

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO

MARINA COELHO SILVA

**DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E DA PRÁTICA ARQUITETÔNICA E
URBANÍSTICA:**

Uma análise sobre a formação acadêmica das(os) arquitetas(os) e urbanistas.

Ouro Preto

2022

MARINA COELHO SILVA

Democratização do acesso e da prática arquitetônica e urbanística: Uma análise sobre a formação acadêmica das(os) arquitetas(os) e urbanistas.

Trabalho Final de Graduação apresentado ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em Arquitetura e Urbanismo.

Orientadora: Karine Gonçalves Carneiro

OURO PRETO

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586d Silva, Marina Coelho.

Democratização do acesso e da prática arquitetônica e urbanística
[manuscrito]: uma análise sobre a formação acadêmica das(os)
arquitetas(os) e urbanistas. / Marina Coelho Silva. - 2022.
49 f.: il.: color., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Karine Gonçalves Carneiro.
Monografia (Bacharelado). Universidade Federal de Ouro Preto. Escola
de Minas. Graduação em Arquitetura e Urbanismo .

1. Arquitetura - Arquitetura popular. 2. Democratização. 3. Ensino. I.
Carneiro, Karine Gonçalves. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III.
Título.

CDU 72:711.4

Bibliotecário(a) Responsável: Maristela Sanches Lima Mesquita - CRB-1716



FOLHA DE APROVAÇÃO

Marina Coelho Silva

Democratização do Acesso e da Prática Arquitetônica e Urbanística - uma análise sobre a formação acadêmica das(os) arquitetas(os) e urbanistas

Monografia apresentada ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Arquiteto e Urbanista

Aprovada em 17 de junho de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Karine Gonçalves Carneiro - Orientador(a) Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Guilherme Ferreira de Arruda - Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Junia Ferrari - Escola de Arquitetura, Urbanismo e Design da UFMG

Profa. Dra. Karine Gonçalves Carneiro, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 17/06/2022



Documento assinado eletronicamente por **Karine Goncalves Carneiro, CHEFE DO DEPARTAMENTO DE ARQUITETURA E URBANISMO**, em 29/03/2023, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0500513** e o código CRC **03DD8855**.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica que venho trilhando até aqui tem sido longa e árdua, mas saber que em breve poderei contribuir também profissionalmente para uma sociedade mais democrática me faz acreditar em dias melhores. E isso só é possível graças ao ensino gratuito e de qualidade proporcionado pela UFOP, a qual agradeço imensamente.

Agradeço ao incrível corpo docente do DEARQ e principalmente à Karine, por toda generosidade e paciência, você me incentiva a continuar.

Para que eu chegasse até aqui contei com o apoio incondicional dos meus pais, a quem agradeço de todo meu coração e de quem sempre lembro ao mínimo lampejo de desistência.

Pai, tudo vale a pena quando penso que te orgulhei, de onde quer que você esteja.

Mãe, obrigada por criar para conquistar tudo que eu quisesse e sempre acreditar que eu conseguiria.

À Mariana, minha irmã, agradeço por ser fonte inesgotável de amor e cuidado, sempre.

Ao Caio, que leu cada linha por mim escrita e me incentivou em todas elas.

Aos meus amigos, por todo incentivo, apoio e paciência nos momentos de estresse e ausência.

E a mim, por não ter desistido e por ter buscado sempre enxergar o mundo sob um olhar crítico e solidário.

“(...) os que se ocupam das necessidades de uma parcela bem reduzida da sociedade, os autores da serena tomada de anotações dos fatos, os que não fazem escândalo, estão, com certeza, de outro lado.”

Lina Bo Bardi

RESUMO

Em decorrência os atuais problemas enfrentados nas cidades, gerados principalmente pela falta de urbanização e o alto volume de autoconstruções sem instrução técnica adequada, a democratização da arquitetura se apresenta como importante tema de estudo e debate dentro da profissão da(o) arquiteta(o) e urbanista, partindo principalmente da formação acadêmica destes. O objetivo central do trabalho é abordar a formação acadêmica das(os) arquitetas(os) e urbanistas nos cursos de arquitetura e urbanismo de instituições públicas do ensino superior do Brasil através dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares, sob recorte de contexto histórico-social e analisar sob o pretexto da arquitetura popular e democrática. Propõe-se assim, apresentar reflexões sobre a pedagogia e a interrelação entre o ensino/aprendizado e a prática profissional, através da análise de obras importantes de Paulo Freire e Bell Hooks e pesquisas documentais e bibliográficas das diretrizes básicas de ensino do Conselho Nacional de Educação e os projeto pedagógicos e matrizes curriculares da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade São Paulo, da Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais e da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. Sob essa ótica, pode-se perceber a quase não existência da discussão acerca da arquitetura popular e temas pertinentes no ensino de arquitetura e urbanismo nas instituições públicas de ensino superior do Brasil nas instituições pesquisadas.

Palavras-chave: arquitetura popular, democratização da arquitetura, ensino de arquitetura.

ABSTRACT

Due to the current problems faced in cities, generated by the lack of urbanization and the high volume of self-construction with no adequate technical instruction, the democratization of the architecture presents itself as an important study theme and debate within the profession of the architect and urban planners, mainly starting from their academic background. The work's central objective is approaching the academic formation of architects and urban planners in the courses of architecture and urbanism of public institutions of higher education in Brazil through pedagogical projects and curricular matrices, under clipping the historical-social context and analyze under the pretext of popular and democratic architecture. Thus, it is proposed to present reflections on pedagogy and the interrelationship between teaching/learning and professional practice, through the analysis of important works by Paulo Freire and Bell Hooks and documentary and bibliographic researches of the basic teaching guidelines of the National Council of Education and the pedagogical projects and curricular matrices of Faculdade de Arquitetura e Urbanismo from Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo from Universidade de São Paulo, Escola de Arquitetura from Universidade Federal de Minas Gerais and Escola de Minas from Universidade Federal de Ouro Preto. From this perspective, one can perceive the almost non-existence of the discussion about popular architecture and relevant themes in the teaching of architecture and urbanism in public institutions of higher education in Brazil in the institutions surveyed.

Keywords: popular architecture, architecture democratization, architecture education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Linha do tempo da criação dos cursos de arquitetura e urbanismo nas instituições públicas de ensino superior no Brasil.	23
Figura 2: Quantidade de instituições de Ensino com curso de Arquitetura e Urbanismo por região em junho de 2022.	24
Figura 3: Distribuição geográfica dos cursos de arquitetura e urbanismo em IESs públicas pelo território nacional em 2020.	25
Figura 4: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/UFRJ.	36
Figura 5: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP.	38
Figura 6: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da EA/UFMG.	39
Figura 7: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Minas/UFOP.	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de arquitetas(os) e urbanistas por região geográfica no ano de 2022.	25
Tabela 2: Relação de Dados por Disciplinas da Escola de Arquitetura da UFMG.	41
Tabela 3: Relação de Dados por Disciplinas da FAU/UFRJ.	41
Tabela 4: Relação de Dados por Disciplinas da Escola de Minas da UFOP.	42
Tabela 5: Relação de Dados por Disciplinas da FAU/USP.	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL.....	13
2.1	Democratização do ensino superior.....	13
2.2	A trajetória do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil.....	17
2.3	Cronologia dos instrumentos de normatização dos currículos básicos da educação superior em arquitetura e urbanismo.....	19
2.4	A formação acadêmica em arquitetura e urbanismo da atualidade.....	21
2.4.1	Cursos Superiores de Arquitetura e Urbanismo do Ensino Público.....	22
3	ENSINO E APRENDIZADO: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	27
3.1	Ensino e aprendizado autônomos.....	27
3.1.1	Respeito aos Saberes das(os) Educandas(os).....	29
3.1.2	Criticidade.....	29
3.1.3	Estética e Ética.....	29
3.1.4	Corporificação da Palavra pelo exemplo.....	30
3.1.5	Reflexão crítica sobre a prática.....	30
3.1.6	Reconhecimento e Assunção da Identidade Cultural.....	30
3.1.7	Apreensão da Realidade.....	30
3.1.8	Convicção de que a mudança é possível.....	30
3.1.9	Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo.....	31
3.2	A Transgressão do Ensino.....	31
3.3	Campo e Ensino Descolarizados.....	32
4	METODOLOGIA.....	34
4.1	Apresentação das matrizes pedagógicas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo ...	35
4.1.1	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).....	35
4.1.2	Universidade de São Paulo (USP).....	36
4.1.3	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).....	38
4.1.4	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).....	39
5	RESULTADOS.....	41
5.1	Discussão.....	44
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
	REFERÊNCIAS.....	48

1 INTRODUÇÃO

A arquitetura tem papel primordial na produção do espaço, seja produzida de forma convencional por profissionais ou através da autoprodução. Esta última, entendida como o processo em que as tomadas de decisões e a gerências dos recursos são feitas pelas(os) próprias(os) usuárias(os) (KAPP; NOGUEIRA; BALTAZAR, 2009). De tal forma, apresenta-se como meio de influência direta na sociedade ao induzir a organização espacial da mesma, seja ao fundamentar o pensar das habitações ou a formação das cidades, seja pela contribuição para conformação de bairros e para o planejamento de grandes centros urbanos.

Mas, ao se pautar prioritariamente em arquitetas(os) e urbanistas conhecidos nacional ou mundialmente, como Oscar Niemeyer ou Zaha Hadid, por exemplo, a(o) profissional tende a se voltar muito mais para o valor simbólico e conceitual da arquitetura do que o funcional, que enxerga o usuário como peça fundamental do projeto. Ainda, tal postura pode conduzir a uma tendência de se basearem em estilos arquitetônicos que por vezes não correspondem ao seu tempo de atuação, sem refletir sobre as reais necessidades da atualidade, como defende Tosetto (2015) ao dizer que “arquitetos não são deuses e não trabalham para deuses, embora seja essa impressão que alguns arquitetos e contratantes queiram passar com um altíssimo custo para os meros mortais” (TOSETTO, 2016, p. 25).

Neste contexto, é possível entender porquê a atuação da(o) arquiteta(o) e urbanista em prol de uma arquitetura e urbanista populares e acessíveis à população de baixa renda é ainda minoritária no Brasil. Haja vista que, como argumenta Stevens (2003), a arquitetura “de massas” tem valor simbólico muito menor do que a pensada para as classes dominantes, o que faz com que a primeira seja alvo de menor aspiração das(os) estudantes e por consequência das(os) profissionais, o que leva a prática da profissão ao lugar de privilégio, em que apenas uma parte população consiga consumir, e a afasta das reais demandas de habitação e planejamento urbano que urgem no país.

Com base no que foi apresentado, este trabalho tem como objetivo geral diagnosticar a formação acadêmica em arquitetura e urbanismo no Brasil nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. O intuito é de compreender o perfil dos cursos de graduação para observar se existe ou não incentivo à democratização da arquitetura e do urbanismo dentro dessas instituições.

