São Carlos	2
- São José do Rio Preto - ★	3
- São José dos Campos	1
- São Paulo - ★	18
- Sorocaba	1
- Taubaté	1
- Tupã	1
- Votuporanga	1

Dentro da possibilidade aberta pelo MEC, das Universidades expandirem seus cursos para além da sua sede, uma Universidade Privada – particular em sentido estrito, com sede em São Paulo, possui cursos nos municípios de: Campinas, São José dos Campos,

Sorocaba, Bauru, Santana de Parnaíba, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, e dois cursos na cidade de São Paulo. O mesmo se dá com 2 Centros Universitários Privados – particulares em sentido estrito. O primeiro, com sede em São Paulo possui 2 cursos na cidade de São Paulo. O segundo, também com sede em São Paulo, possui cursos nos municípios de São Paulo, São Bernardo do Campo e Osasco (BRASIL, 2007).

VI.3.2. - Os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo quanto à sua localização geográfica, número: de matrículas, de concluintes por turno de oferta e por gênero

Dados disponibilizados pelo SINAES e EDUDATABRASIL (BRASIL, 2007a) permitem avaliar a variação do número de matrículas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo. No entanto, antes de apresentá-los é necessário uma breve explicação de como esses dados estão disponibilizados e como foram utilizados.

No tocante à organização acadêmica, o EDUDATABRASIL (BRASIL, 2007a) disponibiliza as informações referentes às matrículas em função das cidades do Estado de São Paulo, contando como uma das variáveis os anos de 2000, 2001, 2002 e 2003. Notou-se alguma discrepância quanto ao modo em que alguns dados estão apresentados. Ela diz respeito à cidade de Jacareí que abriga um curso de Arquitetura e Urbanismo em uma Universidade Privada – Filantrópica desde 1983 (BRASIL, 2007). Porém, apesar do curso estar sediado na referida cidade, a sede da IES é em São José dos Campos e os dados referentes ao número de matrículas estão localizados na cidade de São José dos Campos (BRASIL, 2007). Sabe-se que até o ano de 2002 não havia curso nesta cidade de Arquitetura e Urbanismo, portanto os dados dizem respeito ao curso sediado em Jacareí. Porém, a partir do ano de 2002, um novo curso foi criado em São José dos Campos, em uma Universidade Privada – Particular em sentido estrito (BRASIL, 2007). Por não se dispor de dados que esclareçam quais vagas estavam efetivamente localizadas nas cidades que sediam os cursos de Arquitetura e Urbanismo – Jacareí e São José dos Campos -, a partir de 2002 optou-se por seguir o apresentado pelo EDUDATABRASIL.

Em 2005 o Censo da Educação Superior (BRASIL, 2007a) apresentou os dados relativos aos cursos de Arquitetura e Urbanismo em função da organização acadêmica e localização geográfica. Porém, as Instituições de Ensino Superior que possuem mais de um campus, adotaram a sistemática de indicar o número total de matrículas, em função da

Instituição de Ensino Superior e não da localização de seus cursos. Dessa forma, o número de matrículas foram alocados na cidade de São Paulo, sede das Instituições de Ensino Superior.

Na tabela Tabela VI. 3 apresentam-se os dos relativos às matrículas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo nos Estado de São Paulo entre os anos de 2000 a 2005.

Tabela VI. 3

Relação do número de matrículas realizadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo em função da localização geográfica, do ano e do turno de oferta

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>

<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>

Cidades	Número de Matrículas														
	2000			2001			2002			2003			2005		
	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total	diurno	noturno	total
- Araraquara	105	0	105	119	0	119	136	0	136	133	0	133	118	0	118
- Araras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	44	44
- Bauru	232	0	232	225	0	225	223	39	262	221	63	284	347	0	347
- Campinas -	940	60	1000	991	90	1081	903	150	1053	915	204	1119	617	176	793
- Caraguatatuba	44	0	44	57	0	57	92	0	92	105	0	105	134	0	134
- Franca	0	0	0	110	0	110	101	0	101	80	0	80	99	0	99
- Guarulhos	79	188	267	37	144	181	18	112	130	0	96	96	0	72	72
- Itatiba	29	0	29	18	64	82	0	94	94	0	136	136	0	221	221
- Jacareí	201	87	288	182	118	300							75	203	278
- Marília	0	216	216	0	195	195	0	188	188	0	174	174	0	163	163
- Mogi das Cruzes	69	319	388	30	220	250	21	160	181	10	145	155	86	297	383
- Osasco	0	0	0	0	37	37	0	204	204	0	229	229			
- Ourinhos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	37	37
- P. Prudente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	48	0	48
- Ribeirão Preto	329	161	490	247	287	534	213	283	496	172	365	537	144	352	640
- Salto	0	0	0	0	117	117	0	154	154	0	155	155	0	126	126
- S Bárbara D'Oeste	346	0	346	302	0	302	301	0	301	278	0	278	230	0	230
- S. Parnaíba	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
- Santo André	0	245	245	0	254	254	0	235	235	0	210	210	0	70	70
- Santos	321	287	608	278	350	628	198	431	629	218	415	633	156	440	596
- S.Bernardo do Campo	0	221	221	0	228	228	0	340	340	0	274	274			
- São Carlos	169	0	169	173	0	173	187	0	187	183	0	183	0	75	75
- S.José do Rio Preto -	260	0	260	206	0	206	207	0	207	247	0	247	212	0	212
- S. José dos Campos	0	0	0	0	0	0	197	182	379	129	280	409			
- São Paulo -	5452	1789	7241	5661	1920	7581	5536	2342	7878	5417	2267	7684	5931	3791	9722
- Sorocaba	0	0	0	0	0	0	0	49	49	0	102	102			
- Taubaté	319	0	319	274	0	274	253	0	253	220	0	220	182	0	182
- Votuporanga	60	0	60	83	0	83	101	0	101	126	0	126	98	0	98
Total do Estado	8955	3598	12553	8993	4020	13017	8687	4963	13650	8454	5515	13569	8477	6177	14654

O olhar para o número de vagas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo nas

diferentes cidades do Estado de São Paulo demonstra que houve um crescimento do número total de vagas entre os anos de 2000 e 2003, uma pequena queda entre 2002 e 2003 e retomada do crescimento a partir de 2003, como se vê no Gráfico VI. 17.

Quanto aos turnos de oferta percebe-se que até o ano de 2003 o número de vagas no período diurno era significativamente maior do que aquelas do período noturno. Porém ao longo do tempo essa diferença vem diminuindo, sendo que no ano de 2005 a diferença entre elas caiu substancialmente.

Pode-se inferir também que o número de matrículas no período diurno vem caindo anos após ano e, em contra partida, se dá o aumento no noturno (Gráfico VI. 17). Tal dado pode indicar que a tendência dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo é de se tornarem noturnos, o que é preocupante, dado que essa formação necessita da dinâmica urbana como forma de aprendizagem. Com os cursos sendo ministrados no período noturno pode existir uma maior dificuldade de aproximar o aluno da cidade, palco do trabalho do profissional arquiteto e urbanista por excelência.

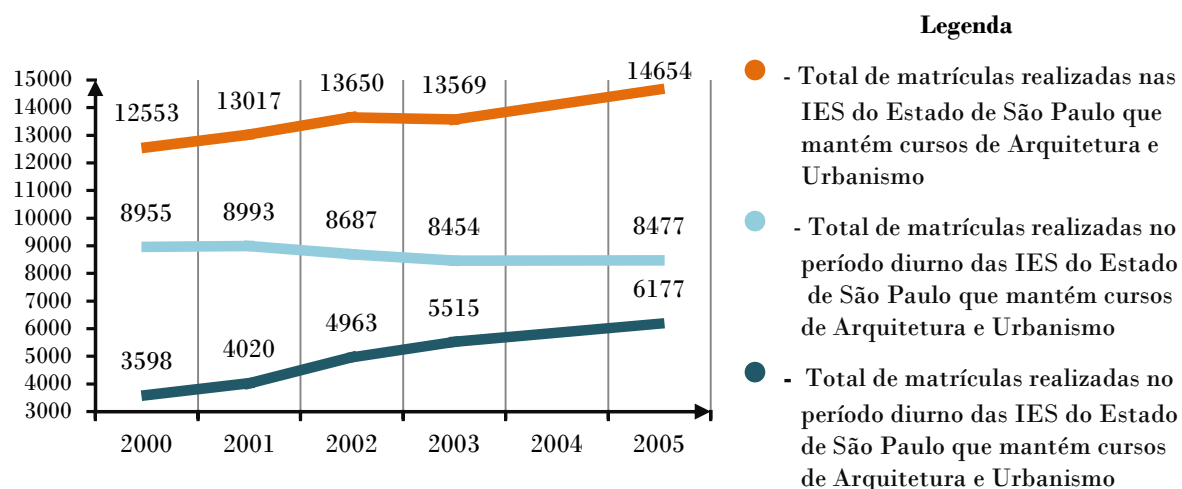


Gráfico VI. 17

Matrículas realizadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo em função do ano e do turno de oferta

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Quanto ao número de concluintes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo, realizou-se o tabulamento dos dados a partir do número total de formandos e o universo condizente ao número de mulheres e homens que concluíram sua formação em Arquitetura e Urbanismo nos anos de 1999, 2001, 2002, 2003 e 2005 (BRASIL, 2007;

BRASIL, 2007b). Os dados estão expostos na Tabela VI. 4

Tabela VI. 4

Número de concluintes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo por ano, gênero e número total

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Ano	Total de concluintes - Feminino	Total de concluintes - Masculino	Total de concluintes
1999	1.117	593	1.710
2001	1.350	679	2.029
2002	1.281	696	1.977
2003	1.260	658	1.918
2005	1424	760	2184

Através dos dados presentes na Tabela VI. 4, é possível inferir que o número de concluintes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo teve um acréscimo entre os anos de 1999 e 2001. A partir desse ano, até 2003, sofreu uma pequena queda, recuperando-se no ano de 2005, o que fica melhor visualizado no Gráfico VI. 18.

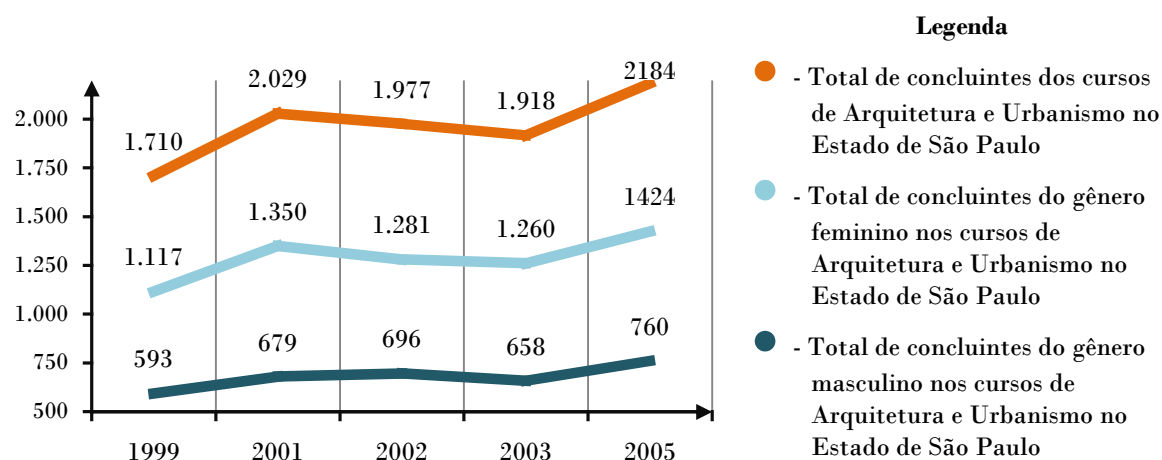


Gráfico VI. 18

Número de concluintes nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo por ano, gênero e número total

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

Pode-se também verificar que o número de mulheres concluintes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo tem crescido ao longo do tempo. O mesmo pode-se dizer em relação ao número de homens (Gráfico VI. 18).

Nota-se que o número de concluintes do gênero feminino tem sido, ao longo dos anos,

expressivamente maior do que o de concluintes do gênero masculino, o que fica evidenciado no Gráfico VI. 19. A partir do mesmo Gráfico VI. 19 pode-se aferir que o número de concluintes do gênero masculino tem se mantido constante e representa cerca de 35 a 40% do total geral, enquanto que o feminino representa de 60 a 65% do total. Essa é uma característica dos cursos que merece ser mais bem investigada.

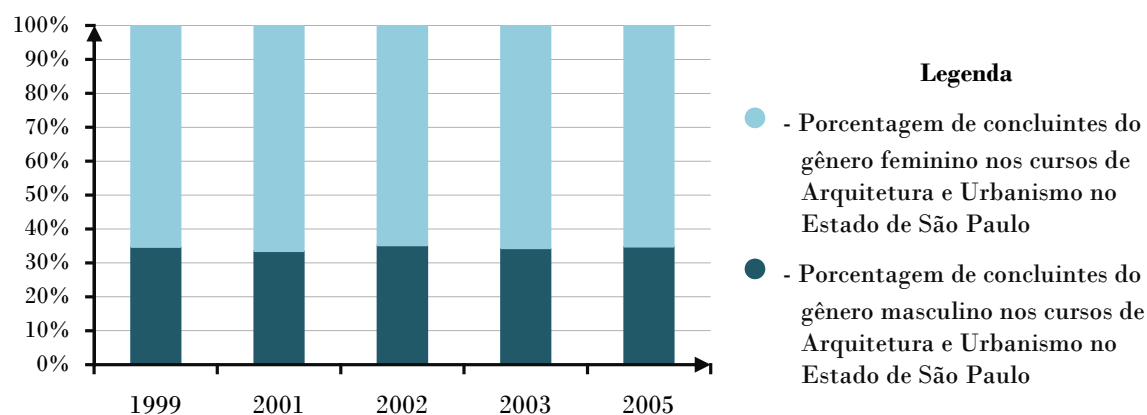


Gráfico VI. 19

Porcentagem de concluintes do gênero feminino e masculino nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

O olhar para os dados relativos aos números de matrículas, de ingresso e o dos respectivos concluintes, deixa entrever que o número de concluintes não acompanha o respectivo número de ingressantes. Dado que a maioria dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo tem o prazo de integralização estabelecido em 5 anos, pode-se supor que, a média do número de matriculados corresponde ao número de alunos matriculados nos respectivos anos. Da mesma maneira, supões-se que o número de ingressos deveria corresponder, ainda que com pequenas variações, ao de concluintes. Porém, a justaposição desses dados não corresponde às suposições, como se vê no Gráfico VI. 20.

