

LEILA SOUZA PETRINI

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO  
DE ARQUITETURA E URBANISMO  
NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA  
NO ESTADO DE SÃO PAULO**

São Paulo  
2017

LEILA SOUZA PETRINI

# **CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Arquitetura e Urbanismo da Universidade de  
São Paulo, para a obtenção do título de  
Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Projeto de Arquitetura

Orientador: Dr. Oreste Bortolli Jr.

EXEMPLAR REVISADO E ALTERADO EM  
RELAÇÃO À VERSÃO ORIGINAL, SOB  
RESPONSABILIDADE DO AUTOR E  
ANUÊNCIA DO ORIENTADOR.

O original se encontra disponível na sede do  
Programa.

São Paulo, 12 de junho de 2017.

São Paulo  
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

E-mail da autora: leila.petrini@gmail.com

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

P477c      Petrini, Leila Souza  
            Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo  
            no modo de produção capitalista no estado de São Paulo /  
            Leila Souza Petrini ; orientador Oreste Bortolli Jr. - São Paulo,  
            2017.  
            121.

            Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e  
            Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração:  
            Projeto da Arquitetura

            1. Ensino Superior. 2. Projeto Educacional. 3. Capitalismo.  
            I. Bortolli Jr, Oreste, orient. II. Título.

PETRINI, Leila Souza. Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no modo de produção capitalista no estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovada em: 16 de maio de 2017

Banca Examinadora

Prof. Dr. Oreste Bortolli Junior - Orientador

Instituição: FAU – USP

Julgamento: aprovada



Assinatura

Profa. Dra. Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno

Instituição: FE – USP

Julgamento: aprovada

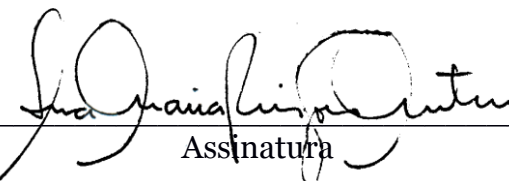


Assinatura

Profa. Dra. Ana Maria Reis de Goes Monteiro

Instituição: FEC – UNICAMP

Julgamento: aprovada



Assinatura

## **Agradecimentos**

Às infinitas discussões acompanhadas durante o movimento estudantil sobre a questão da qualidade no ensino de Arquitetura e Urbanismo. Especialmente aos amigos daquela época, Ivan, Natasha, Guilherme e Mina, que se mantiveram firmes e fortes ao meu lado até hoje.

À Mina Hugerth pela revisão precisa do projeto de pesquisa, lá pelos idos de 2011.

À Ana Carolina Carmona, por ter ameaçado roubar meu tema e, com isso, me incentivado a levar a pesquisa pra frente.

Aos camaradas militantes por estarem sempre dispostos a me ajudar na busca de textos, de dados e pela ajuda na compreensão de termos essenciais. Em especial à Tiacuã Fazendeiro pelos textos sobre a saúde do trabalhador na Educação e Emyly Kataoka pela explanação sobre as possibilidades aventadas para o ensino na sociedade socialista.

Aos amigos mais antigos Fabio e Luiz pelas horas de cervejas, risadas e conversas. Por não terem desistido de mim.

À Mariana Ginesi pelas conversas e pelo apoio mútuo em todos os momentos do mestrado.

Ao meu orientador Oreste Bortolli Jr. pelos cafés, pelas conversas e pelas risadas. Terei sempre carinho a um orientador tão prestativo, amável e profissional.

À Francisco Segnini Jr. e Minoru Naruto pelas opiniões e pelo debate aberto e franco, de suma importância na banca de qualificação, ao evitarem que esta dissertação se tornasse um projeto de vida inteira.

À Anita, Marieta e Judite por ficarem sempre por perto dos livros, cadernos e computador, enchendo a atmosfera de pelos e ronronados, ajudando a me distrair nas horas mais complicadas.

À Fernanda Ferreira pelo amor, pela compreensão, pelo carinho e pela curiosidade com um tema tão diverso. Pelas conversas políticas sempre tão firmes quanto necessárias. Pelos cafés da manhã renovadores e pelas jantãs sempre tão gratificantes. Por estar ao meu lado mesmo depois de nosso término. Por ter se tornado uma grande amiga.

Aos meus pais e irmãos por sempre zombarem da existência desta pesquisa quando ela se tornava motivo para não visitá-los, mas que sempre compreenderam a importância dela na minha vida.

## **Resumo**

PETRINI, Leila Souza. Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no modo de produção capitalista no estado de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A pesquisa inicia com o histórico da fundação do ensino superior no Brasil, desde a chegada da família real portuguesa até os dias atuais, levando em conta a necessidade de criação de cursos superiores para atendimento à nova conformação da sociedade no Brasil no século XIX. A partir deste histórico é feita uma contextualização sobre o surgimento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país e mais especificamente sobre a expansão no estado de São Paulo. Foram escolhidas seis faculdades (três cursos públicos e três cursos privados) do estado de São Paulo para a confecção de um breve histórico da fundação de seus cursos. Tal histórico busca compreender o momento de fundação do curso de Arquitetura e Urbanismo nas faculdades escolhidas, contextualizando de acordo com o momento de desenvolvimento do modo de produção capitalista nas cidades onde estão inseridas. Após este histórico é feita uma explanação sobre o histórico das Diretrizes Curriculares Nacionais, onde há a definição de projeto pedagógico e as linhas gerais para a confecção das grades curriculares dos cursos. Com isso, foram levantados os itens mais importantes dos seis projetos pedagógicos dos cursos escolhidos, confrontando com a realidade do país e com as exigências do Ministério da Educação. Além dos Projetos Pedagógicos a pesquisa mostra seis tabelas com a exibição das grades curriculares dos seis cursos, cujo resumo síntese se encontra nas Considerações Finais, onde também é comentado sobre a importância do Ensino Superior na Europa, mais especificamente na Espanha e em Portugal, a fim de se mostrar como esta relevância se espelhou na América Latina.