Nesse sentido, os objetivos específicos serão: 1. levantar a trajetória da formação de arquitetas(os) e urbanistas dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, a partir do estudo de caso de algumas IESs públicas; 2. compreender a temporalidade, através de uma linha do tempo, da criação dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil em instituições públicas de ensino; 3. levantar e analisar as matrizes curriculares e projetos pedagógicos de graduação em arquitetura e urbanismo de instituições selecionadas a partir da linha do tempo elaborada; 4. caracterizar e questionar a formação acadêmica da(o) profissional arquiteta(o) e urbanista no Brasil, a partir da necessidade do fomento ao pensamento crítico e heterogêneo da prática profissional.

A partir do exposto, justifico minha pesquisa com base no que tenho enxergado da minha futura profissão, em que a busca pela produção de uma arquitetura cada vez mais extraordinária vai contra a realização de uma sociedade mais democrática. Enquanto defendo o dever social da(o) profissional de devolver à população tudo o que foi nela(e) investido através da educação pública de qualidade, acredito que a prática da profissão deve ser, em algum nível, voltada para promover o acesso e a prática de uma arquitetura popular. Ainda enquanto discente de arquitetura e urbanismo na Universidade Federal de Ouro Preto, fui acometida pela questão de que talvez isso venha sendo não necessariamente ocasionado, mas fortalecido pelos currículos acadêmicos a serem cumpridos nas universidades. Nesse sentido, a inserção de um programa pedagógico capaz de levar o discente a pensar o espaço de maneira mais crítica pode não só proporcionar a formação de arquitetas(os) e urbanistas menos hegemônicos, mas também influenciar as(os) recém formadas(os) a atuarem mais efetivamente em prol da arquitetura e urbanismos populares e socialmente responsáveis.

O plano metodológico para o desenvolvimento do trabalho será por pesquisa exploratória e terá as seguintes atividades metodológicas: pesquisa documental e bibliográfica acerca da formação das(os) discentes de arquitetura e urbanismo no Brasil ao longo dos anos; pesquisa documental sobre as diretrizes básicas nacional da matriz curricular do curso de arquitetura e urbanismo atual; levantamento de matrizes curriculares, projetos de extensão e demais atividades acadêmicas de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em instituições públicas de ensino do Brasil selecionadas sob recorte a ser definido; análise de dados levantados, sob olhar crítico voltado para a visão de uma arquitetura democrática, popular e acessível.

Como suporte teórico, teremos como base os trabalhos e publicações de Silke Kapp, Priscilla Nogueira e Ana Paula Baltazar dos Santos, integrantes do Morar de Outras Maneiras

(MOM-UFMG), pesquisadoras e críticas da arquitetura popular. Teremos também Sharon Rigazzo Flores e Arruda et. Al, como base para as fundamentações teóricas sobre a trajetória do ensino superior no Brasil. E para melhor compreender o ensino e a relação entre a(o) estudante e a instituição, iremos explorar os trabalhos de Paulo Freire, Bell Hooks e Garry Stevens.

Deste modo, este trabalho será composto por mais três capítulos além da introdução — capítulo 1. No segundo capítulo desenvolveremos um panorama da formação profissional da(o) arquiteta(o) e urbanista no Brasil, que se inicia no ensino informal, passa pela criação da primeira faculdade de arquitetura e urbanismo no Brasil e chega na atualidade. Essa trajetória é marcada por importantes épocas históricas tais como a ditadura militar que, dentre outros marcos, pontuará uma linha do tempo que explicitará a data de criação dos cursos superiores de arquitetura e urbanismo em instituições públicas.

Trazendo informações pertinentes para as análises feitas ao longo do trabalho, o terceiro capítulo traz o embasamento teórico e crítico da pedagogia, de forma a nos auxiliar no entendimento da forma como o aprendizado tende a acontecer e como o ensino e as instituições interferem, seja positiva ou negativamente, na vida e trajetória profissional de quem aprende.

No quarto capítulo, apresentaremos os planos pedagógicos e matrizes curriculares de cursos de arquitetura e urbanismo de IES públicas selecionadas a partir da linha do tempo, além de um breve histórico e apresentação de tais cursos de graduação. O intuito é delinear as a composição dos projetos pedagógicos dos cursos, culminando na análise crítica do perfil das propostas curriculares dessas instituições.

Nas considerações finais, traremos os principais aspectos discutidos ao longo trabalho, para que possamos entender a importância do comprometimento e engajamento social dos formandos em arquitetura e urbanismo, contribuindo assim com a ampliação da visão crítica acerca da formação acadêmica nas instituições públicas de ensino.

2 ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL

A trajetória da(o) arquiteta(o) e urbanista tem início logo no primeiro dia de aula do ensino superior, afinal é na graduação que se adquire grande parte do conhecimento teórico e formal, que mais tarde irão conduzir o profissional na prática de sua carreira, portanto, é necessário entender que o que é aprendido, ou o que se deixa de aprender, durante a formação acadêmica irá ecoar pela vida profissional. Nesse contexto, ao pensarmos no número total de estudantes que são graduados simultaneamente, é possível enxergar o impacto dos planos pedagógicos nas práticas de mercado e a forma como passam a influenciar diretamente na sociedade.

As instituições de ensino superior têm grande potencial transformador e abrange, desde a(o) aluna(o) que está diretamente ligada(o) a ela, até a comunidade que será afetada pelo seu exercício profissional. Ao se tratar da(o) arquiteta(o) e urbanista, essa responsabilidade é intensificada pelo dever de ser um(a) produtor(a) crítico(a) do espaço, romper com a hegemonia das construções voltadas para o mercado e produzir espaços de forma a promover a democracia dentro das cidades.

A partir do cenário apresentado, é possível intuir que os primeiros anos de exercício profissional de um(a) arquiteto(a) recém-formado pode ter reflexo direto de sua formação acadêmica. Por isso a necessidade de entender a associação da formação profissional à sociedade, a partir de uma análise crítica.

Por isso, neste capítulo, trataremos inicialmente da democratização do ensino superior no Brasil, para em seguida abordarmos a trajetória histórica do ensino de arquitetura e urbanismo no país e então entender as condições atuais de graduação em arquitetura e urbanismo.

2.1 Democratização do ensino superior

Até a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, a corte não havia permitido a implantação de universidades no Brasil. Os cursos de Filosofia e de Teologia mantidos nos colégios jesuítas eram os lugares mais próximos de ensino superior existentes no país, baseados na catequese das(os) indígenas e na instrução das(os) filhas(os) dos colonos, cuja educação podia se estender além da escola elementar. Segundo Flores (2017), um século mais tarde, os franciscanos fundaram um convento voltado para o ensino superior das(os)

internas(os) também em teologia e filosofia. Dessa forma, os mais abastados precisavam migrar para a Europa afim de obter o grau superior nos cursos profissionais para assim, tornarem-se aptas(os) a seguirem as carreiras liberais, termo designado aos ofícios de engenharia, medicina e advocacia.

De acordo com Aranha (2006), em 1689 ocorreu o incidente conhecido como “a questão dos moços pardos”, na qual, por causa da relevância social dada a quem possuía títulos acadêmicos, as(os) mestiças(os) teriam começado a se interessar pela vida acadêmica. Essa inclusão foi negada pelos jesuítas sob a pretexto de que causariam arruaça por serem muitas(os) e de não poderem pertencer a ordens religiosas.

O avanço, quase que inconsciente, no sentido de democratizar o ensino superior, foi boicotado, conscientemente, no momento em que o processo de popularização estava dando os seus primeiros passos. Sendo notório, que antes mesmo do surgimento da universidade como a conhecemos hoje, já existia interesses comprometidos com o projeto elitista e autoritário de sociedade (FLORES, 2017, p. 403).

Com a atuação mais efetiva dos jesuítas na formação das classes socialmente dominantes, houve a proibição da criação de universidades no Brasil, com o intuito de impedir os movimentos revolucionários fortalecidos pela aprendizagem. A maior parte da população se mantinha analfabeta durante o longo período do Brasil colônia, resultando numa elite intelectual que era formada por bacharéis, burocratas e profissionais liberais (FLORES, 2017).

Ainda de acordo com a autora, foi só em 1808 que o príncipe regente criou instituições de ensino superior, mas ainda assim centrados nas necessidades do momento: profissionais que atendessem às necessidades do exército e da marinha no norte e sul do estado, como médicos, engenheiros e advogados (FLORES, 2017).

No Brasil império, que durou de 1822 a 1889, a situação do ensino superior permaneceu elitista, ao ponto em que, através da Lei Geral de 1827, passou ao poder central o encargo do ensino superior, detendo nas mãos do Estado a formação da força de trabalho profissional. Tal fato fez com que privilégios e cargos a serem ocupados fossem designados aos formados academicamente das classes socialmente dominantes. Ainda nesse contexto, era impelido que iniciativas privadas criassem instituições particulares de ensino superior.

Gramsci (1980), corrobora com Cunha, quando afirma que: a universidade é a escola da classe (e de pessoal) dirigente. Além disso, amplia a prerrogativa colocada, ao dizer que a universidade também é um mecanismo através do qual se faz a seleção dos indivíduos das outras classes que devem ser incorporados no quadro governante, administrativo e dirigente (FLORES, 2017, p. 406).

Mesmo diante de dilemas sobre as instituições privadas de ensino superior, afim de que se mantivesse o monopólio do Estado, “as primeiras décadas da República foram marcadas pela expansão do ensino superior, ocasionada pela multiplicação das faculdades”(FLORES, 2017, p. 408), tendo as primeiras surgido em 1920 no Rio de Janeiro e, em 1927, em Minas Gerais.

Mas ao mesmo tempo que aumentava o acesso, cresciam as resistências a esse processo. Os opositores da expansão do ensino superior queixavam-se da invasão dessa modalidade por candidatos inabilitados, acrescentavam que a falta de preparo dos estudantes do ensino secundário prejudicava o desempenho dos alunos no ensino superior (FLORES, 2017, p. 408).

Tais questionamentos fez com que fossem instituídos exames para admissão nas universidades, que se equivalem ao que hoje é conhecido como vestibular, através dos decretos 8.661 e 8.662 de 1911. Porém, o decreto 16.782 de 1925 instituiu a(o) diretor(a) o dever de estipular número máximo de aprovadas(os) por ano nas instituições, seguindo critérios de classificação não igualitários, o que, junto com a cobranças de taxas e mensalidades, fez com que as universidades passassem pelo processo de “desdemocratização” (FLORES, 2017).

Nesse contexto, surgiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), que defende principalmente a universidade aberta e acessível a todas(os), além da diminuição das taxas e a liberdade de pensamento.

Nos anos que se seguiram, as universidades foram alvo de críticas ligadas principalmente ao foco dado no ensino para aplicação profissional imediata em detrimento da pesquisa, fator defendido pelo governo militar “que considerava a universidade pública como centro de subversão e ameaça aos objetivos de segurança e desenvolvimento” (FLORES, 2017, p. 410). Os militares apoiavam a expansão das instituições privadas, tidas como isoladas, mas que atendiam a demanda crescente por vagas, principalmente nas periferias e interior dos estados.