O que se vê no Gráfico VI. 20 é que ingressam muito mais alunos do que concluem o curso de Arquitetura e Urbanismo, havendo uma certa constância entre a diferença. Quanto à média de matrículas e o número de concluintes também existe uma diferença, já que o número de concluintes é menor do que os matriculados nos demais anos. Se for considerado que o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo é

eminentemente privado, os dados acima apontados podem estar vinculados à evasão escolar decorrente de problemas financeiros. Porém, acredita-se que esse seja um ponto a ser melhor investigado.

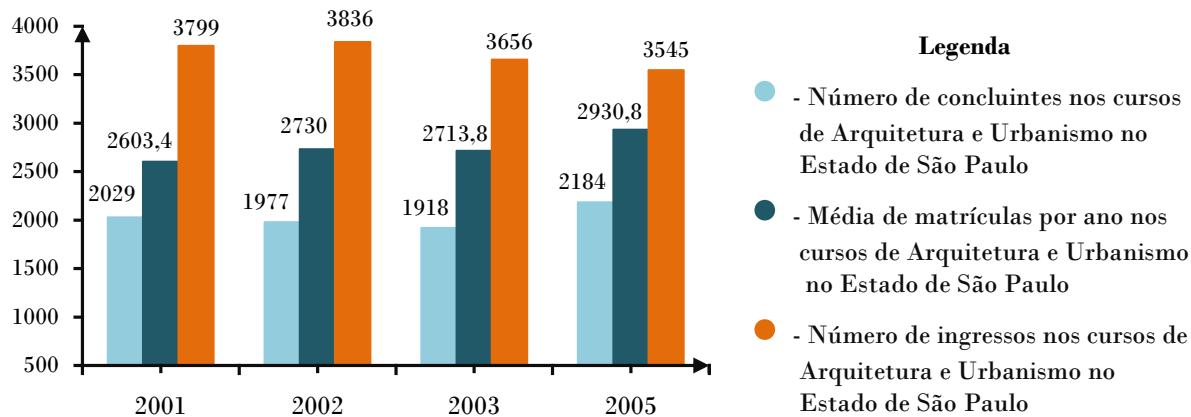


Gráfico VI. 20

Relação entre o número de concluintes, a média de matrículas e o número de ingressos nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo

Fonte: - <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/>
<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>

VI.4.- EXPANSÃO DOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Santos e Silveira (1999) avaliam que a expansão do ensino superior no Brasil se deu a partir de seu processo de territorialização. Para tanto, propõem que seja realizada uma certa periodização, já que os intervalos de tempo demonstram contextos sucessivos que muitas vezes se superpõem e é esse conjunto de condições, causas e escolhas realizadas em determinado período que podem explicar uma série de questões. Os autores utilizam a noção de território não apenas “como um quadro em branco, onde a sociedade se instala e busca produzir uma história”, mas:

“(…) como algo já preenchido por pessoas e objetos, historicamente constituídos, cuja integração com a natureza, bruta ou trabalhada constitui o quadro de vida a que ninguém escapa. Assim, o território usado – e não o território em si mesmo - constitui um ator essencial da vida social.”

A partir dessa definição de território, do entendimento que a periodização induz ao entendimento do processo de ocupação ocorrido, é possível depreender que o território cria vários tipos de solicitações. Uma delas são as demandas educacionais que criam a

necessidade de formação de pessoas em determinados lugares e não em outros.

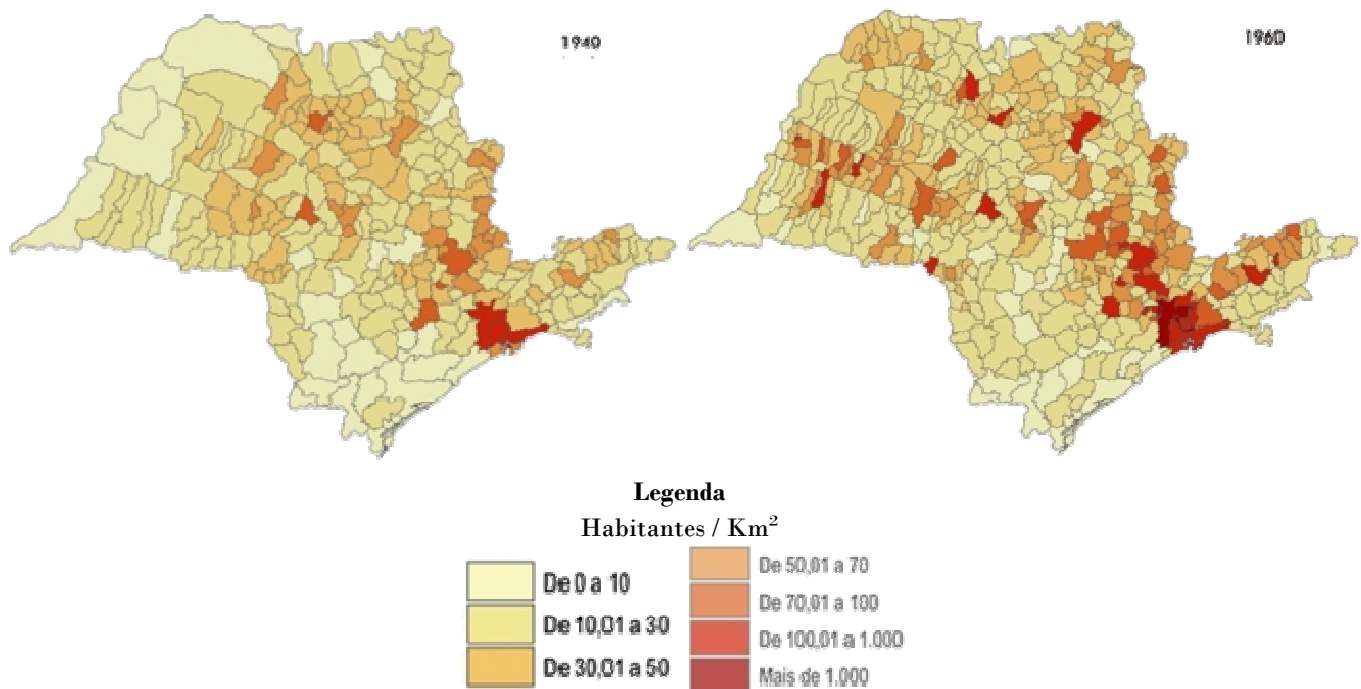
Nessa condição, podem ser adicionados outros fatores e agentes: o modo de produção, as infra-estruturas existentes, o nível de renda da população, as dinâmicas sócio-espaciais, os grupos que determinam como, quando e onde a educação deve ser instalada, a sociedade em geral, a vontade política dos governantes e seu entendimento e interesses relacionados à educação, em especial a superior. A esse quadro pode-se ainda adicionar a presença do profissional arquiteto, responsável, por especificidade da sua formação, pela produção do espaço e, muitas vezes, pela sua regulação.

No Estado de São Paulo a implantação da rede de cursos de Arquitetura e Urbanismo pode ser entendida, ao menos até a década de 1980 por meio da alquimia estabelecida entre os diversos agentes envolvidos: a economia, as políticas educacionais, a legislação educacional, o território e a sociedade nele estabelecida. Tal situação era perceptível já no século XIX, quando, polarizado pela capital do Estado, o sistema ferroviário³⁴ organizou as forças centrífugas da expansão da capital em direção ao interior, reforçando sua hegemonia. Naquele momento instalou-se a Escola Politécnica de São Paulo.

Entre meados da década de 1940 e 1950 a indústria brasileira ganhou novo impulso e a cidade de São Paulo firma-se como a metrópole fabril do país. Nesse período foram instaladas, na cidade de São Paulo, duas Faculdades de Arquitetura e Urbanismo: a da Universidade Mackenzie (1947) e a da Universidade de São Paulo (1948).

Na realidade, essa fase estende-se até a década de 1960 e corresponde à instalação da indústria de base e da produção e consumo de massa. Os Mapa VI. 1e Mapa VI. 2 evidenciam o processo de ocupação territorial e populacional do Estado de São Paulo. Até 1940 a capital era o grande pólo centralizador da densidade populacional. Nesse período, começava a se esboçar o predomínio de regiões como a da Baixada Santista, de Campinas, de Ribeirão Preto, de Bauru e de Presidente Prudente em relação ao restante do Estado, começando a configurarem-se como os grandes pólos econômicos da atualidade

³⁴ O sistema ferroviário no Estado de São Paulo era composto, no final do século XIX e durante os primeiros decênios do século XX, pelas seguintes ferrovias: a São Paulo Railway, a Companhia Paulista, a Estrada de Ferro Sorocabana, a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e a Estrada de Ferro Central do Brasil.



Mapa VI. 1

**Processo de ocupação territorial – densidade populacional –
Década 1940**

Fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br

Mapa VI. 2

**Processo de ocupação territorial – densidade populacional –
Década 1960**

Fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br

Assim, na década de 1960 deu-se o processo de expansão da cidade de São Paulo e o início da sua metropolização. Esse é um dos momentos chaves para a hegemonia paulista que se estabelecerá a partir de então. Santos e Silveira (1999) observam que em 1954, São Paulo concentrava 35,4% dos investimentos do Brasil, enquanto que em 1958 essa cifra subiu para 62,5%. Para os autores, a modernização do país, iniciada sob o regime de Getúlio Vargas, facilitava a concentração econômica e espacial. E, dessa forma, houve, de um lado uma mudança estrutural no esquema produtivo, e de outro, houve uma maior:

“(...) seletividade geográfica da produção industrial, mediante uma polarização mais clara e mais forte. Os dois fenômenos são interligados, pois é a localização em São Paulo das indústrias mais dinâmicas que reduz a importância relativa do Rio de Janeiro, impedindo, então, admitir que ainda existam, no país, duas metrópoles. A função metropolitana cabe, doravante, a São Paulo. O desequilíbrio entre a estrutura industrial do Rio de Janeiro e a de São Paulo afirma-se realmente quando a indústria paulista conhece uma diversificação, e a do Rio de Janeiro deixa de seguir esse caminho. A formação de capital na região de São Paulo é um dos fatores dessa diversificação.”

Autores como Cano et all (2005) e Meyer et all (2004) atrelam a consolidação do parque industrial paulista, na década de 1950, ao projeto nacional estabelecido no Plano de Metas do governo do presidente Juscelino Kubistscheck, o que:

“(…) concentrou investimentos significativos no espaço físico do que viria a constituir a grande São Paulo. A dinâmica territorial da metrópole altera-se significativamente pela conjugação da instalação de indústrias relacionadas com o setor automobilístico na região do ABC paulista – Santo André, São Caetano do Sul e São Bernardo do Campo -, com a mudança na escala das demandas habitacionais para o assentamento de expressivos contingentes de trabalhadores atraídos pela oferta de empregos na metrópole. Criavam-se assim as condições necessárias para a consolidação do padrão periférico de expansão urbana, processo confirmado pelas densidades demográficas de ocupação urbana no município, que em 1960 registram apenas 24,6 hab./há, índice que vem subindo desde então, atingindo 70,7 hab./há em 1987” (MEYER et all (2004).

Se tal dinâmica ocorreu na cidade de São Paulo, a criação da indústria automobilística e a inauguração de Brasília contribuíram para favorecer o Estado como um todo. Tal se deu não só pela constituição de um parque de numerosas indústrias de base na capital, como também, para a efetivação do novo Distrito Federal era indispensável a constituição de uma rede de estradas que, de uma forma ou outra, acabaram ligando os municípios entre si e à cidade de São Paulo.

Não por acaso, durante a década de 1960 houve a difusão do ensino superior em que as engenharias se sobressaíram, demonstrando a necessidade de uma maior especialização dos cursos. No Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo, criada em 1934, expandiu suas influências a partir de 1952, criando ou incorporando cursos no interior do Estado. No início da década de 1960, As unidades de ensino da USP estavam distribuídas ao longo de seis campi universitários: um em São Paulo, capital, e cinco no interior do estado, nas cidades de Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto e São Carlos. No entanto, os cursos de Arquitetura e Urbanismo que existiam continuavam sendo somente aqueles dois citados anteriormente. Também na década de 1960 foi criada a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp que, em 1967 possuía dois campi universitários: Campinas e Piracicaba.

O processo de urbanização das principais cidades brasileiras foi acompanhado de um crescimento expressivo da demanda educacional. Em 1970, existiam 619 Instituições de

Ensino Superior no Brasil, das quais 435 eram particulares. Desse total, 414, ou seja 67%, estavam localizadas na Região Sudeste.

Entre os anos de 1965 e 1974 a área urbanizada da cidade de São Paulo cresceu a uma taxa de 35,89% ao ano e, na região do ABC paulista 16,25%. Nas demais direções, cresceu a 6% a oeste³⁵ e 14% para o extremo leste, no caminho de Suzano e Mogi das Cruzes (MEYER, ET ALL, 2004). Em 1970 foram criados dois novos cursos de Arquitetura e Urbanismo: um em Santos e outro na cidade de Mogi das Cruzes, dando início à expansão dos cursos de tal formação para além da cidade de São Paulo.