No governo provisório de Getúlio Vargas, a partir de 1930, foram efetivadas reformas como o regime universitário, a criação do Conselho Nacional da Educação e a organização das Universidades. Mas foi em 1968 através da Lei nº 5.540/68 que ocorreram profundas transformações no ensino superior, como a unificação do vestibular; a aglutinação das instituições em universidades, visando maior concentração de recursos, a instituição do curso básico na faculdade pra suprir as deficiências do 2º grau; e a implantação de cursos de curta e longa duração, dentre outras. (ARANHA *apud* FLORES, 2017).

Foi nesse período também que se popularizaram as universidades privadas, caracterizando-se, num primeiro momento, como ensino de baixo nível. Segundo Flores (2017), era para essas instituições que as(os) jovens não abastadas(os) se dirigiam, dada a concorrência não-igualitária pelas quais tinham que passar para serem admitidos nas instituições públicas de ensino superior.

Assim foi sendo constituída a democratização do ensino público brasileiro, de 1974 a 1984, aqueles que podiam pagar por um ensino particular estudavam em instituições públicas, enquanto que aqueles que mal podiam dar conta de sua sobrevivência, quando do acesso ao ensino superior, o fazia majoritariamente em instituições privadas. Pois ao que tinha, mais lhe era dado, mas, ao que quase não tinha, até o pouco lhe era tirado (FLORES, 2017, p. 412).

Em 1999, foi criado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) que visava o crédito educativo exclusivamente para alunas(os) dos cursos superiores particulares e que tivessem avaliação positiva, possibilitando, a partir de 2010, o prazo de pagamento para até três vezes o tempo do curso.

Em 2002, foi inaugurado um plano de governo intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” que visava a ampliação do acesso à educação, através da expansão de vagas, com revisão do crédito educativo e criação de bolsas universitárias.

Além disso, o governo instituiu também o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) através da Lei nº 11.096 de 2005 que fornece bolsas de estudo em cursos de graduação. Já em 2007, pelo decreto nº 6.096, foi criado o Programas de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que ampliou também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Em 2010, foi implantado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que permite às(aos) estudantes participarem dos processos seletivos nas instituições públicas de ensino superior localizadas em todo Brasil através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O sistema permite também acesso a programas governamentais de financiamento estudantil.

Avançando no processo de democratização, foi instituída a Lei de Cotas, como é conhecida popularmente a Lei nº 12.711 de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas em IES públicas a alunas(os) que tenham estudado em escolas públicas no ensino médio. Taxa que varia o número de vagas de acordo com a renda familiar per capita, além de considerar o percentual de pretas(os), pardas(os) e indígenas por estado, através de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

É possível perceber o esforço do governo, nos últimos anos citados, em prol da democratização do acesso ao ensino superior de qualidade, a fim de que se reduza a concentração e detrimento do conhecimento intelectual nas elites sociais e econômicas, popularizando assim a formação acadêmica e garantindo maior número de profissionais formadas(os).

No entanto, por mais que seja possível observar maior número de arquitetas(os) e urbanistas no mercado, advindo desta popularização, grande parte da população não é atendida por estas(es) profissionais ou pelos trabalhos executados por elas(es), como defendem Kapp, Nogueira e Baltazar (2009). Tal fato configura essa profissão como pouco útil para as pessoas de baixa renda e faz crescer o número de autoconstrução sem aporte técnico necessário.

2.2 A trajetória do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil

Durantes os primeiros séculos de ocupação, várias(os) arquitetas(os) portuguesas(es) atuaram no Brasil, a começar por Luís Dias, arquiteto nomeado na vinda do primeiro governador geral em 1549. Logo após, em 1577, Francisco Dias foi nomeado responsável pela construção dos colégios Jesuítas no Brasil e em 1603, o arquiteto militar Francisco de Frias foi transferido ao Brasil, tendo atuado até 1640 (ARRUDA et al., 2015).

Ainda segundo os autores, foi somente em 1816, com a vinda da missão francesa e por ordem do príncipe regente D. João VI, que o ensino da arquitetura foi sistematizado no país, através da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, cujo responsável pelo ensino era o então membro da missão francesa, o arquiteto Grandjean de Montigny. A escola, após ser denominada Imperial Academia, passou, por ocasião da proclamação da república em 1899, a ser a Escola Nacional de Belas Artes, que mais tarde se tornaria a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (ARRUDA et al., 2015).

Apesar da existência do curso de ensino superior de arquitetura e urbanismo desde 1816, foi só a partir de 1933, com a regulamentação do exercício da profissão no país através do decreto federal n. 23.569, responsável pelas atribuições técnicas da(o) profissional, que foi instituído que somente as(os) diplomadas(os) em escolas oficiais, ou que tivessem seus diplomas reconhecidos nacionalmente, poderiam exercer a profissão. O decreto tratava também da regulamentação profissional das(os) engenheiras(os) e agrônomas(os), que estiveram atrelados à arquitetura através do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e do Conselho regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREA) até 2011,

quando foi criado o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) por meio da Lei Federal 12.378. A partir de então, enxergou-se a necessidade de melhor delinear as atividades competentes a cada profissional.

No período de 1945 a 1962, os ainda poucos cursos de arquitetura existentes no país seguiam modelos curriculares das principais instituições, principalmente da Faculdade Nacional de Arquitetura (RJ), adotados como padrão, mas com a consolidação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, bem como a maturação e divulgação dos ideários da Arquitetura Moderna no Brasil, passa a tomar corpo a luta por um currículo mínimo como base para uma formação unificada em nível nacional.

Em 1961, foi publicada a Lei nº 4.024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Essa lei, que veio reafirmar na prática o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior existentes no Brasil, manteve a preocupação com o ensino em relação à pesquisa. Em termos organizacionais, não houve grandes interferências, dando plenos poderes ao Conselho Federal de Ensino e reforçou a centralização do sistema de Educação Superior (OLIVEN *apud* SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2021).

A partir de 1962, foram desenvolvidos currículos mínimos a serem seguidos pelos cursos superiores de arquitetura e urbanismo, afim de que fossem equiparados e garantissem pleno desenvolvimento profissional por todas(os) graduadas(os). Estes instrumentos de normatização das matrizes curriculares serão apresentados no próximo capítulo.

As universidades sofreram intervenções diretas do governo a partir de 1964 com o golpe militar, o governo passou a reprimir ações tanto das(os) alunas(os) quanto das(os) professoras(es) e redefiniu regras de estruturação para as universidades federais, unificando as unidades e separando-as entre ensino e pesquisa.

Em 1968 foi aprovada a Lei nº 5.540/68 responsável pela reforma universitária, inicialmente elaborada para as instituições públicas de ensino superior, mas que atingiu as universidades particulares. A lei foi responsável pela criação dos departamentos; pelo sistema de créditos; pelo vestibular classificatório; pelo regime integral de ensino; pela indissociação entre ensino, pesquisa e extensão; dentre outras inovações (SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Promulgada em 1988, a Constituição Federal

[...]consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto, a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício

pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. Desses setores não emergiu, portanto, nenhuma demanda por reforma da universidade (SAVIANI *et al. apud* SOUZA; MIRANDA; SOUZA, 2019).

Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que trata do ensino superior e reconfigurou a classificação das IES, trazendo a natureza acadêmica e dependência administrativa, além de criar novos tipos de cursos e programas.

Em 2004 houve uma reforma da Educação Superior no Brasil proposta pelo ministério da educação, visando a modernização, aprimoramento e democratização das instituições de ensino, se firmando nas diretrizes de: normatização da avaliação e da regulação; consolidação da autonomia universitária plena em todo o sistema; aplicação adequada do princípio da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; contemplação da diversidade de modelos de IES; promoção da aplicação de novas tecnologias; ordenação do processo de expansão; definição de novos mecanismo de financiamento; e respeito à Constituição Brasileira. (SOUZA D., MIRANDA J., SOUZA F.; 2019)

2.3 Cronologia dos instrumentos de normatização dos currículos básicos da educação superior em arquitetura e urbanismo

Os currículos básicos definem que os cursos de arquitetura e urbanismo possibilitem formação profissional com competência e habilidades necessárias à prática, e definem o campo de formação e futura atuação das(os) discentes. Dessa forma, são apresentados a seguir os currículos básicos já praticados ao longo dos anos:

1º Currículo Mínimo (1962)

O primeiro currículo mínimo de arquitetura e urbanismo foi criado em 1962, visando uma formação generalista e única, segundo Arruda *et. al.*

Este currículo estava organizado em 15 matérias: cálculo; física aplicada; resistência dos materiais e estabilidade das construções; desenho e plástica; geometria descritiva; materiais de construção; técnicas de construção; história da arquitetura e da arte (arquitetura brasileira - técnicas tradicionais); teoria da arquitetura; estudos sociais e econômicos; sistemas estruturais; legislação, prática profissional e deontologia; evolução urbana; composição arquitetônica de interiores e exteriores; e planejamento (ARRUDA *et. al.*, 2015).

2º Currículo Mínimo (1969)

Em 1969 surgiu o 2º currículo mínimo, que vigorou por 25 anos apesar de não alcançarem a mudanças profundas promovidas pela reforma universitária de 1968. Segundo Arruda *et al.* (2015), este currículo era dividido em ciclo básico e profissional, com as seguintes matérias: A- Básicas: estética, história das artes e da arquitetura; matemática; física; estudos sociais; desenho e outros meios de expressão e; plástica. B- Profissionais: teoria da arquitetura e arquitetura brasileira; resistência dos materiais e estabilidade das construções; materiais de construção, detalhes e técnicas da construção; sistemas estruturais; instalações e equipamentos; higiene da habitação e; planejamento arquitetônico. Tal currículo caracterizava a formação unificada e generalista e impedia a sua fragmentação em áreas especializadas.

1ª Diretriz Curricular (1994)

Somente em 1994, pela Portaria MEC 1.770/94, o currículo mínimo de 1969 foi substituído, após amplo debate capitaneado pela CEAU – Comissão de Especialistas no Ensino de Arquitetura e Urbanismo, que instituiu as “Diretrizes Curriculares e Conteúdos Mínimos”. Estas diretrizes constituíram a transição entre o modelo fechado do currículo mínimo para o modelo flexível das diretrizes curriculares (ARRUDA *et al.*, 2015).

As Diretrizes de 1994 estabelecem que o curso de arquitetura e urbanismo é formado por 3 componentes maiores: I – Matérias de Fundamentação – estética e história das artes; estudos sociais e ambientais e; desenho; II – Matérias Profissionais – história e teoria da arquitetura e urbanismo; projeto de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo; planejamento urbano e regional; tecnologia da construção; sistemas estruturais; conforto ambiental; técnicas retrospectivas; informática aplicada a arquitetura e; topografia e; III – Trabalho Final de Graduação (ARRUDA *et al.*, 2015).

2ª Diretriz Curricular (2006)

Em 2006 foi publicada a resolução n. 06 do Conselho Nacional da Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo sido apresentadas 1998 para o Ministério da Educação (MEC).

Estas diretrizes determinaram que os cursos apresentassem projetos pedagógicos contendo as competências, habilidades e perfil desejado às(aos) futuras(os) profissionais e transformaram os dois grandes grupos de matérias em núcleos de conhecimento (de fundamentação e profissionais) coroados pela atividade síntese denominada trabalho de curso.

3ª Diretriz Curricular (2010)

Em 2010 foi publicada a resolução n. 02 do Conselho Nacional da Educação (CNE), uma alteração da resolução n. 06 do CNE, que reafirma em sua quase totalidade as diretrizes anteriores modificando detalhes de operacionalização do trabalho de curso, que está em vigor,

e para a qual Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA) e o Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU-BR), apresentaram propostas de modificações ao longo de 2014 (ARRUDA *et al.*, 2015).

2.4 A formação acadêmica em arquitetura e urbanismo da atualidade

As diretrizes básicas curriculares seguidas em território nacional atualmente são as mesmas instituídas em 2010 através da resolução nº 2 de 17 de junho do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior.

Tais diretrizes servem para dar bases aos projetos pedagógicos dos cursos de arquitetura e urbanismo, estabelecendo padrões mínimos do que deve estar contido no mesmo, além de outros aspectos, como as competências e habilidades a serem desenvolvidas através da formação profissional (que não deve ser generalista), as ações pedagógicas a serem estabelecidas pelo curso, sobre a oferta de pós-graduação, dentre outros apontamentos.

A resolução institui que os conteúdos curriculares devem ser distribuídos em dois núcleos além do trabalho de conclusão de curso, sendo eles o núcleo de conhecimentos de fundamentação e o núcleo de conhecimentos profissionais.

§ 1º O Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação será composto por campos de saber que forneçam o embasamento teórico necessário para que o futuro profissional possa desenvolver seu aprendizado e será integrado por: Estética e História das Artes; Estudos Sociais e Econômicos; Estudos Ambientais; Desenho e Meios de Representação e Expressão.

§ 2º O Núcleo de Conhecimentos Profissionais será composto por campos de saber destinados à caracterização da identidade profissional do egresso e será constituído por: Teoria e História da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo; Projeto de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo; Planejamento Urbano e Regional; Tecnologia da Construção; Sistemas Estruturais; Conforto Ambiental; Técnicas Retrospectivas; Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo; Topografia.

§ 3º O Trabalho de Curso será supervisionado por um docente, de modo que envolva todos os procedimentos de uma investigação técnico-científica, a serem desenvolvidos pelo acadêmico ao longo da realização do último ano do curso.

§ 4º O núcleo de conteúdos profissionais deverá ser inserido no contexto do projeto pedagógico do curso, visando a contribuir para o aperfeiçoamento da qualificação profissional do formando. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010)

Com base nesses núcleos, as instituições compõem a matriz curricular do curso de acordo com o projeto pedagógico desenvolvido, o que faz com os cursos de graduação de arquitetura e urbanismo não sejam exatamente iguais, mas atendam ao mínimo necessário para o exercício da profissão de acordo com o MEC.

2.4.1 Cursos Superiores de Arquitetura e Urbanismo do Ensino Público

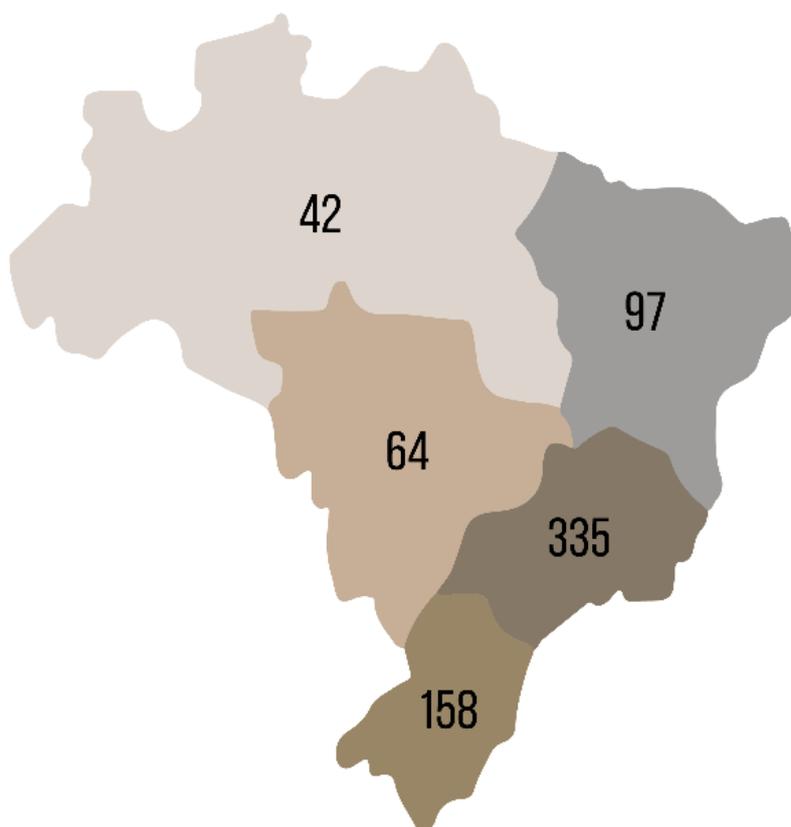
Enquanto discente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), entendo a urgência da análise dos planos pedagógicos das instituições públicas de ensino superior, principalmente no que tange a formação acadêmica que vise uma atuação profissional mais democrática e acessível pela população. Desta forma, ao investigarmos os cursos de arquitetura e urbanismo daremos foco aos cursos das IES públicas.

Desde o primeiro curso formado no Brasil, em 1816, a graduação em arquitetura e urbanismo foi criada em outras 67 instituições públicas de ensino superior, de acordo com dados do MEC de 2019, que inclui na contagem reformulação de curso com base em reformas pedagógicas, figura 1.

Como é possível observar na linha do tempo apresentada, os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em instituições públicas de ensino foram criados em diferentes épocas históricas do contexto brasileiro, bem como em diferentes cenários da educação no Brasil, demarcados cronologicamente. Além da relação cronológica entre as instituições, pode-se notar as diferentes classificações de instituição de ensino que possuem em seu escopo o curso superior de arquitetura e urbanismo, estando dentre eles: universidades federais (em maior número), universidades estaduais, universidade municipal e institutos federais, além da Universidade Unida da América Latina.

Outra forma de enxergar a distribuição dos cursos de arquitetura e urbanismo é através da distribuição geográfica, conforme observa-se nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Quantidade de instituições de Ensino com curso de Arquitetura e Urbanismo por região em junho de 2022.



Fonte: Elaborado pela autora com dados do Novo IGEO.

Das(os) 108.812 (cento e oito mil, oitocentos e doze) arquitetas(os) atuantes na região sudeste, 65.626 (sessenta e cinco mil, seiscentos e vinte e seis) estão em São Paulo, 21.187 (vinte e um mil, cento e oitenta e sete) no Rio de Janeiro e 17.935 (dezessete mil, novecentos e trinta e cinco) em Minas Gerais. (Novo IGEO, 2022)

É notória a relação causa consequência entre a localização dos cursos superiores e a concentração de profissionais geograficamente, ou seja, a tendência é que haja maior número de profissionais atuando em locais onde há maior formação superior destes, e o contrário também acontece: a necessidade de profissionais da área faz com que seja necessário o surgimento do curso nas instituições de ensino superior.

3 ENSINO E APRENDIZADO: A CONSTRUÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Conforme apresentado, o ensino de arquitetura e urbanismo tem sido moldado pelos contextos históricos e sociais do país, que ditam as necessárias mudanças nas constituições das instituições ensino, sejam públicas ou privadas.

Se moldam também pelas as diretrizes curriculares básicas para que haja equiparação de aprendizado nas instituições de ensino superior, o que garante às(aos) profissionais formadas(os) tenham os conhecimentos técnico-profissionais mínimos necessários para o exercício da profissão.

No entanto, não deveria a educação se comprometer com a formação não só acadêmica, mas também crítica e social? Não estaria o ambiente acadêmico diretamente ligado formulação e busca de soluções para as realidades preocupantes da sociedade? Não seriam os professores os principais incitadores de questionamentos e colocações agregadoras na busca pela prática profissional que se comprometa com popular, social, político e cultural?

Para entender os reflexos do ensino superior na prática profissional das(os) arquitetas(os) e urbanistas, é necessário dissecar a pedagogia, a relação professor(a) x aluna(o) que promove o aprendizado, para além da composição curricular de um curso e as determinações básicas do Ministério da Educação. Através de teorias e estudos pedagógicos, que neste trabalho serão feitos com base em Paulo Freire, Bell Hooks e Ana Paula Baltazar, é possível enxergar os efeitos que a formação acadêmica têm (e devem ter) no exercício profissional.

3.1 Ensino e aprendizado autônomos

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) diz que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.61), argumentando que o(a) educador(a) não pode ser neutro(a) e se eximir das intervenções que os conteúdos transmitidos podem gerar em quem aprende. Entendendo que somos seres conscientes e condicionados por gênero, classe, cultura, social, genética e historicamente, não se pode reduzir o ensino a um simples reflexo do que é material e técnico, daquilo que é mecanicamente reproduzido, um manifesto de ideologias dominantes.

Para Freire (1996), o(a) educador(a) deve estar sempre a favor das lutas que sejam contra a discriminação e dominação, seja econômica ou social, pois, ao se negar a isso, ao negar o

dever social e ético da educação, acaba por se tornar um instrumento de uma ordem perversa e conivente com a minimização de maiorias, que acabam por ser tornar minorias sociais.

A mudança da sociedade, portanto, não seria necessariamente através de rebeliões e/ou revoluções armadas, mas sim da junção do povo, dessas minorias que têm a realidade marcada pela traição do direito de ser; através do entendimento e consciência do lugar em que foram colocadas; da constatação de que não são seres impotentes e que de a mudança não só é possível como se faz necessária para que saiam no cenário de extrema injustiça em que vivem (FREIRE, 1996).

Neste sentido, Paulo Freire (1996) considera alguns conceitos obrigatórios para a prática docente para que teoria e prática estejam alinhados e assim não se percam na falta de funcionalidade e finalidade concreta, ou seja, que seja sempre estabelecida uma reflexão crítica entre ambas, promovendo assim uma formação ligada à prática da realidade.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996, p.12).

Para tanto, o autor afirma que o ensino não é composto pura e simplesmente pela transferência de conhecimentos, assim como não é pensada a fim de formar seres acomodados, indecisos, que não se envolvem com a realidade aos quais estão inseridos. O processo de ensino-aprendizado precisa ser simultâneo aos dois sujeitos, em que a(o) educanda(o) se forma e o(a) educador(a) se constrói cada vez mais, promovendo uma relação de trocas que ocasionem experimentações políticas, ideológicas, pedagógicas, estéticas e éticas e sobretudo de uma curiosidade crescente (FREIRE, 1996).

Algumas são exigências descritas por Paulo Freire (1996) em Pedagogia da Autonomia para que o ensinar cumpra tais finalidades, como: rigorosidade metódica, respeito aos saberes das(os) educandas(os), criticidade, estética e ética, corporificação da palavra pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, apreensão da realidade, convicção de que a mudança é possível e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção do mundo, ao que explicitaremos em linhas gerais cada uma delas.