Também entre as décadas de 1960 e 1970 a cidade de São Paulo teve significativos ganhos migratórios. Milhões de pessoas, atraídas pela possibilidade de emprego, chegaram à cidade de São Paulo, oriundas de todas as partes do país. Essas participaram de uma série de movimentos populacionais no interior da recém criada Região Metropolitana de São Paulo - RMSP³⁶. Esta, por sua vez, caracterizava-se pelo imenso território, pelo crescimento populacional e pela ampliação das relações de complementaridade entre os municípios. Meyer et all (2004) avaliam que:

“Apesar de o ritmo de expansão da área urbanizada não ser uniforme, e nem tampouco unidirecional, a expansão radioconcêntrica do município-sede se reproduz na escala regional e segue freqüentemente a direção dos investimentos públicos em infra-estrutura rodoviária. Em determinados casos consolidam vetores de expansão urbana que acompanham o dinamismo econômico dos municípios predominantemente industriais, em outros reforçam e definem o destino de municípios que adquirem a função estrita de “municípios dormitório”, ocupados pela população de baixa renda, ou ainda se transformam em vetores que atendem à desconcentração de atividades que, até então, estavam localizadas exclusivamente no município-sede.”

No período entre 1960 e 1970, a região de Osasco e o ABC paulista eram as maiores responsáveis pelos empregos, especialmente os vinculados à indústria. No período

³⁵ Especialmente em direção aos municípios de Carapicuíba, Cajamar, Barueri, Itapevi e Jandira

³⁶ Entre os anos de 1973 e 1975 o governo federal criou as Regiões Metropolitanas Nacionais, entre elas, a de São Paulo. Hoje, depois de uma série de desmembramentos, fazem parte da Região Metropolitana de São Paulo os municípios de: São Paulo, Juquitiba, São Lourenço da Serra, Embu Guaçu, Itapeverica da Serra, Embu, Cotia, Vargem Grande Paulista, Taboão da Serra, Carapicuíba, Jandira, Barueri, Itapevi, Osasco, Santana de Parnaíba, Cajamar, Pirapora do Bom Jesus, Caieiras, Franco da Rocha, Mairiporã, Guarulhos, Arujá, Santa Isabel, Arujá, Itaquaquecetuba, Poá, Ferraz de Vasconcelos, Suzano, São Caetano do Sul, Santo André, Diadema, Mauá, São Bernardo do Campo, Rio Grande da Serra, Ribeirão Pires, Mogi das Cruzes, Guararema, Biritiba Mirim, Salesópolis. (Fonte: EMPLASA).

subseqüente, a cidade de Guarulhos passou a desempenhar papel equivalente. Não por acaso, em 1973 inaugurou-se um curso de Arquitetura e Urbanismo nessa cidade, também pertencente a uma Instituição de Ensino Superior privada.

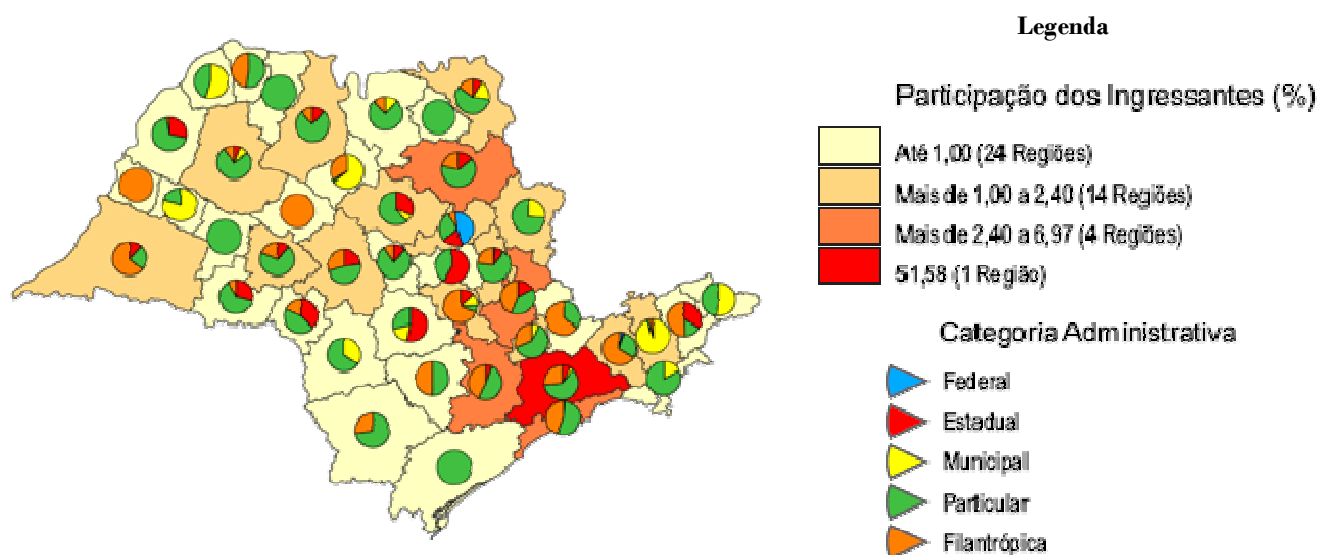
No Estado de São Paulo, desde a década de 1970 é possível salientar um fenômeno importante, a migração entre as áreas urbanas, superando os fluxos de origem rural. De acordo com Bógus e Baeninger (1995) :

“Esse movimento entre as áreas urbanas das regiões do estado, a década de 1970 constitui referência temporal importante, indicando que o volume migratório mais expressivo em direção ao interior partia da Região Metropolitana de São Paulo ... Essa evidência ilustra a magnitude assumida pelo processo de desconcentração das atividades econômicas e da população, refletindo profundas mudanças na estrutura produtiva do estado. Sem dúvida, o grandes responsável pelo conjunto das transformações observadas foi o processo de interiorização do desenvolvimento industrial, cujas condições foram criadas pelos investimentos estatais em infraestrutura e alta tecnologia, com desdobramentos importantes no que diz respeito à estruturação das cidades e às formas de expansão urbana, atribuindo novas feições ao processo de urbanização do interior.”

As alterações ocorridas nos anos 1970, apesar de somente consolidadas no decênio seguinte, apontavam para o surgimento de importantes pólos, “com a revitalização de centros urbanos de médio porte e a emergência de novas áreas metropolitanas.” Os principais pólos detectados foram as regiões de governo de Campinas, Sorocaba, São José dos Campos, Ribeirão Preto e Bauru especialmente as cidades sede dessas regiões. (BÓGUS, BAENINGUER, 1995).

Nessa década, o governo do Estado criou a Universidade Estadual Paulista (1976) que reunia uma série de Instituições de Ensino Superior isoladas. Coincidentemente, em 1974 inaugurou-se um curso de Arquitetura e Urbanismo em Campinas e, em 1978 em Taubaté e em 1979, na cidade de São Paulo.

Santos e Silveira (1999) afirmam que o decênio de 1970 a 1980 foi o momento em que o ensino superior realizou “uma verdadeira conquista do território brasileiro”, já que foram implantadas mais de 300 Instituições de Ensino Superior. Na Região Sudeste 85,47% das instituições eram particulares e, no Estado de São Paulo, 88,18% do seu total eram privadas. .



Mapa VI. 3
Matrículas da educação superior, segundo categoria administrativa e Região de Governo
 Fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br

Quanto ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, somente o curso de Arquitetura e Urbanismo de Taubaté pertencia a uma Instituição de Ensino Superior Municipal. Os outros, eram particulares. Assim, em 1980, o Estado de São Paulo contava com 9 cursos de Arquitetura e Urbanismo, dos quais 1 era estadual, 1 municipal e os restantes particulares. O Gráfico VI. 21 evidencia a porcentagem expressivamente maior dos cursos de Arquitetura e Urbanismo pertencentes às Instituições de Ensino Superior privadas.

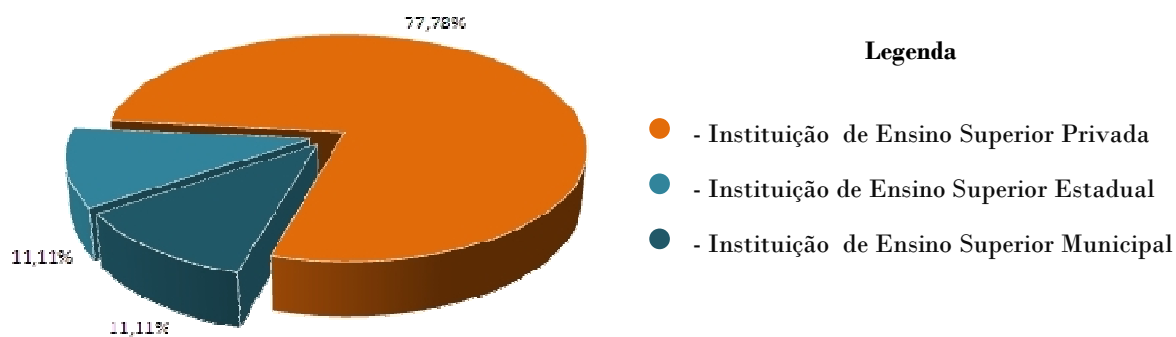
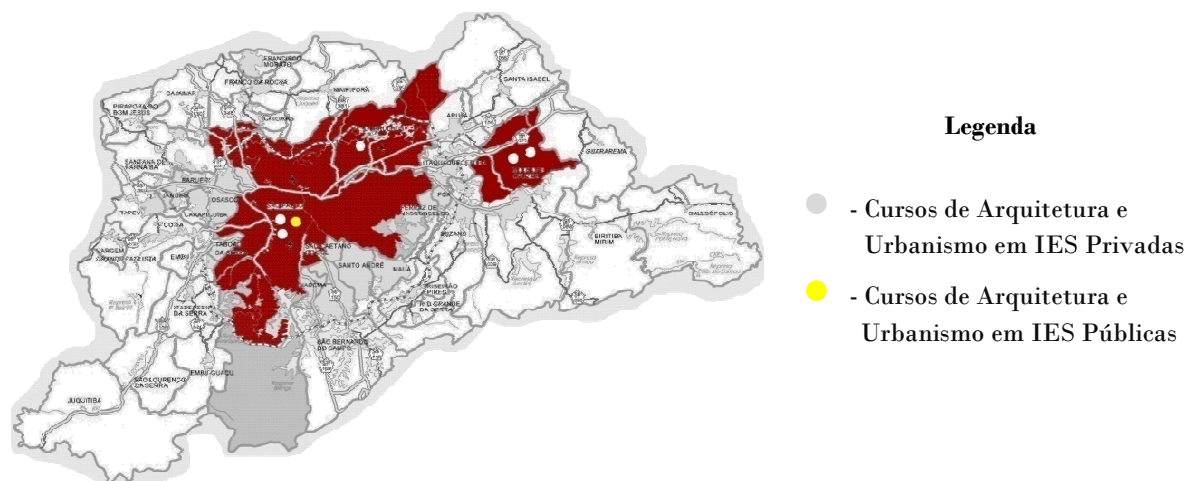


Gráfico VI. 21
Porcentagem de cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes no Estado de São Paulo até 1980

A expansão territorial e econômica da cidade de São Paulo, a concentração dos investimentos públicos, a ausência de políticas públicas e a conseqüente valorização do solo urbano vão ser responsáveis pela desarticulação física e funcional entre as áreas de

oferta de emprego e as demais que, se conformam como áreas periféricas. No bojo desse deslocamento vão surgindo os cursos de Arquitetura e Urbanismo que até o final da década de 1980, concentram-se na RMSP (Mapa VI. 4), exceção feita a Campinas, Taubaté e Santos. Na na cidade de São Paulo existiam 3 cursos.



Mapa VI. 4

Localização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo na Região Metropolitana de São Paulo existentes até final da década de 1980

Além das questões econômicas relacionadas à expansão da RMSP, o entendimento do encontro dos sistemas viários municipal e metropolitano pode ser uma das chaves para a compreensão de que a mobilidade e a acessibilidade na cidade de São Paulo e sua respectiva região metropolitana são um dos vetores para a implantação de cursos de Arquitetura e Urbanismo em localidade tão distintas, porém próximas à cidade-sede.

Entre 1980 e 1991 a população da RMSP cresceu 22,9% e a população favelada, 120,64%. Entre 1991 e 2000 essas taxas foram respectivamente de 15,7% e 57,96% (MEYER ET ALL, 2004). Durante esse período a população dita favelizada ocupou não somente as favelas, como também surgiram novas concentrações sob viadutos, áreas de proteção ambiental, terrenos públicos e privados. Ao mesmo tempo, em que o aumento da dispersão do número de favelas espelhava o agravamento da questão habitacional, retratando com precisão o empobrecimento e perifização da população da RMSP, outro processo estava em curso. Trata-se do surgimento de núcleos habitacionais em município da mesma região, na qual as condições de vida são melhores. Foi o caso, por exemplo, dos condomínios residenciais de AlphaVille e Tamboré instalados nos municípios de Santana

do Parnaíba e Barueri, respectivamente.

Tomando-se como exemplo o condomínio de AlphaVille Centro Industrial e Empresarial que visava atender uma demanda populacional de alto poder aquisitivo, o projeto urbanístico, composto por residências de alto padrão e, originariamente, de um núcleo central voltado à implantação de empresas, comércio e serviços, consorciava um estilo de vida que em tudo diferia daqueles existentes nas cidades de então. Atualmente, trabalham e circulam por AlphaVille cerca de 150 mil pessoas por dia³⁷. Talvez com o intuito de atender tão seleta clientela, em 1995 criou-se um curso de Arquitetura e Urbanismo em AlphaVille, localizado no núcleo comercial.

Também a consolidação do sistema rodoviário do Estado, a partir dos anos 50 ampliou as conexões intermunicipais, redefinindo, ao longo do tempo, o papel de algumas cidades na complementaridade das funções da cidade de São Paulo. A Rodovia Presidente Dutra – BR 116, inaugurada em janeiro de 1951, que faz a ligação entre as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo colaborou, à época de sua inauguração, para a articulação do espaço urbano metropolitano e sua correspondente função industrial com o norte do país. Hoje, além de ligar as duas maiores metrópoles do país, a Brasil 116 atravessa uma das regiões mais ricas do país, o Vale do Paraíba, e é uma das principais conexões viárias entre o norte e o sul do país, sem entrarmos no âmbito do Mercosul.