Rigorosidade Metódica

A(O) docente não pode agir como mero(a) repetidor(a) dos conhecimentos adquiridos, além de passar às(aos) seus(suas) alunas(os), precisa as(os) ensinar a pensar certo e isso deve

ser feito através da capacidade de relacionar o que é ensinado com a realidade do seu entorno e, além de tudo, não se considerar certa(o) demais sobre suas próprias certezas e entender que o conhecimento está sempre sendo construído (FREIRE, 1996).

3.1.1 Respeito aos Saberes das(os) Educandas(os)

As (Os) alunas(os) estão submersas(os) em saberem socialmente construídos, sobretudo os de classes populares, e eles precisam ser não só respeitados como coloca ao(à) professor(a) o dever de discutir sobre tais vivências e a relação com os conteúdos técnicos.

Porque não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público [...]. Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes em áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996).

A prática comunitária pode fornecer dados, apresentar problemática e gerar uma reflexão crítica que certos saberes acadêmicos e técnicos não seriam capazes por si só, gerando conhecimento para além da teoria e capa de influenciar no desejo pela mudança de realidade.

3.1.2 Criticidade

Educar exige curiosidade e criatividade para colocar educadoras(es) e alunas(os) diante do mundo e promover mudanças sobre ele, através da curiosidade crítica, sem deixar de entender a importância da tecnologia e da ciência, mas entendendo que apenas isto não basta (FREIRE, 1996).

3.1.3 Estética e Ética

Para Paulo Freire, o que existe de mais fundamentalmente humano no exercício educativo é o caráter formador de homens e mulheres, seres histórico-sociais, e para isso é necessário que a experiência educativa não seja resumida ao treinamento puramente técnico, mas sim ao aprendizado do pensar certo, com profundidade na compreensão e interpretação dos fatos (FREIRE, 1996).

3.1.4 Corporificação da Palavra pelo exemplo

No entanto, de nada vale o pensar certo por pensar, é necessário que os atos reflitam as palavras, que a teoria vire prática e que o(a) educador(a) entenda o papel primordial da(o) educanda(o) no processo de ensino (FREIRE, 1996).

3.1.5 Reflexão crítica sobre a prática

O pensar certo implica também na dinamicidade e a dialética entre pensar e fazer, construídos entre educador(a) e educando(a), e é assim, pensando criticamente sobre as práticas, que os próximos passos serão melhorados (FREIRE, 1996).

3.1.6 Reconhecimento e Assunção da Identidade Cultural

Dentro da prática educativo-criativa, uma das tarefas mais importante é propiciar às(aos) formandas(os) a assunção de si como ser social, histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de reconhecer-se como objeto e principalmente reconhecer o ser cultural, que faz parte não só do individual, mas também da classe, pois dessa forma serão capazes de pensar e construir uma sociedade mais justa através da solidariedade social e política (FREIRE, 1996).

3.1.7 Apreensão da Realidade

É natural ao ser humano a capacidade de aprender, inclusive para transformar a sociedade e nela intervir, de forma distinta aos animais, por exemplo. E pensando nessa natureza, é necessário entender também que nossa essência se caracteriza por diferentes dimensões (FREIRE, 1996).

Dessa forma, são diversas as formas de ensino-aprendizagem que reforçam a necessidade da prática educativa não se reduzir ao neutro e sim mostrar sua capacidade política e envolta na realidade

3.1.8 Convicção de que a mudança é possível

Portanto, não basta ensinar através de palavras, sem nenhuma convicção. Como dito, não basta pensar certo é preciso demonstrar com ação. Da mesma forma, não basta apreender a

politicidade do ensino é necessário ter convicção da mudança promovida pela educação, pois é principalmente através dessa constatação que a intervenção se fará possível e que tanto educador quanto formando sairão da impotência (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996), o aluno que vem da sua realidade injusta e decadente, junto daquele que aprendeu a enxergar a realidade ao seu redor, precisam enxergar no educador a possibilidade de mudança, de alteração e melhoria dos problemas. É através do entendimento de que mudar é difícil, porém possível, que as ações político-pedagógicas serão programadas.

3.1.9 Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo

É então que, unindo teoria e prática, o entendimento de mutabilidade da realidade e a crença na mudança que serão formados seres capazes de intervir no mundo. Não através de reprodução ideológica ou repetições técnicas, mas do pensamento crítico, da preocupação social e curiosidade instigados através da educação (FREIRE, 1996).

3.2 A Transgressão do Ensino

Em *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*, Bell Hooks (2013) trata da transgressão e mudança de realidade através da pedagogia e ensino, atentando sempre ao carácter social de toda(o) formanda(o) e os aspectos aos quais está inserida(o) como algo intrínseco ao aprendizado e forma de se aprender.

Para a autora, a principal prática capaz de transpor barreiras, sejam elas erguidas por gênero, raça ou classe social, é o diálogo e a partilha de conhecimento, partindo da premissa da união entre teoria e prática como forma de organização da relação de ensino.

Um dos principais pontos de debates nos escritos de Hooks é o condicionamento por classes sociais e a forma como isso se manifesta nos mais diversos campos. Especificamente sobre as salas de aulas, ela demonstra descontentamento em não haver volume de discussão sobre o assunto e total desconsideração sobre a existência de tais diferenças que atingem diretamente parte dos alunos.

No entanto, as ponderações vão além: a academia não só não abre o debate como trabalha a fim de silenciar os que se propõem a fazê-lo, inclusive parte das(os) educadoras(es) que se propõem a atuar de forma “crítica”. Ou seja, o ambiente acadêmico age como instrumento capitalista de manutenção das classes privilegiadas (HOOKS, 2013).

Dessa forma, segundo Ryan e Sackrey (s.d. apud HOOKS, 2013) o processo de trabalho acadêmico, junto aos costumes e práticas culturais deste ambiente, são essencialmente antagônicos à classe trabalhadora, mas tais fatores podem ser utilizados a favor da construção de um ambiente acadêmico mais diversos que desafie essas estruturas existentes.

E então, com as estruturas extremamente elitistas das academias se moldando a realidade de todos que as frequentam:

[...]as pessoas de classe trabalhadora que estão na academia adquirem poder quando reconhecem que são agentes, reconhecem sua capacidade de participar ativamente do processo pedagógico. Esse processo não é simples nem fácil; é preciso coragem para abraçar uma visão da integridade do ser que não reforce a versão capitalista segundo a qual sempre temos de renunciar a uma coisa para ganhar outra (HOOKS, 2013).

Através dos diálogos e experiências compartilhadas pela presença de diferentes grupos, de diferentes raças, classes e contextos sociais, é possível que haja compreensão das diferentes realidades existentes, o que tende a gerar maior consciência e compromissos comunitários.

3.3 Campo e Ensino Descolarizados

Para Banham (1999 apud BALTAZAR, 2020) as atitudes, hábitos de trabalho e valores que acompanham a vida profissional são adquiridos na escola e isto é um problema pois o aprendido nessas escolas são reproduções das formas de se aprender e praticar a arquitetura do renascimento europeu, sem adaptações adequadas para o contexto brasileiro. E para Baltazar (2020), mesmo quando estão projetando habitações de interesse social, as(os) profissionais ainda reproduzem, sem critério nem questionamentos, as técnicas aprendidas na academia, adaptando apenas para as disponibilidades de recursos e tempo.

Dessa forma, para que o aprendizado aconteça de forma coerente com a realidade, é necessário que haja críticas aprofundadas sobre o modo de se “fazer” arquitetura e de representar, pautado em exemplos socioespaciais e no contexto político-cultural do país.

Para que isso aconteça, segundo Freire (apud REZENDE e BALTAZAR, 2019), é necessário começar a pensar a desescolarização do campo da arquitetura antes de pensar a desescolarização do ensino da arquitetura, pois essa segunda não é passível de acontecer de fato sem que a sociedade tenha se transformado radicalmente (FREIRE e ILLICH, [1975] 2013).

No entanto, a sociedade se molda fortemente através da cultura dominante e dos processos capitalistas que delimitam as classes como forma de reforçar as estruturas já existentes, elegendo símbolos e alegorias capazes de reforçar tais mecanismos.

Neste contexto, a arquitetura se mostra como um instrumento de disputa de status definidos pelas classes dominantes, a quem nada interessa a mudança, refletido pela prática profissional, aqui entendida como o campo, e reforçado pelo ensino que, segundo Garry Stevens (2013), nada têm a ver com as realidades duras da vida.

Ou seja, não interessa às elites que o campo e/ou o ensino da arquitetura sejam modificados pois atendem suas necessidades da forma que são praticados, funcionando como instrumentos de manutenção elitista em detrimento do atendido das reais necessidades populares.

4 METODOLOGIA

Para escolha das IESs a serem pesquisadas e analisadas pontualmente, consideramos todos os fatores explicitados: cronologia de criação, localização geográfica e classificação institucional. Buscamos maior diversidade de fatores para que seja possível entender a formação da(o) arquiteta(o) e urbanista de maneira mais real possível.

Considerando também o tempo reduzido para a realização da pesquisa, foi necessário fazer um recorte maior das intuições, nos levando então a considerar a relação de instituições e profissionais atuantes, estando ambos mais concentrados nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Além desses fatores, foi utilizado também como fator para a seleção o fácil acesso e a disponibilidade de informações acerca da instituição de ensino e curso objeto de estudo.

Nesse sentido, as seguintes instituições públicas de ensino superior foram escolhidas: Academia de Belas Artes/Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU-UFRJ), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Para análise de dados, foram utilizados os projetos pedagógicos dos cursos, as matrizes curriculares e os planos de ensino e/ou ementas das disciplinas, levando em conta organização semestral, bibliografias e carga horária.

A pesquisa foi feita através de palavras coerentes aos temas, verificando se estavam presentes nos planos de ensino e em qual quantidade, como forma de avaliar o que se pretende discutir ao longo do curso, sendo elas: assistência(s), assessoria(s), social(is), autonomia, autônomo, autoconstrução, periferia, comunidade, precário/precariedade, econômico/economia, renda e popular(es).

Além disso, foram pesquisados alguns autores muito pertinentes à arquitetura popular e suas abordagens, como Le Freve, Sérgio Ferro, Ana Paula Baltazar, Silke Kapp, Garry Stevens, Nabil Bonduki, Ermínia Maricato, Raquel Rolnik, Marcelo Tramontano, Günter Weimer, dentre outros.

Após as pesquisas terem sido concluídas, foram elaborados infográficos que demonstram de forma clara o grau de presença de disciplinas que envolvam a discussão da democratização da arquitetura, além das relações com a carga horária disponibilizada, o período em que é cursada, a metodologia utilizada e a bibliografia de aporte.

4.1 Apresentação das matrizes pedagógicas dos cursos de Arquitetura e Urbanismo

4.1.1 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

A Academia de Belas Artes foi fundada em 1816, sede da Faculdade Nacional da Arquitetura, que se desvinculou da instituição em 1945 e se constituiu em universidade, decorrente das reformas curriculares que ocorreram na época, tornando-se a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU). Em 1961, passou a funcionar na Cidade Universitária na Ilha do Fundão, onde está atualmente, e compõe a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Desde sua fundação, ainda enquanto parte da Academia de Belas Artes, a FAU passou por todas as reformas curriculares e mudanças da Lei de Diretrizes Básicas, sempre atualizando a matriz curricular de forma a atender tais regulamentos e por base de avaliações críticas, pensadas sob a realidade social e econômica que se impõe sobre a área do conhecimento e da prática da Arquitetura e Urbanismo. (Site da FAU)

O atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi aprovado em 31 de agosto de 2021, com previsão de vigência até 2030, segue as diretrizes curriculares básicas publicadas em 2010 e foi construído principalmente com base nas mudanças pontuais e sucessivas que vinham ocorrendo em anos anteriores, desde o último projeto pedagógico aprovado em 2006, 15 (quinze) anos antes.

O PPC foi desenvolvido visando possibilitar o desenvolvimento de reflexões práticas voltadas para a inserção social, a nucleação e as relações interinstitucionais e dessa forma, reforçar o caráter público da universidade.

A missão do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUF RJ é a de oferecer um ensino público de qualidade para a formação crítica de arquitetos e urbanistas, capazes de refletir e propor respostas projetuais em sintonia com as demandas sociais e com o estado histórico de desenvolvimento da cultura e do conhecimento científico e tecnológico do país.

Os diferentes conteúdos constantes no plano disciplinar são divididos em quatro formatos de ensino: teórico, experimental, profissional e projetual, sendo essa última priorizada e com carga horária equivalente a quase metade da carga horária total do curso.

O curso é de dedicação integral, estruturado em 10 (dez) períodos letivos, divididos entre os ciclos básico, intermediário e avançado, nessa ordem ao decorrer da graduação. Os componentes curriculares compõem 4.100 (quatro mil e cem) horas totais, sendo 3.300 (três mil e trezentos) de disciplinas, divididas entre obrigatórias (maior parte), de escolha restrita,

escolha condicionada e escolha livre; e 800 (oitocentas) horas de requisitos curriculares suplementares (RCS), compostos pelo Trabalho Final de Graduação, estágio supervisionado, atividades curriculares complementares e atividades de extensão.

A matriz curricular (Figura 4) é composta por 57 (cinquenta e sete) componentes curriculares obrigatórios iguais a todas(os) as(os) alunas(os), dentre disciplinas obrigatórias, ateliês, trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado, que totalizam 3.615 (três mil, seiscentas e quinze) horas, sendo distribuídos da seguinte forma:

Figura 4: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/UFRJ.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	
HISTÓRIA DA ARQUITETURA I	HISTÓRIA E TEORIAS URBANAS II	HISTÓRIA DA ARQUITETURA II	HISTÓRIA DA ARQUITETURA III	HISTÓRIA DA ARQUITETURA IV	
HISTÓRIA E TEORIAS URBANAS I	EXPRESSION II	PROJETO URBANO E DE PAISAGEM I	PROJETO URBANO E DE PAISAGEM II	PROJETO URBANO E DA PAISAGEM III	
EXPRESSION I	CONCEPÇÃO DA FORMA ARQUITETÔNICA II	PROJETO DE ARQUITETURA I	PROJETO DE ARQUITETURA II	PROJETO DE ARQUITETURA III	
CONCEPÇÃO DA FORMA ARQUITETÔNICA I	GEOMETRIA DESCRITIVA APLICADA II	EXPRESSION III	CONFORTO AMBIENTAL	CONSTRUÇÃO II	
GEOMETRIA DESCRITIVA APLICADA	ESPAÇO, PERCEPÇÃO E SOCIEDADE	TOPOGRAFIA	SISTEMAS PREDIAIS I	SANEAMENTO URBANO	
CONSTRUÇÃO I	MECÂNICA DAS ESTRUTURAS	MECÂNICA DOS MATERIAIS	CONCRETO ARMADO I	CONCRETO ARMADO II	
INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS ESTRUTURAIS	ATIVIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO			ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
ATIVIDADE CURRICULAR DE EXTENSÃO					
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO	
TEORIA DA ARQUITETURA	SEMINÁRIO TEÓRICO EM PATRIMÔNIO	SEMINÁRIO AVANÇADO (GRUPO 1)	SEMINÁRIO AVANÇADO (GRUPO 1)	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II	
PROJETO URBANO E DE PAISAGEM IV	PROJETO URBANO E DE PAISAGEM V	ATELIÊ AVANÇADO (GRUPO 2)	ATELIÊ AVANÇADO (GRUPO 2)		
PROJETO DE ARQUITETURA IV	ATELIÊ INTEGRADO	ATELIÊ AVANÇADO INTEGRADO	ATELIÊ AVANÇADO INTEGRADO		
SISTEMAS PREDIAIS II	PROJETO DE ARQUITETURA V	LABORATÓRIO AVANÇADO (GRUPO 3)	LABORATÓRIO AVANÇADO (GRUPO 3)		
CONSTRUÇÃO III	LABORATÓRIO DE CONFORTO AMBIENTAL	GESTÃO DO PROCESSO DE PROJETO	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO I		
AÇO E MADEIRA		ÉTICA E PRÁTICA PROFISSIONAL			

- TEÓRICO (10)
- PROJETUAL (19)
- EXPERIMENTAL (21)
- PROFISSIONAL (7)

Fonte: Autora, 2022, adaptado da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4.1.2 Universidade de São Paulo (USP)

A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP) foi criada em 1948 a partir dos antigos cursos de engenharia-arquitetura, teve a infraestrutura consolidada entre os anos 1966 e 1977 e em 1968 se deslocou para a cidade universitária.

Ao longo dos anos, passou pelas reformas universitária e mudanças das diretrizes curriculares básicas instituídas e o último projeto político-pedagógico (PPP) foi publicado em 2018 e tem vigência de 2019 a 2023.

O PPP tem como premissa a formação humanista e generalista da(o) arquiteta(o) e urbanista, visando formar um(a) profissional crítico e reflexivo sobre a realidade e os aspectos socioculturais e político-econômicos vividos, principalmente, pela população brasileira.

A estrutura curricular do curso é organizada a partir de três departamentos: Departamento de História da Arquitetura e Estética do Projeto (AUH), Departamento de Projeto (AUP) e Departamento de Tecnologia da Arquitetura (AUT), além de disciplinas ministradas por departamentos da Escola Politécnica e do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade.

O curso é de dedicação integral com duração ideal de 10 semestres e os componentes curricular totalizam 6.180 (seis mil, cento e oitenta) horas entre disciplinas obrigatórias optativas e estágio. São 58 (cinquenta e oito) disciplinas obrigatórias, componentes que são iguais a todos os alunos, que somam 5.280 (cinco mil, duzentos e oitenta) horas e são distribuídas da seguinte forma (Figura 5):

Figura 5: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/USP.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO
HISTÓRIA E TEORIAS DA ARQUITETURA I	FUNDAMENTOS SOCIAIS DA ARQUITETURA E URBANISMO I	HISTÓRIA E TEORIAS DA ARQUITETURA II	HISTÓRIA E TEORIAS DA ARQUITETURA III	ESTÁGIO OBRIGATORIO - SUPERVISIONADO
HISTÓRIA DA URBANIZAÇÃO E DO URBANISMO I	PLANEJAMENTO URBANO: INTRODUÇÃO	HISTÓRIA DA ARTE I	HISTÓRIA DA URBANIZAÇÃO E DO URBANISMO II	HISTÓRIA DA URBANIZAÇÃO E DO URBANISMO III
FUNDAMENTO DE PROJETO	LINGUAGEM VISUAL GRÁFICA	FUNDAMENTOS SOCIAIS DA ARQUITETURA E URBANISMO II	ARQUITETURA: PROJETO 2	TECNICAS RETROSPECTIVAS, ESTUDO E PRESERVAÇÃO DOS BENS CULTURAIS
CONSTRUÇÃO DE EDIFÍCIO I	ARQUITETURA DA PAISAGEM	ARQUITETURA: PROJETO 1	LINGUAGEM VISUAL AMBIENTAL	ARQUITETURA: PROJETO 3
CONFORTO AMBIENTAL 1 - FUNDAMENTOS	CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO 2	PLANEJAMENTO URBANO: ESTRUTURAS	DESIGN DO OBJETO	ARQUITETURA E INDÚSTRIA
GEOMETRIA APLICADA À CONSTRUÇÃO ARQUITETÔNICA	DESENHO ARQUITETÔNICO	COMPUTAÇÃO GRÁFICA	CONFORTO AMBIENTAL 2 - ILUMINAÇÃO	PLANEJAMENTO DA PAISAGEM
	ESTATÍSTICA APLICADA	CÁLCULO		CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO 3
	TOPOGRAFIA	INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS HIDRÁULICOS I		ESTRUTURAS NA ARQUITETURA I: FUNDAMENTOS
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO
HISTÓRIA E TEORIAS DAS ARQUITETURA IV	DESENHO URBANO E PROJETO DOS ESPAÇOS DA CIDADE	ARQUITETURA: PROJETO 4	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO I	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II
HISTÓRIA DA ARTE II	PROJETO VISUAL AMBIENTAL	MECÂNICA DOS SOLOS E FUNDAÇÕES	PRÁTICA PROFISSIONAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	
ORGANIZAÇÃO URBANA E PLANEJAMENTO	PROJETO DE PAISAGEM	ESTRUTURAS NA ARQUITETURA IV: PROJETO		
PROJETO VISUAL GRÁFICO	CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO 5			
CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO 4	CONFORTO AMBIENTAL 4 - PROJETO			
INFRA-ESTRUTURA URBANA E MEIO AMBIENTE	PROJETO DOS CUSTOS			
CONFORTO AMBIENTAL 3 - TERMOACÚSTICA	ESTRUTURA NA ARQUITETURA III: SISTEMAS RETICULADOS E LAMINARES			
ESTRUTURAS NA ARQUITETURA II: SISTEMAS RETICULADOS				

- AUH
- AUP
- AUT
- ENGENHARIA DE TRANSPORTES
- MATEMÁTICA
- ENGENHARIA HIDRÁULICA E SANITÁRIA
- ENGENHARIA DE ESTRUTURAS E GEOTÉCNICA
- TRABALHO DE CURSO

Fonte: Autora, 2022, adaptado da Universidade de São Paulo.

4.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A Escola de Arquitetura (EA) foi fundada em 1930, totalmente desvinculada de das Escolas Politécnicas de Belas Artes e Filosofia e foi associada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) devido às reformas universitárias de 1945.

O curso é composto por 10(dez) períodos letivos e é ofertado tanto em período diurno quanto em período noturno, com ofertas de disciplinas não totalmente iguais a cada período, pois estas são elencadas a cada início de período, ou seja, as disciplinas não são ofertadas de maneira igual nem entre turnos nem de um período para o outro.

As disciplinas são divididas em quatro departamentos, análise crítica e histórica da arquitetura e urbanismo (ACR), projetos (PRJ), tecnologia do design, da arquitetura e do urbanismo (TAU) e urbanismo (URB), além das que são ministradas por outros departamentos e institutos da UFMG.