Seguindo o vetor formado pela BR 116, foram se desenvolvendo uma série de sub-centros regionais, como Guarulhos em um primeiro momento. Aqueles passaram a conduzir dinâmicas próprias que, por sua vez, influenciaram a metrópole paulistana. No mesmo momento, a Rodovia Anchieta SP 150 articulava o espaço da metrópole à região litorânea.

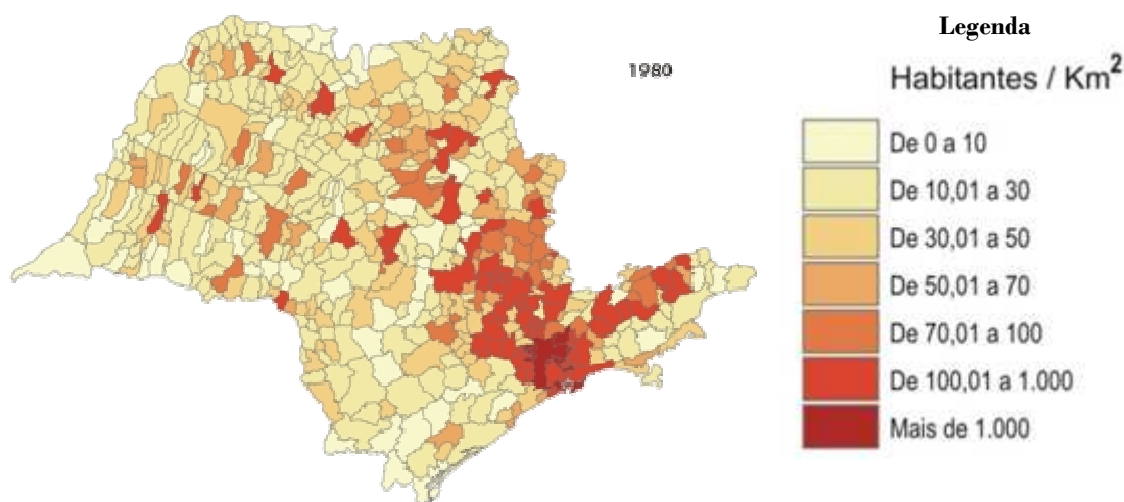
A partir dos anos 60 intensificou-se a ocupação em direção às Rodovias Raposo Tavares SP 270 e Régis Bittencourt – continuação da BR 116 que liga São Paulo à Curitiba e, na década seguinte, em direção à Rodovia Castelo Branco SP 280. Neste último caso, o fator indutor já não era mais a indústria, mas o assentamento de condomínios

³⁷ O empreendimento de Alphaville foi realizado pela Construtora Albuquerque e Takaoka no km 13 da Rodovia Castelo Branco e as obras tiveram início em janeiro de 1974. Em 1975 ocorreu o lançamento do Primeiro Alpha Ville residencial. É um bairro fechado, hoje composto de 14 condomínios, cuja infraestrutura, realizada pela Construtora, foi doada ao Poder Público. Em 1997 o Alphaville ocupava uma área total de 16,4 km², contava com uma população fixa de 30 mil moradores e cerca de 85 mil pessoas que para lá se dirigiam diariamente. Fonte: <http://www.alphaville.com.br/modules/content.php?recid=770>.

residenciais das classes altas, como já mencionado. Nesse momento a metrópole estava “iniciando um novo ciclo de deslocamento e desconcentração de funções até então situadas no município de São Paulo. O mesmo fenômeno se verifica ao longo do complexo formado pelas rodovias Presidente Dutra e a dos Trabalhadores nos anos 80” (MEYER ET ALL, 2004).

Seguindo a lógica da ocupação territorial do Estado, no início da década de 1980 inaugurou-se um curso de Arquitetura e Urbanismo Jacareí (1983).

O Mapa VI. 5 que estabelece o processo de ocupação territorial do Estado de São Paulo e sua correspondente densidade populacional evidencia, com clareza, o processo que estava em curso na década de 1980 – o fenômeno de maior crescimento da população residente nas áreas que constituíam os entornos regionais não ficou restrito às grandes concentrações urbanas. Regiões como Ribeirão Preto, Sorocaba, Barretos, também registraram o processo de crescimento populacional e, “mesmo aquelas regiões que anteriormente tinham como característica a evasão populacional demonstraram certa recuperação demográfica não somente de seu núcleo, mas também de seus municípios do entorno (BÓGUS, BAENINGER, 1995). É o caso de Presidente Prudente e Votuporanga.



Mapa VI. 5
Processo de ocupação territorial – densidade populacional – Década 1980
 Fonte: Atlas Seade da Economia Paulista – www.seade.gov.br

Por essa ocasião, o governo do Estado autorizou a abertura dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em Bauru (1983) e São Carlos (1985), ambos de caráter público. Também foram criados, no interior de São Paulo cursos em Ribeirão Preto (1981), Marília

(1981) e Franca (1981). E, na capital, mais 3 cursos, todos no ano de 1990.

Bógus e Baeninger (1995) salientam que:

“É importante ressaltar que o recente processo de redistribuição espacial da população em São Paulo está intimamente relacionado à tendência nacional de inflexão dos movimentos migratórios, em que a Região metropolitana de São Paulo vem perdendo seu papel de grande pólo de atração migratória, no âmbito tanto dos movimentos interestaduais como intra-estaduais. Desse modo, esta área, que havia sustentado elevadas taxas de crescimento populacional em décadas anteriores, em função dos enormes volumes migratórios que para lá se dirigiam, passou a registrar, nos anos 80, taxa de crescimento inferior à maioria das regiões do estado.”

Essa mudança na dinâmica populacional colaborou para a consolidação dos centros regionais em todo o interior do Estado, movimento este que perdurou e incrementou-se na década posterior.

No adentrar da década de 1990, a questão da fluidez do espaço passou a se colocar em outros termos:

“Como a informação e as finanças passam a ser dados importantes, senão fundamentais, na arquitetura da vida social, o espaço total de um país, isto é seu território, enquanto suporte da produção em todas suas instâncias, equivale ao mercado. Desse ponto de vista, distinguem-se, no país, áreas onde a informação e a finança têm mais ou menos influência, da mesma maneira que antes se colocava aos produtos e à mão-de-obra. Definem-se assim, densidades diferentes, novos usos e uma nova escassez” (SANTOS e SILVEIRA, 1999).

Na década de 1990, outro componente, relativo ao ensino superior, deve ser adicionado a esta análise. Trata-se da Lei 9.394/96 a LDB e o Decreto nº 3.860/2001. A primeira, no seu artigo 19 classificava as instituições de ensino, dos diferentes níveis, em categorias administrativas públicas e privadas. As públicas eram aquelas que, criadas ou incorporadas, eram mantidas pelo Poder Público. As privadas eram aquelas mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. O segundo regulava sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e instituições. Essas duas legislações são importantes porque abriram a possibilidade real do ensino superior brasileiro privatizar-se por completo, além de ser considerado como mercadoria. Dessa forma, pode-se entender que a partir do momento em que uma determinada região passa a ser considerada interessante, as IES privadas passam a nela investir. Se até a década de 1980,

as IES públicas nortearam de certa maneira a implantação das IES privadas, dando-lhes suporte, a partir de meados de 90 essa lógica muda. Segundo dados do Inep, em 2002 havia 628 IES privadas no interior do Estado e em 2005 esse número chegou a 1.243.

Tais pensamentos podem também ser acompanhados na dinâmica de ocupação que se estabelece no território paulista. O desenvolvimento observado até início da década de 1990 no que diz respeito às atividades econômicas à redistribuição da população também contribuiu para a lógica da implantação das IES privadas. Assim, se em regiões como Campinas, São José dos Campos, Ribeirão Preto, Sorocaba e Bauru era possível, desde a década de 1970 vislumbrar-se a área de influência dos municípios sede dessas regiões e suas respectivas áreas urbanas sobre os municípios vizinhos e vice-versa, a partir da década de 1980 essa influência extrapolou os limites das regiões. Dessa forma, despontaram regiões como Araçatuba e Presidente Prudente. A partir de então, segundo Bógus e Baeninger (1999):

“(...) as dinâmicas atuam independentemente do tamanho populacional das cidades, importando muito mais as demandas geradas pelas novas realidades regionais presentes no interior, onde os pólos mencionados desempenham papel indutor fundamental”

Também a partir do mesmo período pode-se observar, a partir da região de Campinas a consolidação de um eixo localizado na área de influência da hidrovia Tietê-Paraná e atravessado pela rodovia Marechal Rondon SP 300 e que ligado à rodovia Washington Luís SP 310 – que por sua vez conecta o complexo Anhangüera/Bandeirantes à região de São José do Rio Preto, forma uma rede de acessibilidade de todos os tipos de bens e pessoas.

No complexo rodoviário citado anteriormente, localizaram-se a partir de 1990 os seguintes cursos de Arquitetura e Urbanismo: São José do Rio Preto (1993 e 1999), Santa Bárbara d’Oeste (1994), Ribeirão Preto (1995 e 1998), Araraquara (1998), Campinas (1995 e 1999). Desses, somente o de Campinas, iniciado em 1999, pertence a uma IES pública.

A partir de meados da década de 1980 foram realizadas uma série de ligações regionais e intra-urbanas no Estado de São Paulo com a sua capital. A rodovia dos Imigrantes, inaugurada em 1974 e duplicada em 2002, permitiu uma rota alternativa para a Baixada Santista e para as cidades do ABC paulista. A Rodovia Ayrton Senna que corre paralelamente à Rodovia Presidente Dutra tornou-se a principal ligação regional com o

Aeroporto Internacional de Guarulhos.

Há de se contar ainda com o rodoanel Mário Covas, parcialmente concluído em 2002. Quando da sua conclusão, interligará dez rodovias e atravessará 19 municípios da Grande São Paulo: Embu, Cotia, Osasco, Carapicuíba, Barueri, São Paulo, Caieiras, Franco da Rocha, Mairiporã, Guarulhos, Itaquaquecetuba, Poá, Suzano, Ferraz de Vasconcelos, Ribeirão Pires, Mauá, Santo André, São Bernardo do Campo e Itapeverica, conforme ilustrado na Figura VI. 1

Com tal complexo viário, fica evidente que a RMSP interage intensamente com o território que vai além das suas

demarcações metropolitanas, configurando o que hoje se denomina de Região Macro-metropolitana, compreendida pelas Regiões Metropolitanas: de São Paulo, de Campinas, da Baixada Santista, as aglomerações urbanas de Sorocaba e do vale do Paraíba e as micro-regiões contidas nos seus perímetros.

De acordo com a Emplasa – Empresa Metropolitana de Planejamento da grande São Paulo, em um raio de aproximadamente 200 km da cidade de São Paulo, concentra-se o mais avançado pólo produtivo de pesquisa e tecnologia do país, que abriga:

“(...) as atividades metropolitanas típicas de centro financeiro, centro administrativo, centro direcional de empresas e organizações econômicas em geral, polarizadas na grande São Paulo; centros de pesquisa e investigação científico-tecnológica, distribuídos pelo núcleo metropolitano, por Campinas e São José dos Campos; centros universitários e tecnológicos de formação de mão-de-obra qualificada 9ao lado da Grande São Paulo, Santos, Sorocaba, Campinas, São José dos Campos); refinarias de petróleo (Baixada Santista – Cubatão, Vale do Paraíba, regiões de Campinas – Paulínia, Grande São Paulo – Capuava); amplos setores da produção industrial



Figura VI. 1

Configuração final do Rodoanel Mário Covas
Fonte: Dersa – Desenvolvimento Rodoviário S.A.

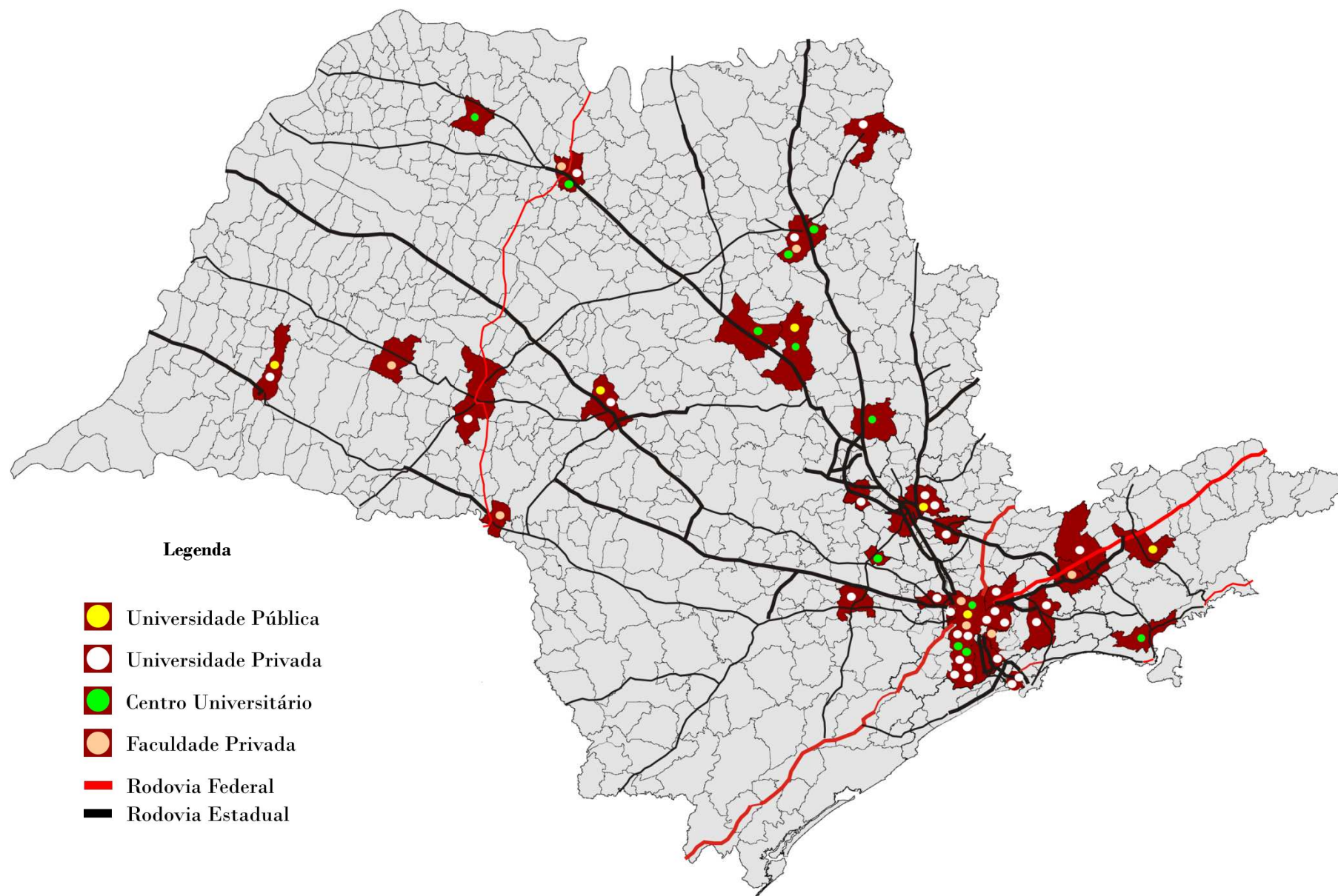
distribuídos ao longo das regiões de influência direta dos pólos metro-politanos e dos que se conotam como capitais regionais ...) ...” (apud MEYER ET ALL, 2004, p. 116).