A matriz curricular abaixo apresentada é referente ao período 2022-1 do turno diurno, que somam 2.295 (duas mil, duzentos e noventa e cinco) horas de disciplinas obrigatórias, não considerando as horas de trabalho final de graduação nem estágio obrigatório.

Figura 6: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da EA/UFMG

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO
FUNDAMENTAÇÃO PARA O PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO I	FUNDAMENTAÇÃO PARA O PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO II	HISTÓRIA DA ARTE, DA ARQUITETURA E DA CIDADE: DO NEOCLASSICISMO AO FUNCIONALISMO	ESTRUTURAS DE CONCRETO	PROJETO URBANO
HISTÓRIA DA ARTE, DA ARQUITETURA E DA CIDADE: ANTIGA E MEDIEVAL	HISTÓRIA DA ARTE, DA ARQUITETURA E DA CIDADE DO RENASCIMENTO AO BARROCO	MATERIAIS E TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO II	INSTALAÇÕES PREDIAIS ELÉTRICAS E DE COMUNICAÇÕES	SANEAMENTO E ESTUDOS AMBIENTAIS
INTRODUÇÃO AO URBANISMO	ANÁLISE ESTRUTURAL	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	URBANISMO II	ESTRUTURAS DE AÇO
ESTUDOS SOCIAIS: ESPAÇO E SOCIEDADE	MATERIAIS E TÉCNICAS DE CONSTRUÇÃO I	URBANISMO I	ILUMINAÇÃO NATURAL E ARTIFICIAL DE AMBIENTES	INSTALAÇÕES PREDIAIS HIDRÁULICO-SANITÁRIAS
INTRODUÇÃO AOS SISTEMAS ESTRUTURAIS	CARTOGRAFIA E TOPOGRAFIA	CONFORTO TÉRMICO E CLIMATIZAÇÃO DE AMBIENTES	TEORIA E ARQUITETURA CONTEMPORÂNEA	TEORIA URBANA
				ESTRUTURAS DE MADEIRA
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO
ARQUITETURA E CULTURA BRASILEIRA	PAISAGEM E AMBIENTE	ORÇAMENTO, PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO DE OBRAS	PROJETO PAISAGÍSTICO	TRABALHO DE CURSO B
SISTEMAS ESTRUTURAIS APLICADOS A ARQUITETURA	TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO	PLANEJAMENTO REGIONAL	SEMINÁRIO LEGISLAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL	
PLANEJAMENTO URBANO	PROJETO INTEGRADO DE ARQUITETURA E URBANISMO	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	TRABALHO DE CURSO A	
ACÚSTICA DE AMBIENTES	PATRIMÔNIO CULTURAL			
TÉCNICAS RETROSPECTIVAS				

- ACR
- CART
- EES
- EHR
- ELE
- ESA
- GEO
- PRJ
- SOA
- TAU
- URB
- TRABALHO DE CURSO

Fonte: Autora, 2022, adaptado da Universidade Federal de Minas Gerais.

4.1.4 Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

O Curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Minas da UFOP foi criado em 2008 em decorrência do REUNI como forma de reafirmar o papel da universidade na sociedade. As diretrizes curriculares nacionais a serem seguidas à época da implantação do curso eram as instituídas em 2006 pela CNE/CES nº6.

O Projeto Pedagógico vigente atualmente é o desenvolvido na implantação do curso e, portanto, não atualizado para as diretrizes instituídas em 2010, mas o curso está passando por reformulações pedagógicas, que já se encontram na fase final e deve ser implementada no próximo ano.

A concepção do curso visa uma sinergia voltada para a mudança do contexto atual do exercício da profissão do Arquiteto e Urbanista. Várias instituições de Ensino Superior no Brasil vêm se manifestando contrariamente à formação de profissionais que se colocam a serviço da demanda mercadológica. O mercado, de caráter especulativo, atende a um pequeno grupo privilegiado da sociedade e exclui camadas menos favorecidas que anseiam por melhores condições do habitat construído. Pretende-se aproximar os profissionais de seu compromisso social e de uma postura reflexiva frente à sua produção.

O curso é noturno, ofertado semestralmente, tem duração de 10 (dez) períodos letivos e possui carga horária total de 3.600 (três mil e seiscentas) horas, sendo 3.456 (três mil, quatrocentas e cinquenta e seis) horas de disciplinas obrigatórias, contando com o trabalho final de graduação.

Tais disciplinas são divididas em três núcleos de conhecimentos, fundamentação, profissional e trabalho final de graduação, além do estágio supervisionado, conforme define o MEC, e são distribuídas da seguinte forma:

Figura 7: Matriz Curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Minas/UFOP.

1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	
INTRODUÇÃO À ARQUITETURA E URBANISMO	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO URBANISMO I	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO URBANISMO II	TEORIA E HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DO URBANISMO III	ARQUITETURA BRASILEIRA I	
GEOMETRIA DESCRITIVA	DESENHO DE ARQUITETURA II	TOPOGRAFIA E DESENHO TOPOGRÁFICO	PROJETO ARQUITETÔNICO II	PROJETO ARQUITETÔNICO III	
DESENHO DE ARQUITETURA I	COMPUTAÇÃO GRÁFICA APLICADA À ARQUITETURA E URBANISMO	PROJETO ARQUITETÔNICO I	RESISTÊNCIA DOS MATERIAIS	URBANISMO I	
ESTÉTICA	PLÁSTICA	MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO	INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	SISTEMAS ESTRUTURAIS	
FUNDAMENTOS DE CÁLCULO	METODOLOGIA DE PESQUISA		GEOTECNIA APLICADA A ARQUITETURA E URBANISMO	CONFORTO AMBIENTAL	
	FÍSICA TÉRMICA E ONDULATÓRIA				
6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO	
ARQUITETURA BRASILEIRA II	PROJETO ARQUITETÔNICO DE CONSTRUÇÕES METÁLICAS	PROJETO DE RESTAURAÇÃO-REVITALIZAÇÃO ARQUITETÔNICA	PROJETO INTEGRADO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO	TÉCNICAS DE RETROSPECTIVAS	
PROJETO ARQUITETÔNICO IV	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL I	PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL II	PROJETO DE INTERIORES	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO II	
URBANISMO II	PAISAGISMO	SUSTENTABILIDADE EM ARQUITETURA E URBANISMO	TRABALHO DE GRADUAÇÃO I	ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
CONSTRUÇÕES DE CONCRETO ARMADO	INSTALAÇÕES PREDIAIS I	LEGISLAÇÃO E EXERCÍCIO PROFISSIONAL	TÉCNICAS CONSTRUTIVAS	PATOLOGIAS DAS CONSTRUÇÕES	
CONSTRUÇÕES METÁLICAS I	CONSTRUÇÕES DE MADEIRAS	INSTALAÇÕES PREDIAIS II			
	CONSTRUÇÕES METÁLICAS II	SANEAMENTO URBANO			

FUNDAMENTAÇÃO
 PROFISSIONAL
 TRABALHO DE CURSO
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Fonte: Autora, 2022, adaptado da Universidade Federal de Ouro Preto.

5 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão demonstrados através de tabelas que apresentam os nomes das disciplinas que tem em seu plano de ensino e/ou ementa os termos e palavras anteriormente explicitados, junto da carga horária e no período em que são ofertadas. Dessa forma, serão relacionadas às palavras encontradas com as respectivas quantidades e os autores presentes na bibliografia obrigatória, dentre os que foram pesquisados.

As informações são disponibilizadas a seguir de acordo com cada instituição de ensino:

Tabela 2: Relação de Dados por Disciplinas da Escola de Arquitetura da UFMG.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	PALAVRAS E QUANTIDADE	BIBLIOGRAFIA
ESTUDOS SOCIAIS	90	2	SOCIAL (2)	
PROJETO DE ARQUITETURA III	90	4	SOCIAL (1)	
TEORIA DA ARQUITETURA II	90	4	SOCIAL (1); ARQUITETURA POPULAR (1)	

Fonte: Autora, 2022.

Tabela 3: Relação de Dados por Disciplinas da FAU/UFRJ.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	PALAVRAS E QUANTIDADE	BIBLIOGRAFIA
ESTUDOS SOCIAIS: ESPAÇO E SOCIEDADE	60	1	SOCIAL (2); ECONÔMICO (1)	
URBANISMO II	60	4	COMUNIDADE (1)	
TÉCNICAS RETROSPECTIVAS II	45	6	ECONÔMICO (1)	
PLANEJAMENTO URBANO	60	6	ECONÔMICO (1)	
PROJETO INTEGRADO DE ARQUITETURA E URBANISMO	120	7	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO	45	7	SOCIAL (1)	
PLANEJAMENTO REGIONAL	45	8	SOCIAL (1)	

Fonte: Autora, 2022.

Tabela 4: Relação de Dados por Disciplinas da Escola de Minas da UFOP.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	PALAVRAS E QUANTIDADE	BIBLIOGRAFIA
INTRODUÇÃO A ARQUITETURA E URBANISMO	30	1	SOCIAL (1)	
PROJETO ARQUITETÔNICO I	90	3	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	MARCELO TRAMONTANO
PROJETO ARQUITETÔNICO II	90	4	ECONÔMICO (1)	
INTRODUÇÃO A SOCIOLOGIA	30	4	SOCIAL (11); RENDA (2)	
ARQUITETURA BRASILEIRA I	30	5		GÜNTER WELMER
PROJETO ARQUITETÔNICO III	90	5	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
URBANISMO I	60	5	SOCIAL (1)	
ARQUITETURA BRASILEIRA II	30	6		GÜNTER WELMER
CONSTRUÇÕES METÁLICAS I	60	6	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL II	60	8	FAVELA (1)	PAOLA BERENSTEIN JACQUES
INSTALAÇÕES PREDIAIS II	30	8	SOCIAL (1); ECONÔMICO (2)	
PROJETO DE INTERIORES	60	9	SOCIAL (1)	
TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO I	30	9	SOCIAL (1)	

Fonte: Autora, 2022.

Tabela 5: Relação de Dados por Disciplinas da FAU/USP.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PERÍODO	PALAVRAS E QUANTIDADE	BIBLIOGRAFIA
FUNDAMENTOS SOCIAIS DA ARQUITETURA E URBANISMO I	60	2	SOCIAL (10); ECONÔMICO (1)	ERMÍNIA MARICATO
PLANEJAMENTO URBANO: INTRODUÇÃO	150	2	SOCIAL (7); AUTOCONSTRUÇÃO(2); ECONÔMICO (3); PERIFERIA (1)	
ARQUITETURA DA PAISAGEM	150	2	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
CONSTRUÇÃO DO EDIFÍCIO 2	60	2	SOCIAL (1); AUTOCONSTRUÇÃO (1)	HASSAN FATHY
ESTATÍSTICA APLICADA	30	2	SOCIAL (2); ECONÔMICO (2); RENDA (2)	
TOPOGRAFIA	60	2	ECONÔMICO (1)	
HISTÓRIA E TEORIAS DA ARQUITETURA II	60	3	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
HISTÓRIA DA ARTE I	60	3	SOCIAL (1)	
FUNDAMENTOS SOCIAIS DA ARQUITETURA E URBANISMO II	60	3	SOCIAL (6); ECONÔMICO (1)	
ARQUITETURA: PROJETO 1	150	3	SOCIAL (1); FAVELA (1)	
PLANEJAMENTO URBANO: ESTRUTURAS	150	3	SOCIAL (1); PERIFERIA (1); PRECARIIDADE (1)	
HISTÓRIA E TEORIAS DA ARQUITETURA III	60	4	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
HISTÓRIA DA URBANIZAÇÃO E DO URBANISMO II	60	4	SOCIAL (2)	
ARQUITETURA: PROJETO 2	150	4	SOCIAL (2)	
HISTÓRIA DA URBANIZAÇÃO E DO URBANISMO III	60	5	SOCIAL (1)	ERMÍNIA MARICATO
ARQUITETURA: PROJETO 3	150	5	SOCIAL (3); ECONÔMICO (1)	
PLANEJAMENTO DA PAISAGEM	90	5	SOCIAL (2)	
ORGANIZAÇÃO URBANA E PLANEJAMENTO	150	6	SOCIAL (8); ECONÔMICO (6)	GÜNTER WELMER
INFRA-ESTRUTURA URBANA E MEIO AMBIENTE	60	6	ECONÔMICO (2)	
DESENHO URBANO E PROJETO DOS ESPAÇOS DA CIDADE	150	7	SOCIAL (5); ECONÔMICO (2); PERIFERIA (1); PRECARIIDADE (2)	ERMÍNIA MARICATO
PROJETO DA PAISAGEM	90	7	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	
PROJETO DOS CUSTOS	60	7	ECONÔMICO (3)	
ARQUITETURA: PROJETO 4	150	8	SOCIAL (2)	
PRÁTICA PROFISSIONAL E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	30	9	SOCIAL (1); ECONÔMICO (1)	

Fonte: Autora, 2022.

A pesquisa sofreu algumas restrições quanto a disponibilidade de informações mais expressivas quanto às instituições UFRJ e UFMG, pois a análise foi possível ser feita apenas pelas ementas das disciplinas devido a restrições de informações, e dessa forma, o conteúdo analisado foi mais sucinto e sem o conteúdo das bibliografias em grande parte.

5.1 Discussão

A partir dos dados coletados é possível fazer algumas análises quanto a presença das palavras, tanto em quantidade quanto em diversidade e o que tais palavras podem significar no desenvolvimento da disciplina, bem como o percentual das disciplinas que contém em seu plano as palavras pesquisadas e as respectivas cargas horárias.

Na pesquisa feita nas ementas da FAU/UFRJ, foram encontrados apenas dois termos diferentes, social e arquitetura popular, que aparecem 4 e 1 vez, respectivamente, no total. E as disciplinas que apresentam tais termos somam apenas 210 horas, representando menos de 7% da carga horária total do curso.

Não foi encontrado na bibliografia nenhum autor alinhado ao tema pesquisado.

Nas ementas da EA/UFMG, As palavras sociais e econômico foram encontradas 5 e 4 vezes, respectivamente, distribuídas entre 7 disciplinas diferentes, que juntas somam 435 horas, ou seja, aproximadamente, 19% da carga horária total do curso.

No entanto, é importante observar que os termos “social” e “economia” são muito abrangentes e não necessariamente se apresentam de forma a conversar com o assunto aqui debatido, haja vista, por exemplo, a usualidade do termo “socioeconômico” em diversos campos.

Não foi encontrado na bibliografia nenhum autor alinhado ao tema pesquisado.

A FAU/USP foi instituição que mais apresentou resultados para a busca de forma expressiva, teve nos planos de ensino a presença de sete palavras/termos diferentes, sendo eles: Social/Sociais por 59 vezes; autoconstrução, 3 vezes; econômico/economia, 27 vezes; renda, uma vez; periferia, 3 vezes; favela, 1 vez e precariedade, que apareceu 3 vezes.

Dessa forma, as disciplinas com tais palavras no escopo somam 2.250 (duas mil, duzentos e cinquenta horas), que representam 42,6% da carga horária total do curso. Além disso, foi possível ver a presença de autores como Ermínia Maricato, Hassan Fathy e LeFbvre presentes nas bibliografias.

Na Universidade Federal de Ouro Preto, cujo projeto-pedagógico está passando por reformulações, as disciplinas onde foram observados os temas inerentes à nossa pesquisa são 13 que somam 690 horas, ou seja, quase 22% da carga horária total das disciplinas obrigatórias. Foi possível observar também alguns autores que tratam da arquitetura social de popular.

No entanto, enquanto estudante da instituição, sou capaz de afirmar que as disciplinas que levantam o debate e tratam de uma arquitetura mais democrática e popular são muitas mais das que os planos de ensino demonstram.

As bibliografias debatidas e a postura dos professores em sala, sejam em disciplinas projetuais ou teóricas, sempre nos levam a refletir sobre as realidades e a função da arquitetura na sociedade.

Portanto, é possível presumir que os planos de ensino não representam na totalidade o que realmente é passado nas salas de aula, assim como ele não descreve a experiência do ensino, das trocas e diálogos que engrandecem às construções.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A(O) arquiteta(o) e urbanista tem um papel extremamente importante na produção do espaço, no pensar e fazer das cidades e habitações, campos que acumulam problemas na maior parte do país, restringindo por vezes os direitos de ir e vir e de morar das pessoas que são mais diretamente afetadas por eles.

No entanto, mesmo com a alta demanda pela arquitetura social, as(os) profissionais se entregam cada vez mais às demandas mercadológicas, à arquitetura do conceito e do status, que tendem a colocar a profissão e a(o) profissional num lugar de privilégio.

A vida profissional começa a ser moldada durante a formação acadêmica, tanto pelos conhecimentos adquiridos, seja de forma teórica ou prática, quanto pelo entendimento do impacto que a profissão tem na sociedade e de como ela deve ser instrumento para a promoção de justiça social e melhorias da realidade.

No processo do ensino, todas as partes têm papéis cruciais, alunas(os), professoras(es) e o ambiente acadêmico, pelo encontro de realidades e vivências, diálogos, troca de opiniões e aprendizados que tornam possível maiores reflexões críticas e apreensão da realidade. (Paulo Freire, 2004)

Esse processo educacional possibilita que as(os) formandas(os) se vejam como capazes de intervir no mundo, acreditando em mudanças e evolução da sociedade a partir de seu exercício profissional.

Porém, ao analisar os planos de ensino dos cursos de arquitetura e urbanismo de algumas instituições de ensino públicas do Brasil, foi possível observar a pouquíssima presença de temas sociais, tanto no escopo da disciplina quanto nas bibliografias utilizadas.

Ou seja, não parece haver discussão efetiva sobre o lado social da arquitetura no local onde se espera existir, principalmente se tratando das instituições públicas de ensino, dada a necessidade de retorno a sociedade do investimento feito. A luta pela democratização da arquitetura não acontece nem na prática profissional nem nas academias.

É muito provável que as(os) arquitetas(os) e urbanistas estejam formando na graduação sem ter contato com termos como arquitetura popular, autoconstrução, assistência e assessorias técnicas, dentre outros, capazes de demonstrar as reais necessidades da população e do Estado sobre os serviços que a(o) profissional pode oferecer.

Mas a pesquisa tem um caráter mais introdutório do que de pesquisa final, afinal, o tema é extenso e muito importante, passível de diversos desdobramentos e abordagens para melhor entendimento e aprofundamento, além de nos ajudar a chegar em soluções para os problemas levantados.

A sociedade precisa de profissionais que se importem com as realidades difíceis enfrentadas pelas minorias sociais, que enxerguem os problemas e queiram solucioná-los, que se coloquem a serviço da justiça e tudo isso é possível começando pela educação e elevando o debate.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRUDA, Ângelo Marcos; MAIOLINO, Cláudio Forte; COSTA, Fernando José de Medeiros; MARAGNO, Gogliardo Vieira. Embasamento teórico sobre a atuação dos arquitetos e urbanistas. Sob a perspectiva histórica e das diretrizes curriculares. *Arquitextos*, São Paulo, ano 16, n. 183.04, **Vitruvius**, ago. 2015 <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.183/5658>>.
- BALTAZAR, A.P. Não existe arquitetura decolonial porque não existe ensino de arquitetura decolonial porque não existe arquitetura decolonial. **Redobra**, n. 15, ano 6, p. 121-136, 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2007, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. **Resolução CNE/CES 2/2010**, Brasília: Diário Oficial da União, v. Seção 1, p. 37-38, 18 jun. 2010.
- FAUUSP. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, [s.d.]. Institucional. Disponível em: <<https://www.fau.usp.br/institucional/>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- FAU UFRJ. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, c2018. História e Patrimônio. Disponível em: <<http://www.fau.ufrj.br/historia-e-patrimonio/>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- FAU comemora 60 anos de história. Conexão UFRJ, 2005. Disponível em: <<https://conexao.ufrj.br/2005/11/fau-comemora-60-anos-de-historia/>>. Acesso em: 18 de maio de 2022.
- FLORES, Sharon Rigazzo. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República**. Revista Internacional de Educação Superior, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 401-416, 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7769. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650611>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- FREIRE, P e ILLICH, I. **La educación: una autocrítica**. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, (1975) 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- KAPP, Silke; NOGUEIRA, Priscilla; BALTAZAR, Ana Paula. “Arquiteto sempre tem conceito - esse é o problema”. In: *Projetar*, 2009, São Paulo. Projeto como investigação: Antologia. São Paulo: Altermarket, 2009.
- Sites UFMG. Escola de Arquitetura da UFMG, [s.d.]. Home. Disponível em: <<https://sites.arq.ufmg.br/ea/>>. Acesso em: 25 de maio de 2022.

STEVENS, Garry. **O círculo privilegiado: Fundamentos sociais da distinção arquitetônica**. 1 ed. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2003.

SOUZA, Dominique Guimarães de; MIRANDA, Jean Carlos; SOUZA, Fabiano dos Santos. Breve histórico acerca da criação das universidades no Brasil. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 22, p. 1–5, 2019.

TOSETTO, Jean. Estudos Preliminares. In: OITONOVETRÊS (Ed.). . **Arquiteto 1.0 - Um manual para o profissional recém-formado**. 1ª ed. Balneário Camboriú-SC: [s.n.]. p. 1–29.

_____. Universidade de São Paulo. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo 2019-2023**. Volume 1. São Paulo: 2018.

_____. Universidade Federal de Ouro Preto. Escola de Minas. **Projeto Político Pedagógico**. Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Ouro Preto: 2008.

_____. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Centro de Letras e Artes. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo 2021-2030**. Rio de Janeiro: 2021.

TORETTO, Jean. PADILHA, Ênio. **Arquiteto 1.0. - Um manual para o profissional recém-formado**. Balneário Camboriú: OitoNoveTrês Editora. 2015. 176p.