Diante do acima exposto, parece afirmar que cidades de porte médio face ao papel desempenhado pela econômica, pelo mercado de trabalho que se segue passaram a atrair uma parcela mais qualificada da população, ao longo dos últimos anos. Segundo o IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada(2007), em pesquisa recente, apurou que “os migrantes qualificados procuram cidades com um maior dinamismo do mercado de trabalho (maiores salários).”

Por outro lado as grandes cidades e as metrópoles mudaram de perfil. Primeiro porque se transformaram em cidades capazes de manter relações nacionais e segundo porque:

“(...) as respectivas regiões Metropolitanas passaram a constituir áreas onde se diversificam e avolumam as relações interurbanas, com aumento da divisão do trabalho, o que conduz ao apressamento e aprofundamento de uma série de processos econômicos e sociais. O efeito do tamanho tem um papel na divisão interurbana e também na divisão do trabalho: quanto maiores e mais populosas, as cidades são mais capazes de abrigar uma gama mais extensa de atividades e de conter uma lista maior de profissões, estabelecendo, desse modo, um tecido de inter-relações mais eficaz, do ponto de vista econômico” (SANTOS E SILVEIRA, 1999).

O olhar para os pensamentos acima, resumem o entendimento sobre a implantação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado que se tentou colocar até aqui. O olhar para o (Mapa VI. 6) os confirma, revelando que tal dinâmica se deu a partir das condicionantes econômicas, infra-estruturais que foram se colocando pelos diversos agentes sociais a partir de relações políticas, econômicas por eles estabelecidas. No entanto, ainda é possível de se enxergar áreas que não possuem cursos de Arquitetura e Urbanismo nas suas proximidades e outras, como a Região macro-metropolitana de São Paulo que, de um total de 54 cursos de Arquitetura e Urbanismo, concentram 65% (35).



Mapa VI.6

Mapa de localização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Estado de São Paulo em função do município, organização acadêmica e categoria administrativa

A pesquisa realizada verificou que, ao longo do século XX, a vinculação entre a produção da cidade e sua correspondente arquitetura, os interesses políticos e econômicos da sociedade, a atuação do profissional arquiteto e urbanista e seu envolvimento com tais questões e, no mais das vezes com os cursos de Arquitetura e Urbanismo, é uma constante no Brasil.

Para o Estado de São Paulo, a hipótese de que o atual estágio dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo vincula-se diretamente às características do território paulista, aos padrões decorrentes da legislação pertinente, às ações dos diferentes agentes, associados à lógica do mercado do ensino superior confirma-se plenamente.

Pode-se aferir também que, em maior ou menor escala, o ensino superior está e esteve vinculado aos interesses políticos do governo federal. Os cursos de Arquitetura e Urbanismo, embora não fujam à regra do conjunto, têm algumas peculiaridades. Em São Paulo, em um primeiro momento, deu-se pela criação da FAU-USP, com um programa e propósitos inovadores. Em um segundo momento, a submissão forçada ao currículo mínimo imposto pelo Regime Militar silenciou as proposições dos arquitetos e docentes. A partir de meados da década de 1980, há de ressaltar a atuação de associações como a ABEA e de docentes que, frente à CEAU alcançaram vitórias inquestionáveis para o ensino de Arquitetura e Urbanismo.

Na atualidade, salta aos olhos a quantidade de IES que mantém cursos de Arquitetura e Urbanismo e que pertencem à categoria administrativa de privadas no sentido estrito, ou seja, com fins lucrativos. Elas representam 60,46% do total, em contraposição às Públicas que representam apenas 9,30% do mesmo total. No entanto, é imperativo que da mesma forma que as IES privadas passam por avaliações federais de forma sistemática, também as IES estaduais deveriam ser a elas submetidas. Tal situação poderia contribuir não só para o aperfeiçoamento do atual sistema de avaliação, como seria um importante momento para que fosse discutida a formação que se pretende para o futuro arquiteto e urbanista, buscando-se a excelência da sua formação em todas as IES do Estado de São Paulo.

Nesse sentido, as recomendações da UNESCO/UIA deveriam ser revistas, especialmente no que dizem respeito ao prazo para integralização dos cursos – 5 anos - e o

turno de oferecimento - integral. Julga-se que é premente a discussão acerca da transformação ocorrida no turno de oferecimento de grande parte dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em São Paulo. Dificilmente será possível a conquista da excelência da sua formação e por consequência, da sua atuação profissional e reconhecimento por parte da sociedade da sua importância, com cursos noturnos, que apartam o aluno da dinâmica urbana.

A atuação do arquiteto e sua importância social também estiveram presentes nas discussões internacionais, com a atuação da UIA e suas recomendações para a formação desse profissional. Recomendações estas que permeiam os documentos e discussões levadas pela ABEA/CEAU e que em muitos casos concretizaram-se, como o caso da Portaria 1.770/94 e do documento *Perfis da área & padrões de qualidade – expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo*. Dada a qualidade das proposições presentes nesse documento bem como a sua atualidade, este trabalho recomenda que ele seja retomado, atualizado e ampliado para que se torne, efetivamente, um instrumento norteador da qualidade dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A despeito das preocupações com a qualidade registradas no âmbito das associações dos arquitetos e urbanistas, há de se considerar, especialmente a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, a política federal que, em se submetendo às prerrogativas do Banco Mundial, sancionou uma legislação que favorecia por completo as IES privadas.

Com o intuito de diversificar o ensino, a legislação federal permite ainda uma grande diversidade de organizações acadêmicas geridas por diferentes categorias administrativas. Em São Paulo, os cursos de Arquitetura e Urbanismo pertencem, na sua expressiva maioria, à IES privadas – particulares em sentido estrito. Estas, por definição, são geridas como uma empresa e como tal, visam ao lucro. Tal perspectiva coloca o ensino como uma mercadoria, de valor individual, contrariamente às proposições da UNESCO, nas quais o ensino superior é visto como um bem social.

No entanto, pode-se aferir que a expressiva maioria, 66,07%, dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo pertencem a Universidades que, por definição, são aquelas Instituições de Ensino Superior voltadas para o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessa forma, avalia-se que a discussão acerca da produção de um maior número de pesquisas em Arquitetura e Urbanismo é viável e inadiável. As IES privadas

deveriam, ao buscar a excelência de seu ensino, investir de forma contundente na pesquisa e extensão. Tal atuação poderia ocorrer na implantação de cursos de Arquitetura e Urbanismo em cidades ou regiões nas quais a atuação do arquiteto e urbanista pudesse se dar em consonância às efetivas necessidades sociais e ambientais, de forma a se garantir o compromisso efetivo da IES com a qualidade do ensino que ministra e para a sociedade para a qual vende seu produto.

Face a esta realidade, outras lutas e conquistas ainda estão por vir para os profissionais que atuam no ensino de Arquitetura e Urbanismo e nas respectivas associações. O primeiro deles parece ser o da valorização do docente, sua capacitação contínua e poder de voz. Durante a realização da pesquisa, não foi possível quantificar de forma consistente, ou obter um quadro transparente da real situação dos professores de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo. Os dados fornecidos pelo MEC são inconclusos. O sistema de avaliação atual ou mesmo o anterior, não dá voz aos professores. Estes são avaliados pelos alunos no questionário socioeconômico elaborado pelo SINAES. São também julgados pelo governo Federal que os cobra pela sua produção, atualização, etc. As IES os avaliam a todo momento, principalmente se eles se adéquam ou não à *filosofia da empresa*. Assim, a formação continuada desses profissionais, a sua participação em um maior número de pesquisas e publicações é de importância vital para que os cursos de Arquitetura e Urbanismo em São Paulo tenham uma maior vitalidade e os arquitetos e urbanistas por eles formados possam atuar de forma mais consistente e crítica.

Há também necessidade da ampliação e qualificação dos dados disponibilizados pelo MEC, quanto à avaliação da infra-estrutura das IES, uma vez que hoje se apresentam um tanto quanto genéricos e predominantemente quantitativos.

Nesse sentido, a retomada de algumas recomendações da UNESCO/UIA, como a criação de uma rede de informações na qual possa existir intercâmbio de pessoas, de idéias, de práticas docentes e discentes, é de fundamental importância. O recente relatório McKinsey (MARBER, MOURSHED, 2007) sobre educação em vários países, salienta a diferença que faz o professor no processo de ensino-aprendizagem, dentre outras importantes conclusões.

Os aspectos levantados dos cursos de Arquitetura e Urbanismo de São Paulo também revelam que os dados disponibilizados pelo MEC dificultam uma análise que

permeie questões relativas à qualidade do ensino ministrado nas IES. Nesse sentido, recomenda-se a transparência total dos dados relativos ao ensino superior como prioridade da sociedade como um todo e do governo, já que a pesquisa sobre o assunto tem se revelado da maior importância.

Quanto à implantação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Estado de São Paulo pode-se aferir que o conjunto de transformações socioeconômicas ocorridas nos últimos 50 anos no Estado de São Paulo foi acompanhado por um intenso processo de redistribuição da população, o que resultou uma concentração populacional regionalmente diferenciada.

Uma análise da ocupação territorial mostra que esse processo praticamente acompanhou a dinâmica e a localização das atividades industriais desde a década de 40, quando já era possível identificar uma significativa concentração industrial na Região Metropolitana de São Paulo e municípios circunvizinhos. Posteriormente, a relativa desconcentração dessas atividades rumo ao interior beneficiou as regiões situadas no centro e no leste do Estado. Além dos centros industriais já consolidados, como Campinas, São José dos Campos e Santos e respectivos entornos, foram privilegiados os grandes eixos de ligação com a capital, notadamente as cidades com melhor infra-estrutura, ligadas pelas rodovias Bandeirantes e Anhangüera, Dutra e Carvalho Pinto, Castelo Branco e Rondon, Raposo Tavares e Washington Luís e Fernão Dias.

Mesmo assim, o Estado apresenta internamente uma distribuição espacial da atividade econômica bastante desigual, já que as Regiões Metropolitanas de São Paulo e da Baixada Santista e as Regiões Administrativas de Campinas (onde se localiza a Região Metropolitana de Campinas), São José dos Campos e Sorocaba agregam quase 90% de toda a riqueza gerada no Estado (SEADE, 2006). Analisando-se de maneira mais detalhada, ou seja, desagregando-se as Regiões Administrativas por Regiões de Governo, nota-se que sobressaem aquelas que estão mais próximas da Região Metropolitana de São Paulo (Sorocaba, Campinas, São José dos Campos e Santos). Tal estrutura compõe a chamada macrometrópole, exclusiva na escala nacional, conformando uma única entidade urbana na escala estadual. Colabora para a leitura da estrutura da macrometrópole e do território paulista especialmente duas visões: a da distribuição da riqueza paulista onde 51% do PIB estadual é formado em apenas dez municípios, ou seja, um alto grau de

concentração econômica (SEADE, 2006); e a grande correspondência dessa concentração de riqueza nos eixos Anhangüera/Bandeirantes e Dutra/Carvalho Pinto. Adicionalmente, a análise do PIB per capita, embora os maiores valores sejam encontrados também nesses dois vetores, deixa emergir os municípios situados às margens dos Rios Paraná, Paranapanema e Grande, os quais, geralmente, possuem menor população, mas com alto valor adicionado, pois em seu território encontram-se usinas hidrelétricas.

Como seria de se esperar, o cenário da distribuição territorial da rede de instituições acadêmicas e de pesquisa no Estado paulista revela e confirma a mesma lógica anterior, com expressiva produção científica e tecnológica também no contexto nacional.

Num primeiro olhar detecta-se a presença das instituições de ensino e pesquisa em todo o território paulista, sendo a única exceção o sudoeste do Estado. Ao se considerar a dimensão municipal dos 645 municípios, 116 possuem as instituições mencionadas, sendo 84 municípios com escolas técnicas estaduais; 53 com SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; 16 com FATEC - Faculdade de Tecnologia e 3 com escolas técnicas federais. No contexto das universidades, as públicas estaduais estão presentes em 30 municípios, com destaque para a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, com campi em 23 municípios do Estado (SEADE, 2006). Do mesmo modo que ocorre no ensino técnico de nível médio, a participação das instituições federais na quantidade de unidades de ensino superior no Estado paulista é pequena, pois as universidades federais estão apenas em três municípios (São Paulo, São Carlos e Araras), embora a contribuição dessas instituições para as atividades de ensino e pesquisa no Estado seja muito expressiva.

Outra forma de verificação da distribuição espacial do ensino superior pode ser representada quantitativamente pelo número de alunos matriculados e, no Estado de São Paulo, percebe-se que, de forma geral, a presença de estudantes universitários é praticamente idêntica à distribuição espacial da população. Fica evidente, por outro lado, que é praticamente inexistente o ensino superior na região do Vale do Ribeira, na porção sudoeste do Estado. Resultado semelhante ocorre com a análise territorial de outros indicadores como, por exemplo, produção científica e tecnológica, localização de unidades de produção e de serviços, permitindo perceber forte conexão com as estruturas sociais e econômicas espaciais construídas ao longo do processo de industrialização do Estado.

No adentrar da década de 1990, a questão da fluidez do espaço passou a se colocar em outros termos. A informação e as finanças passaram a ser dados fundamentais na arquitetura da vida social, já que hoje o território do um país, enquanto suporte da produção em todas suas instâncias, equivale ao mercado. “Desse ponto de vista, distinguem-se, no país, áreas onde a informação e a finança têm mais ou menos influência, da mesma maneira que antes se colocava aos produtos e à mão-de-obra. Definem-se assim, densidades diferentes, novos usos e uma nova escassez” (SANTOS e SILVEIRA, 1999).

Na década de 1990, outro componente, relativo ao ensino superior, deve ser adicionado a esta análise. Trata-se da Lei 9.394/96 a LDB e o Decreto nº 3.860/2001. A primeira, no seu artigo 19 classificava as instituições de ensino, dos diferentes níveis, em categorias administrativas públicas e privadas. As públicas eram aquelas que, criadas ou incorporadas, eram mantidas pelo Poder Público. As privadas eram aquelas mantidas e administradas por pessoa física ou jurídica de direito privado. O segundo regulava sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e instituições. Essas duas legislações são importantes porque abriram a possibilidade real do ensino superior brasileiro privatizar-se por completo, além de ser considerado como um produto mercadológico. Dessa forma, pode-se entender que a partir do momento em que uma determinada região passa a ser considerada interessante, as IES privadas passam a nela investir. Se até a década de 1980, as Instituições de Ensino Superior públicas nortearam de certa maneira a implantação das Instituições de Ensino Superior privadas, dando-lhes suporte, a partir de meados de 90 essa lógica muda. Segundo dados do Inep, em 2002 havia 628 Instituições de Ensino Superior privadas no interior do Estado e em 2005 esse número chegou a 1.243.

Tais pensamentos podem também ser acompanhados na dinâmica de ocupação que se estabelece no território paulista. O desenvolvimento observado até início da década de 1990 no que diz respeito às atividades econômicas, à redistribuição da população também contribuíram para a lógica da implantação das IES privadas. Assim, se em regiões como Campinas, São José dos Campos, Ribeirão Preto, Sorocaba e Bauru era possível, desde a década de 1970 vislumbrar-se a área de influência dos municípios sede dessas regiões e suas respectivas áreas urbanas sobre os municípios vizinhos e vice-versa, a partir da década de 1980 essa influência extrapolou os limites das regiões.

Diante de tais constatações, avalia-se que a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem

supõe uma dinâmica, intensa e constante troca entre o educador e o educado, de forma que os papéis se alternem sistematicamente. No campo da Arquitetura e Urbanismo, refletir sobre essa relação significa também a incorporação da arquitetura produzida e da própria cidade. Assim, a elaboração de propostas pedagógicas passa pelo desafio de adequar, de forma concreta, o ensino à realidade e à sociedade. Hoje, a formação do futuro arquiteto e urbanista requer a compreensão e a aceitação da incerteza, da complexidade, da indissociabilidade entre teoria e prática da arquitetura e do urbanismo e, principalmente da responsabilidade que a Escola de Arquitetura e Urbanismo têm para com a sociedade em geral.

A mesma sociedade que requer esses cuidados tem exigido e questionado, de forma sistemática, a atuação do profissional arquiteto urbanista. Para que a resposta seja contundente, é necessário que as atenções se voltem para a formação deste profissional, que se busque a excelência e o comprometimento com a realidade.

ABEA- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil.** 1 ed. São Paulo, 1978. 91 p.

_____. Dossiê legislação sobre educação Superior. In VIII CONGRESSO NACIONAL DA ABEA, **Anais...** Florianópolis, 1997.

_____. Estatuto da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA. *In: CONABEA - CONGRESSO NACIONAL DA ABEA; ENSEA - ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, XII, XX, 2003, Caxias do Sul. Anais....* Caxias do Sul, 2003. p. 31-36.

_____. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org.br/principal.html>> Acesso em: 23 de abril de 2007.

ALMEIDA, Jaime Gonçalves. A formação do arquiteto e a universidade. in: Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Cap. 6. p. 101-119.

ANDES. Sindicato nacional dos docentes das instituições de ensino superior. Grupo de trabalho de política educação - GTPE/ANDES-SN. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva.** Disponível em: <<http://www.andes.org.br>> Acesso em: 5 de maio de 2007.

ANDRADE, Carlos Roberto Monteiro de. **Barry Parker um arquiteto inglês na cidade de São Paulo.** São Paulo, 1998. 486 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. **Urbanismo em fim de linha e outros estudos sobre o colapso da modernização arquitetônica.** 1 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo , 1998. 220.

ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 192.

ARTIGAS, João Batista Vilanova. **Caminhos da arquitetura.** 2 ed. São Paulo: Pini - Fundação Vilanova Artigas, 1986. 144.

_____. Contribuição para o relatório sobre ensino de Arquitetura UIA - UNESCO. in: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA (org.). **Sobre a história do ensino de Arquitetura no Brasil.** 1 ed. São Paulo: Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura, 1978. p. 31-38.

BAHIA, Tarcísio. Ausência e presenças arquitetônicas na cidade contemporânea **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 051, n. 248, p. 7, agosto 2004 2004. <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp248.asp>. Acesso em: 30 maio 2006.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia.** Washington, DC, EE.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial, 1995. 126 p.

BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro. Projeto arquitetônico de funções complexas. in: GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; GOROVITZ, Matheus (org.). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo.** Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Cap. 5. p. 61-100.

BÓGUS, L. M. M.; BAENINGER, R. Redesenhando o espaço no interior paulista: desconcentração e expansão urbana. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 09, n. 3, p. 62-70, jul/set 1995. http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v09n03/v09n03_08.pdf. Acesso em: 3 maio 2007.

BOMENY, Helena. **Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950**. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv/nav_jk/html/jk_main.htm> Acesso em: 14 agosto 2007.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 318 p.
BRANDÃO, Ludmila. Aspectos de uma estética deleuziana **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 005, n. 016, p. 4, outubro 2000 2000. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp016.asp>. Acesso em: junho 2006.

BRASIL. Decreto de 20 de outubro de 2003 de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições de Ensino Superior - IFES. Brasília: Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos 20 de outubro de 2003. p. 1.

BRASIL. Decreto nº 19851 de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.
<http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaPublicacoes.action?id=40255>, Brasília

BRASIL. Decreto nº 2.026 de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, coluna 2 11 de outubro de 1996. p. 20.545.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, coluna 1 10 de janeiro de 2001. p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, coluna 1. 27 de dezembro de 1961. p. 11.429.

BRASIL. Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, coluna 1 25 de novembro de 1995. p. 19.257

BRASIL. Lei nº 9.304 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, coluna 1 23 de dezembro de 1996. p. 27.833.

BRASIL. Lei nº 10.961 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras. Providências. **Diário oficial da União**, 2004a. Brasília, Nº 72, 15/4/2004, seção 1, p. 3/4

BRASIL, Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário oficial da União**, 2004b. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior: uma sistemática de Avaliação do Ensino Superior Brasileiro**. Brasília, 2003a

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **EdudataBrasil – Sistema de Estatísticas Educacionais**, 2007a. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 28 jul 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. Exame nacional de Desempenhos dos estudantes – ENADE 2005. **Relatório Síntese da Área de Arquitetura e Urbanismo**, 2005a. Disponível em: http://enade2005.inep.gov.br/relatorios_curso Acesso em 14 jun 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Cadastro das Instituições de Educação Superior**, 2007b. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/orientacao.stm> Acesso em 15 jun 2007.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP. **Indicadores sobre a Educação Superior – Sinaes - Arquitetura e Urbanismo. Censo2005**, 2005b. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 27 jul 2007.

BRASIL, Ministério da Educação - MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP. **Educação Superior - Cursos e Instituições**. 2007. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br> Acesso em: 26 abril 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento**. 2007c . Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu> Acesso em: 26 abril 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 1.770 de 21 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. **www.prolei.inep.gov.br**, Brasília p. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Ministerial nº 878 de 30 de julho de 1997. Define que as IES devem tornar público até 30 de setembro, através de catálogo, as condições de oferta de cursos e os critérios de seleção de novos alunos. **http://www.prolei.inep.gov.br**, Brasília 31 de julho de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Perfis da área & Padrões de qualidade**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/ar-geral.pdf> Acesso em: 15 junho 2007.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 3.860 de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, coluna 2 10 de julho de 2001. p. 2.

BRASIL. Senado Federal. Lei 5.194 de 24 de dezembro de 1966. Regula o exercício das profissões de Engenheiro, Arquiteto e Engenheiro- Agrônomo e dá outras providências. **http://www6.senado.gov.br**, Brasília p. 15.

BRAWNW, Michael. **Architectural thought: the design process and the expectant eye.** Oxford: Architectural Press, 2003. 188.

BRUAND, YVES. **Arquitetura contemporânea no Brasil.** São Paulo: Perspectiva, 1981. 397.

CANO, W., BRANDÃO, C. MACIEL, C. MACEDO, F. **Economia Paulista: Dinâmica Socioeconômica entre 1980 e 2005.** São Paulo: Alínea, 2006

CARDOSO, Fernando Henrique. Os desafios do ensino superior. **Revista Adusp**, São Paulo, v. 15, p. 12-17, setembro 1998. <http://www.adusp.org.br/revista/15/r15a02.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2007.

CARSALADE, Flávio. Referências metodológicas para um processo de ensino de projeto in: LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto.** Rio de Janeiro: EVC, 2003. Cap. 11. p. 145-158.

CARTA DE OURO PRETO. Comissão de avaliação de ensino; associação brasileira de escolas de arquitetura. Ouro Preto: in: SANTOS JUNIOR, Wilson Ribeiro dos. , 1977.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: REUNIÃO DA ANPED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu - MG. **Anais....** , 2006. <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337-Int.pdf>. Acesso em: 15 dezembro 2006.

CAVALCANTI, Lauro (org.). **Quando o Brasil era moderno: guia de arquitetura.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001. 468.

CEA. **Bases para uma nova proposta de Avaliação da Educação Superior.** 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em 08/03/2004.

CEAU. Comissão de especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **Relatório Anual 1993.** Brasília: Secretaria de Educação superior do Ministério da educação e do Desporto, 1993.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em ruínas. in: TRINDADE, HELGIO (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 1ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 211-222.

CHIESA, Paulo. **O desenho como desígnio: por uma ética do risco.** São Paulo, 2001. 140 f. Tese (Doutorado em Estruturas ambientais urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo .

CHUPIN, Jean-Pierre. As três lógicas analógicas do projeto em arquitetura: do impulso monumental à necessidade de pesquisa passando pela inevitável questão da "ensinabilidade" da arquitetura. in: LARA, Fernando; MARQUES, Sônia. (org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto.** Rio de Janeiro: Virtual científica, 2003. 1. p. 11-31.

CLARO, Fernando. **Laboratórios de informática para Arquitetura e Urbanismo.** 1996. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org.br/conflab.htm>> Acesso em: 14 de agosto de 2001.

COLIN, Silvio. **Pós-modernismo: repensando a arquitetura.** 1 ed. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2004. 196.

COLQUHOUN, Alan. **Modernidade e tradição clássica: ensaios sobre arquitetura 1980-1987**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 252.

COMAS, Carlos Eduardo Dias (org). **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação**. 1 ed. São Paulo: Projeto, 1986. 96.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Programa de governo 2002 Coligação Lula Presidente - um Brasil para todos**. São Paulo: Comitê Lula Presidente, 2002. 73 p. Programa de governo.

_____. **Uma Escola do tamanho do Brasil**. São Paulo :
<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/wfdownloads/visit.php/cid=46&lid=190>, 2002. 33 p.
Caderno temático do programa de governo 2002 coligação Lula Presidente.

CONFEA - CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA. **Novo código de ética profissional**. Disponível em: <<http://www.confea.org.br>> Acesso em: 3 de maio de 2007.

CORONA, Eduardo. Da necessidade de uma consciência nacionalista. in: XAVIER, Alberto. (org.). **Depoimento de uma geração - arquitetura moderna brasileira..** edição revista e ampliada ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Arquitetura e nacionalidade.. p. 280-282.

CORRÊA, Elyane Lins. Arquitetura, urbanismo, ética e projeto. **Limites Net Cult Zine - Uma publicação digital de culturas contemporâneas**, Salvador, v. 3, p. 9, maio-junho 2006 2006.
<http://br.geocities.com/revistalimites/eticaeprojecto.html>. Acesso em: junho 2006.

CORREA, José de Anchieta. Ética: a responsabilidade técnica e social do arquiteto e urbanista. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEA , VI., 1993, Salvador. **Anais do 6º Congresso Nacional da ABEA - Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo**. Londrina, 1999. p. 17-26.

COSTA, Lúcio. Considerações sobre o ensino de arquitetura. in: **Sobre Arquitetura**. Porto Alegre: Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura, 1962.

_____. **Lúcio Costa: registro de uma vivência**. 1 ed. São Paulo: Empresa das Artes, 1995. 608p.

COUTO, Claudio Gonçalves. A longa Constituinte: reforma do Estado e fluidez institucional no Brasil. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, 1998. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000100002&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 8 julho 2007.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e Mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out 2004 2004. Disponível em
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2007.

CUNHA, Luis. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf>> Acesso em: 12 de agosto de 2007.

CURRÍCULO MÍNIMO. Curso de Arquitetura de 6 de maio de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura. **Sobre a história do ensino**

de Arquitetura no Brasil., São Paulo: Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura 1978. p. 77-78.

CZAJKOWSKI, Jorge. Arquitetura brasileira: produção e crítica in: COMAS, Carlos Eduardo (org.). **Projeto Arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação..** São Paulo: Projeto, 1986.
D'ARAUJO, Maria Celina. **Vargas e as bases do desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk> Acesso em: 14 agosto 2007.

D'ARAUJO, Maria Celina. **Vargas e as bases do desenvolvimento.** Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/nav_jk> Acesso em 14 agosto 2007.

DE LOS RIOS, Adolfo. Evolução do ensino da engenharia e da arquitetura no Brasil in: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA E ESCOLAS DE ARQUITETURA **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil.** 1 ed. São Paulo, 1978. Cap. 1. p. 9 - 13.

DEL RIO, Vicente. Projeto de arquitetura: entre criatividade e método. in: VICENTE DEL RIO (org.). **Arquitetura - pesquisa e projeto.** 1 ed. São Paulo: Proeditores, 1998. p. 201-214.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento. Algumas hipóteses de trabalho frente à questão tecnológica.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

DIAS, Carmen Lúcia; Horiguela, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.
www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf. Acesso em: 18 fevereiro 2007.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Dez anos de antagonismo nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 893-914, outubro 2004.
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a12v2588.pdf>. Acesso em: 10 maio 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação institucional: marco teórico e campo político. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, 1996. Campinas, v. Ano 1, n. 1, p. 15-24, julho de 1996.

_____, J. **Avaliação Institucional da Unicamp: Processo, Discussão e Resultados.** Campinas: UNICAMP, 1994.

DUARTE, Fábio. **Crise das matrizes espaciais: arquitetura, cidades, geopolítica, tecnocultura.** São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2002. 275 p. (Debates.) v. 287.

EIZIRIK, Marisa Faermann. Novos paradigmas em educação: implicações pedagógicas. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, XVIII., 2002, Belo Horizonte. **Anais - Projeto Político Pedagógico.** Belo Horizonte, 2002. p. 20-38.

ELALI, Gleice Azambuja; PINHEIRO, José Q. Edificando espaços, enxergando comportamentos: por um projeto arquitetônico centrado na relação pessoa-ambiente in: LARA, Fernando;

MARQUES, Sonia (org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto.** Rio de Janeiro: EVC, Cap.10. p. 130-143.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma**

Universitária de 1968. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO104-40602006000200003&Ing=en&nrm=iso> Acesso em: 3 agosto 2007.

FICHER, Sylvia; ACAYABA, Marlene Milan. **Arquitetura moderna brasileira.** 1 ed. São Paulo: Projeto, 1982. 124.

FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura moderna.** 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 470.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p. (Coleção Leitura.)

FUSCO, Renato de. **Historia de la arquitectura contemporánea** Madrid: Celeste Ediciones, 1996. 567 p.

GITAHY, Maria Lucia Caira. A institucionalização da profissão: o ensino de arquitetura como disciplina acadêmica. 1896 - 1948. in: REIS, Nestor Goulart (org). **100 anos de ensino de arquitetura e urbanismo em São Paulo - Catálogo da exposição.** 1 ed. São Paulo: Secretaria do Estado da Cultura - SP, 1996.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, setembro 2002.
<http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 dezembro 2006.

GOROVITZ, Matheus (org.). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo..** Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. Desenho e soberania: da educação do juízo de gosto. in: GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; GOROVITZ, Matheus (ORG.). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo..** Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

_____. **Os riscos do projeto: contribuição à análise do juízo estético na arquitetura.** São Paulo : Studio Nobel, 1993. 150 p. (Cidade Aberta).

GRAEFF, Edgar Albuquerque. **Arte e técnica na formação do arquiteto.** São Paulo: Nobel: Fundação Vilanova Artigas, 1985.

_____. A superação da dependência cultural. in: XAVIER, Alberto. (org.). **Depoimento de uma geração - arquitetura moderna brasileira..** edição revista e ampliada ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. Arquitetura e nacionalidade.

GRASSIOTTO, Maria Luiza Fava. Experiência com grupos cooperativos em turmas de "teoria e história ". In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO - ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, IX - XVI., 1999, Londrina - PR. **Anais do 9º Congresso da ABEA.** Londrina, 1999. p. 210-231.

GRAZZIA, Syllas; WEIDLE, Érico; CLARO, Anderson; GUN, Philip. **Laboratórios de tecnologia da construção e sistemas estruturais.** 1996. Disponível em: <<http://www.abea->

arq.org.br/conflab.htm> Acesso em: 14 de agosto de 2001.

GROPIUS, Walter. **Bauhaus: Nova arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 1997. 228 p. (Debates.) v. 47.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL - GTI. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para reforma da universidade brasileira**. Brasília: Presidência da República - Grupo de Trabalho Interministerial - GTI, 2003. 21 p.

GUATELLI, Igor. A marquise do Parque Ibirapuera e manifestação do conceito derridiano "entre": arquitetura como suporte de ações **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 70, n. 359, p. 4, março 2006. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp359.asp>. Acesso em: 30 maio 2006.

_____. O discurso da desconstrução: um caminho para o ensino de projeto. **Arcoweb**, São Paulo, v. 13, p. 6, novembro 2000. Disponível em: <http://www.arcoweb.com.br/debate/debate13.asp>. Acesso em: dez. 2004.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. 349.

_____. **Espaços de esperança** São Paulo: Edições Loyola, 2004. 382.

HEARN, Fil. **Ideas que han configurado edificios**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2006. 350 p.

HELENE, O. **O INEP e as avaliações**. 2003. Disponível em: <<http://inep.gov.br>>. Acesso em 20/05/2007.

HERKENHOFF, Heloisa Lima. **Ensino de projeto arquitetônico: caracterização e análise de um suposto modelo, segundo alguns procedimentos didáticos**. São Paulo, 1997. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de São Paulo.

HIERTZ, Diego Villa Dall'ava - por Rem Koolhaas Disponível em: <<http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZlyEZAVkGFoclcAJ.php#superior>> Acesso em: 07 maio 2006.

IANNI, Octavio. **Estado e planejamento econômico no Brasil 1930 - 1970**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1977. 316 p. (Retratos do Brasil.) v. 83.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 510.p.

JAMESON, Frederic. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2006. 317 p.

_____. **El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado**. Barcelona: Paidós, 1991. 121 p.

JÁUREGUI, Jorge Mario. **Século XXI** Disponível em: <<http://www.jauregui.arq.br/portas.html>> Acesso em: 25 maio 2006.

KATINSKY, Julio Roberto. Ensinar-aprender: por uma educação criadora. in: GOUVÊA, Luiz

Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo; GOROVITZ, Matheus (org.). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo**. Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Cap. 1. p. 7-30.

KESSEL, Carlos. Vanguarda efêmera: arquitetura neocolonial na Semana de Arte moderna de 1922. **Estudos Históricos, Arte e História**, São Paulo, n. 30, p. 19, 2002/2 2002.
http://www.cpdoc.fgv.br/revista/asp/dsp_edicao.asp?cd_edi=48. Acesso em: 9 agosto 2006.

KOOLHAAS, Rem. **Conversa com estudantes**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002. 94 p.

_____. **La ciudad genérica**. Barcelona: Gustavo Gili, 2006. 62 p.

_____. **Lagos**. Disponível em:
<http://quaterns.coac.net/quaterns_new/numeros/235/koolhaas_e.htm> Acesso em: junho 2006.

_____. Qué pasó con el urbanismo? **Beta_Test E-zine sobre arte, tecnología y medios**, Córdoba, v. 6, n. 5, p. 3, 2003 2003. http://betatest.ubp.edu.ar/0006/0006_5.htm. Acesso em: junho 2006.

_____; BOERI, Stefano; TAZI, Nadia. **Mutaciones**. Barcelona: Actar - Arc en Rêve Centre d'Architecture, 2001. 720 p.

KRÜGER, Mario Julio. **Teorias e analogias em arquitetura**. São Paulo: Projeto, 1986. 60 p.

LARA, Fernando. (In) disciplina: considerações sobre a autonomia do ensino de projeto in: Lara, Fernando. Eisenman e Koolhaas: less is less, more is more **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 006, n. 022, p. 3, novembro 2000 2000.
<http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp022.asp>. Acesso em: junho 2006.

_____; MARQUES, Sonia (org). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003. Cap. 4. p. 56-63.

_____; MARQUES, Sonia. **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto** 1 ed. Rio de Janeiro: EVC, 2003. 173 p.

LE CORBUSIER. **Precisões sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo**. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 295 p.

LEDEWITZ, Stefani. Models of design in studio teaching. **Journal of Architectural Education**, v. 38, n. 2, p. 8, winter, 1985 1985. <http://links.jstor.org/sici?sici=1046-4883%28198524%2938%3A2%3C2%3AMODIST%3E2.0.CO%3B2-4>. Acesso em: 15 fev. 2006.

LE MOS, Carlos A. C. **Ramos de Azevedo e seu escritório**. 1 ed. São Paulo: Pini, 1993. 165 p.

LEVY, Evelyn. **Democracia nas cidades globais: um estudo sobre Londres e São Paulo**. São Paulo: Studio Nobel, 1997. 231 p. (Megalópolis.)

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 5ª reimpressão ed. São Paulo: 34, 2005. 264 p. (TRANS.)

LIMA, Helio Costa. A estrutura arquitetônica como "entrada" do aprendizado de projeto in: LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (org). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino**

de projeto. Rio de Janeiro: EVC, 2003. p. 85-93.

LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti. **Cidades complexas no século XXI: ciência, técnica e arte**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n3/a06v15n3.pdf>> Acesso em: junho 2006.

MACKENZIE, UNIVERSIDADE PRESBITERIANA. **Mackenzie 126 anos de ensino - Valores acima do tempo**. São Paulo, 1997. catálogo.

MAHFUZ, Edson da Cunha. **Ensaio sobre a razão compositiva: uma investigação sobre a natureza das relações entre as partes e o todo na composição arquitetônica**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Imprensa Universitária, 1995. 176 p.

_____. **O clássico, o poético e o erótico e outros ensaios**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2001. 169 p. (Cadernos de Arquitetura Ritter dos Reis.) v. 4.

_____. Os conceitos de polifuncionalidade, autonomia e contextualismo e suas conseqüências para o ensino de projeto arquitetônico. in: COMAS, Carlos Eduardo Dias (org). **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação..** São Paulo: Projeto, 1986.

_____. Reflexões sobre a construção da forma pertinente in: LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003. Cap. 5. p. 64-80.

MALARD, Maria Lucia. O processo de projeto: problemas a resolver *In: SEMINÁRIO ARQUITETURA E CONCEITO*, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais** Belo Horizonte, 2003. <http://www.arq.ufmg.br/arquiteturaeconceito/pdf/ufmg62.pdf>. Acesso em: junho 2006.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. Abertura de novos cursos de Arquitetura e Urbanismo uma questão de quantidade ou de qualidade? *In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEA; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, XI CONABEA; XVI ENSEA.*, 1999, Universidade Estadual de Londrina - Paraná. Londrina: UEL, 1999. p. 99-105.

MARBER, M. and MOURSHED, M. **How the World's Best Performing School Systems come out on top**. Mckinsey, sept, 2007

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Fundamentos e evolução dos indicadores de avaliação da educação superior no Brasil. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INDICADORES DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA - NUEVOS INDICADORES PARA NUEVAS DEMANDAS DE INFORMACIÓN*, VII., 2007, São Paulo. **Anais** São Paulo http://www.ricyt.org/VII_congreso. Acesso em: 30 maio 2007.

MARTINEZ, Alfonso Corona. Crise e renovação no ensino do projeto em arquitetura. in: COMAS, Carlos Eduardo Dias (ORG). **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação..** São Paulo: Projeto, 1986.

_____. **Ensaio sobre o projeto**. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. 198 p.

MARTINS, Carlos A. Ferreira (org.). **Arquitetura do século XX e outros escritos: Gregori Warchavchik**. 1 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2006. 200 p.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, jan/mar 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883920000001000006&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 12 de junho de 2007.

MATA, Daniel da; OLIVEIRA, Carlos Wagner de A.; PIN, CEDRIC; RESENDE GUILHERME. **Quais características das cidades determinam a atração de migrantes qualificados?** Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 12 outubro 2007.

MEIRA, Maria Elisa Soares; AMORIM, Luiz Manuel do Eirado; SILVEIRA, Roberto Py Gomes. **Relatório Anual 1993 - Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e urbanismo - CEAU**. Brasília: Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto SESu/MEC e CONFEA, 1993. 59 p.

_____. Laboratórios, LABINF/LABCON/LABTEC: configurações preconizadas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO - ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, IX - XVI., 1999, Londrina - PR. **Ética para o III milênio**. Londrina, 1999. p. 166-171.

MEMORIAL JK. **A vida de Jk**. Disponível em: <<http://www.memorialjk.com.br>> Acesso em: 25 abril 2007.

MENEGHEL, Stela M. **Políticas de modernização da universidade no Brasil: a reforma universitária de 1968 e a LDB/96**. 2001. Disponível em: <<http://scholar.google.com>> Acesso em: 15 de julho de 2007.

MEYER, Regina Maria Prosperi; GROSTEIN, Marta Dora; BIDERMAN, Ciro. **São Paulo metrópole**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004. 290 p.

MINDLIN, Henrique E. **Arquitetura Moderna no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Aeroplano / IPHAN, 2000. 288 p.

MONEO, Rafael. **Inquietud teórica y estrategia proyectual en la obra de ocho arquitectos contemporáneos** Barcelona: Actar, 2004. 404 p.

MONTANER, Josep Maria. **Depois do movimento moderno: arquitetura da segunda metade do século XX**. Barcelona: Gustavo Gili, 2001. 271 p.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Goes, PINA, Silvia Mikami Gonçalves e SCARAZZATO, Paulo. Uma proposta para sistematização do processo de ensino de projeto de arquitetura in: PROJETER 2005 – II SEMINÁRIO SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA: Rebatimentos, praticas e interfaces. 2005. Rio de Janeiro. **Anais...vol1**, pp1-10, RJ: UFRJ, 2005.

_____ e PINA, Silvia Mikami Gonçalves. A cidade e a sociedade como premissas na formação dos arquitetos brasileiros in CLEFA 2007 – XXII CONFERENCIA LATINO AMERICANA DE ESCUELAS Y FACULDADES DE ARQUITECTURA. 2007. Ciudad de La Antigua Guatemala. **Anais ...vol.1**, PP.22-31, Guatemala, 2007.

MOREIRA, Clarissa. Desconstruindo Koolhaas - parte 1: P. MP. M. [pouco, muito pouco, mínimo] **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 23, n. 123, p. 4, abril 2002. <http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq000/esp123.asp>. Acesso em: 03 maio 2006.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; , 2006. 118 p.

MUXÍ, Zaida. **La arquitectura de la ciudad global**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2004. 183 p.

NICOL, David; PILLING, Simon. **Changing architectural education: towards a new professionalism**. 1 ed. New York: Sponson Press, 2000. 300 p.

OLIVEIRA, Francisco de. **A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08deoliveira.pdf>> Acesso em: 7 julho 2007.

OLIVEIRA, Heloisa Gama. Conceitos nômades em arquitetura - um navio não é só um navio *In: SEMINÁRIO ARQUITETURA E CONCEITO*, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais** Belo Horizonte, 2003. <http://www.arq.ufmg.br/arquiteturaeconceito/pdf/ufmg31.pdf>. Acesso em: junho 2006.

OLIVEIRA, Isabel Cristina Eiras de. Aqui & agora (Hic et Nunc). *In: ENSEA - ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO; COSU - CONSELHO SUPERIOR DA ABEA.*, XVIII, XXIV., 2002, Belo Horizonte. **Anais** Belo Horizonte: [s.n.], 2002. p. 49-77.

OTXOTORENA, Juan M. **La construcción de la forma: para una aproximación contemporánea al análisis de la arquitectura**. Pamplona, Espanha: Escuela Técnica Superior de Arquitectura, Universidad de Navarra, 1999. Disponível em: <http://www.unav.es/arquitectura/documentos/publicaciones/pdf/48.pdf>. Acesso em: 20 março 2006.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da Educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação in SILVA JUNIOR, João dos Reis (org). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

PARECER Nº 384. Currículo Mínimo de Arquitetura de 1969. In Kelly, C.. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**, São Paulo: Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura, 1, 1978. p. 71-75.

PEREIRA, Fernando O. Ruttkay; BITTENCOURT, Leonardo. **Laboratórios de Conforto Ambiental e preservação de energia**. 1996. Disponível em: <<http://www.abea-arq.org/conflab.htm>> Acesso em: 14 de agosto de 2001.

PEREIRA, Miguel Alves. **Arquitetura, texto e contexto: o discurso de Oscar Niemeyer**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997. 199 p. (Arquitetura e Urbanismo.) v. 1.

PERRENOUD, Philippe. A formação dos professores no século XXI. in: PERRENOUD, PHILIPPE; THURLER, MONICA GATHER. (org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação..** Porto Alegre: Artmed, 2002. 1. p. 11-33.

_____; THULER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PINA, Silvia Ap. Mikami Gonçalves. **Áreas Habitacionais populares nas cidades médias paulistas: o caso de Limeira/SP.** São Paulo, 1991. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, USP.

_____, PAIVA, Valéria Teixeira de; MONTEIRO, Ana Maria Goes; DONADON, Edilene, KOWALTOWSKI, Doris; ARIAS, Camila Ramos e MONTEIRO, Evandro Z. Social Housing and sustainable design: hetting the university involved in CSAAR – SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE CENTER FOR THE STUDY OF ARCHITECTURE IN THE ARAB REGION: Regional Architecture and Identity in the age og globalization, 2006, Alexandria. **Anais...**vol.1, pp 1-6, Egito, 2006.

_____. Estratégias no ensino do projeto: a cidade enquanto projeto educativo de arquitetos in **I MOSTRA NACIONAL DE BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO – ABEA (org).** Curitiba: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 2007.

PINTO, Gelson Almeida. **A prática do projeto no ensino de arquitetura: investigação sobre algumas experiências - São paulo 1958 - 1985.** São Carlos, 1989. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade Estadual de São Paulo.

RECAMÁN, Luiz. Forma sem utopia. São Paulo, p. 19, fevereiro 2003 2003. Disponível em: <http://www.la2.com.br/textos>. Acesso em: 22 fevereiro 2007.

REIS FILHO, Nestor Goulart. **Algumas esperiências urbanísticas do início da República 1890-1920.** São Paulo: Universidade de São Paulo , 1994. 64 p. Cadernos de Pesquisa do LAP - n° 1.

_____. (org.). **100 anos de ensino de Arquitetura e Urbanismo em São Paulo.** São Paulo, 1996. catálogo.

REZENDE, Vera F. Evolução da produção urbanística na cidade do Rio de Janeiro, 1900 -1950-1965. in: LEME, MARIA CRISTINA DA SILVA. (coord.). **Urbanismo no Brasil - 1895 - 1965.** São Paulo: Nobel; FAUSUSP; FUPAM, 1999. p. 39-70.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso. Arquitetura da autonomia: bases pedagógicas para a renovação do atelie de projeto de arquitetura in: LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (org.). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto.** Rio de Janeiro: EVC, 2003. Cap. 9. p. 108-129.

ROTHEN, J.C. e SCHULZ, A. **SINAES: do documento original à legislação.** Curitiba: Diálogo Educ. v.7, n°21, maio/ago.2007.

ROWE, Peter G. **Design thinking.** 4 ed. Massachusetts: MIT Press, 1992. 229 p.

RUFINONI, Manoela Rossinetti. Novos e velhos desafios no ensino de projeto arquitetônico - caminhos para a formação de uma consciência crítica. **Revista Sinergia,** São Paulo, v. 3, n. 2, p. 4, 2002 2002. <http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/4p11c.html>. Acesso em: 25 novembro 2005.

SALAMA, Ashraf. **New trends in architectural education: designing the design studio.** 2 ed. Raleigh, Carolina do Norte, EUA: Tailored Text & Unlimited Potencial Publishing, 1997. 191 p.

SANCAR, Fahriye Hazer; EYIKAN, Baris. Studio instructors talk about skills, knowledge, and professional roles in architecture and landscape architecture. **Environment and behavior**, v. 30, n. 3, p. 379-397, maio 1998 1998. <http://eab.sagepub.com/cgi/content/abstract/30/3/378>. Acesso em: 8 fevereiro 2007.

SANCHES, Maria Ligia Fortes. **Construções de Paulo Ferreira Santos: a fundação de uma historiografia da arquitetura e do urbanismo no Brasil.** Rio de Janeiro, 2005. 511 f. (Doutorado/ História Social da Cultura) - Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTOS JUNIOR, Wilson Ribeiro dos. **O currículo mínimo no ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: 1969 - 1994.** São Paulo, 2001. 209 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de São Paulo.

SANTOS, Cecilia Rodrigues dos; PEREIRA, Margareth Campos da Silva; PEREIRA, Romão Veriano da Silva; SILVA, Vasco Caldeira da. **Le Corbusier e o Brasil.** 1s ed. São Paulo: Tessela: Projeto Editora, 1987. 301 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996. 308p.

_____. **O espaço do cidadão.** : Nobel , 1987. 142 p. (Espaços.)

_____; SILVEIRA, Maria Laura. **O ensino superior público e particular e o território brasileiro.** São Paulo: Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 1999?. 163 p. (Publicações Avulsas.)
http://www.abmes.org.br/publicacoes/avulsos/Milton_Santos/sumario.htm. Acesso em: 5 maio 2007.

SANTOS, Paulo F. **Quatro séculos de arquitetura.** Valença: Valença, 1977.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SCHUNCK, Dulcinéia. A construção gráfica do espaço como método de ensino de desenho e plástica 2. in: GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro; GOROVITZ, Matheus (org). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo..** Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Cap. 4. p. 51-60.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** 2 ed. São Paulo: Fundação Getulio Vargas - Paz e Terra, 2000.
SCULLY JR., Vicent. **Arquitetura moderna: a arquitetura da democracia.** São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 168 p.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Atlas Seade da Economia Paulista.** 2006. Disponível m:
<http://www.seade.gov.br/produtos/atlasecon/index.php?texto=mapa&cap_cod=5> Acesso em 26/10/2007.

SEGAWA, Hugo. **Arquitetura no Brasil 1900-1990** 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo , 1999. (Acadêmica.)

SEGRE, Roberto. La urbe despedazada. **Beta_Test E-zine sobre arte, tecnología y medios**, Córdoba, v. 6, p. 4, 2003 2003. http://betatest.ubp.edu.ar/0006/0006_6.html. Acesso em: junho 2006.

SGUISSARDI, VALDEMAR. Reforma universitária no Brasil - 1995 - 2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>. Acesso em: 14 maio 2007.

SILVA, Camilla Croso (ORG.); AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América latina**. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/>> Acesso em: 7 janeiro 2006.

SILVA, Elvan. Gêneros cognitivos na arquitetura: o ofício e a disciplina *In: SEMINÁRIO ARQUITETURA E CONCEITO*, 1., 2003, Belo Horizonte. **Anais....** Belo Horizonte, 2003. <http://www.arq.ufmg.br/arquiteturaeconceito/pdf/ufmg50.pdf>. Acesso em: junho 2006.

_____. Natal em outubro: uma pauta para a investigação teórica no domínio do projeto arquitetônico. **Arquitextos - Periódico mensal de textos de arquitetura**, São Paulo, v. 45, n. 3, p. 6, fev. 2004 2004. http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq045/arq045_03.asp. Acesso em: 05 maio 2005.

_____. Sobre a renovação do conceito de projeto arquitetônico e sua didática. in: COMAS, CARLOS EDUARDO (ORG.) **Projeto arquitetônico disciplina em crise, disciplina em renovação..** São Paulo: Projeto, 1986.

SOUSA Alberto. **O ensino da arquitetura no Brasil imperial**. João Pessoa: Universitária, 2001. 104 p.

SOUZA, Abelardo. **Arquitetura no Brasil: depoimentos**. São Paulo : Diadorim - Universidade de São Paulo, 1978. 130 p.

SVENSSON, Frank. Problemas atuais do ensino e do aprendizado de teoria e história. in: GOUVÊA, Luiz Alberto de Campos; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro (org.). **Contribuição ao ensino de arquitetura e urbanismo..** Brasília: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Cap. 2. p. 31-36.

THÈRY, H. Chaves para a leitura do território paulista in SEADE, 2006. **Atlas Seade da Economia Paulista**. 2006. Disponível em:<http://www.seade.gov.br/produtos/atlasecon/index.php?texto=mapa&cap_cod=5> Acesso em 26/10/2007.

UIA - UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS. **A global network dedicated to the architectural profession**. Disponível em: <<http://www.uia-architectes.org/texte/england/Menu-1/0-pouquoi-new.html>> Acesso em: 7 abril 2007.

_____. **UIA and Architectural education Reflections and Recommendations**. 2002. Disponível em: < http://www.uia-architectes.org/image/pdf/reflex_eng.pdf > Acesso em 07 maio

2007.

UIA/UNESCO. **Validation System for Architectural Education**. 2002. Disponível em: <http://www.uia-architectes.org/image/PDF/Systeme_eng.pdf> Acesso em 07 abril de 2007.

_____. Relatório sobre o ensino de Arquitetura no Brasil. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Outubro 1974 in: **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977. 4. p. 41- 64.

_____; FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO **Relatório sobre o ensino de arquitetura no Brasil**, - outubro, 1974

_____; FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Relatório sobre o ensino de arquitetura no Brasil - outubro 1974 in: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. 1 ed. São Paulo, 1977. p. 41-64.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **UNESCO - O que e? O que faz?** Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 15 setembro 2007.

UNESCO/UIA. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO; UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS - UIA. **Carta UNESCO/UIA de la formación en Arquitectura**. 2005. Disponível em: <http://www.uia-architectes.org/image/pdf/chartes/chart_esp.pdf> Acesso em: 10 de maio de 2007.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action**. 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/eduprog/wche/declaration_eng.htm> Acesso em: 5 maio de 2007.

VELOSO, Maísa; ELALI, Gleice Azambuja. A pós-graduação e a formação do (novo) professor de projeto de arquitetura in: LARA, FERNANDO; MARQUES, SONIA ((org)). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003. Cap.8. p. 94-107.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS Lys Maria Vinhaes. **Avaliação da educação superior no Brasil: do Provão ao ENADE - Documento preparado para o Banco Mundial**. 2005. Disponível em: <<http://www.isp.ufba.br/avaliacao%20da%20Ed%20Superior%20do%20Provao%20ao%20ENADE.pdf>> Acesso em: 7 maio 2007.

VITRUVIUS . **On Architecture - Books I-IV**. London: Harvard University Press, 1998. 322 p. (Loeb Classical Library.) v. I.

WORLD BANK. **Education for dynamic economies: action plan to accelerate progress towards education for all (EFA)**. 2002. Disponível em: <http://www.worldbank.org/external/default/WDSPContentserver/WDSP/IB/2004/11/15/000160016_20041115120946?Rendered/PDF/305940revised.pdf> Acesso em: 12 dezembro 2006.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. In: CICLO DE PALESTRAS "ENCONTROVÉRSIA" - INSTITUTO DE FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO, 1997, Curitiba. Curitiba<http://milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>. Acesso em: 12 junho

2007.

ZANETTINI, Siegbert. **O ensino de projeto na área de edificação.** São Paulo: Universidade de São Paulo - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1980. 136 p.

ZEIN, Ruth Verde. A síntese não é ponto de chegada, mas de partida. in: LARA, Fernando; MARQUES, Sônia. (org). **Projetar: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto..** Rio de Janeiro: Virtual científica, 2003. 6. p. 81-84.

ZUKIN, Sharon. Paisagens do século XXI: notas sobre a mudança social e o espaço urbano. in: ARANTES, ANTONIO A. (org.). **O espaço da diferença..** Campinas, São Paulo: Papirus, 2000. 5. p. 104-115.