Palavras-chave: Ensino Superior. Projeto Educacional. Capitalismo

## **Abstract**

PETRINI, Leila Souza. Considerations about the teaching of Architecture and Urbanism in the capitalist mode of production in the state of São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The research begins with the history of the founding of higher education in Brazil. Since the arrival of the Portuguese royal family, Brazil has expressed a need for courses of higher education in order to catch up with nineteenth century Europe. As a result, Architecture and Urbanism courses emerged in the country and led to the expansion in the state of São Paulo. Six public and private colleges were chosen from the state of São Paulo to prepare a brief history of their foundation. The emergence of Architecture and Urbanism courses fueled the development of the capitalist mode of production in these cities. The most important items of the six pedagogical projects later became the requirements of the Ministry of Education. In addition to the Pedagogical Projects, the research shows six tables with the curriculum grades of the six courses, whose synthesis summary is in the Final Considerations. These tables clearly demonstrate how Latin America mirrored the importance of Higher Education as it was in Portugal and Spain of that time.

**Keywords:** Higher Education. Educational Project. Capitalism

## Sumário

<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>1. Contextualização da origem das faculdades no Brasil e em São Paulo.....</b>	<b>12</b>
1.1 Breve histórico: Origem da universidade no Brasil.....	12
1.2 Origem dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.....	17
1.3 Os cursos de São Paulo e a escolha das faculdades .....	29
<b>2 Breve histórico das faculdades a serem comparadas.....</b>	<b>36</b>
2.1 A importância do histórico para a análise dos cursos .....	36
2.2 Universidade de São Paulo .....	39
2.3 Universidade Estadual de Campinas .....	43
2.4 Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.....	46
2.5 Universidade Presbiteriana Mackenzie .....	48
2.6 Universidade Anhanguera .....	50
2.7 Universidade Paulista .....	52
<b>3 Os projetos pedagógicos das Universidades .....</b>	<b>54</b>
3.1 A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais .....	54
3.2 Universidade de São Paulo .....	65
3.3 Universidade Estadual de Campinas .....	69
3.4 Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.....	77
3.5 Universidade Presbiteriana Mackenzie .....	83
3.6 Universidade Anhanguera .....	95
3.7 Universidade Paulista .....	100
<b>4 Considerações Finais .....</b>	<b>111</b>
<b>5 Referências .....</b>	<b>117</b>



## Introdução

A pesquisa visa fazer um apanhado dos componentes curriculares presentes em seis faculdades de Arquitetura e Urbanismo do estado de São Paulo, partindo das considerações acerca do projeto pedagógico e da grade curricular. O projeto pedagógico é importante, pois é a base teórica dos cursos e serve como um caderno de instruções e de exigências a serem atendidas por determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais. É através dele que temos mais clareza sobre o tipo de ensino de Arquitetura e Urbanismo que é ensinado nas faculdades, apesar da pesquisa ressaltar os limites que isso impõe numa sociedade capitalista como a nossa. Junto com o projeto pedagógico, é feito também um levantamento das grades curriculares dos cursos, por entender que é a parte mais visível e mais palpável do curso, onde se veem as disciplinas e suas cargas horárias. Desta forma, é possível levantar quais são as disciplinas prioritárias em cada curso, bem como saber quais são as disciplinas diferenciais de um curso a outro.

Porém os projetos pedagógicos e as grades curriculares seguem uma lógica de ensino e, mais importante, servem a um propósito nesta sociedade, que é a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Por isto é importante resgatar a história da origem de fundação do curso superior no Brasil, para termos clareza de onde vem a motivação para a melhor qualificação da força de trabalho no país e mais detalhadamente no estado de São Paulo. Junto a este histórico dos cursos faz-se necessário também concatenar os fatos políticos e econômicos do país com o momento de fundação de cada curso escolhido em particular, pois cada curso foi fundado numa ocasião específica, com determinações diferenciadas. Isso ficará mais claro no capítulo sobre o histórico dos cursos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi fundamental ter acesso aos projetos pedagógicos dos cursos, e foi exatamente neste ponto que foi encontrada a maior dificuldade: de todos os cursos escolhidos, somente a Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mackenzie) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) disponibilizam a última versão em seus sites oficiais. O projeto pedagógico da Universidade de São Paulo (USP) é acessível através de uma busca pela internet e a última versão do projeto pedagógico da Universidade Estadual Júlio de Mesquita

Filho – *campus* Bauru (UNESP Bauru) foi conseguida através de um professor. As duas restantes (Universidade Paulista - UNIP e Universidade Anhanguera - Anhanguera) foram conseguidos através de ex-professores, depois de exaustivas trocas de mensagens com o corpo diretor para adquirir um exemplar, os quais diziam não estar autorizados a repassar esta informação. Por se tratar de duas universidades que não são tradicionais e que se inserem na lucratividade da venda de cursos superiores com maior ênfase do que as demais universidades particulares, era de se esperar que o acesso a documentos importantes, porém de suma importância inclusive ao futuro estudante, seria dificultado.

Partindo, então, da origem do curso superior no Brasil, a pesquisa parte para a origem do curso de Arquitetura e Urbanismo no país, para então tratar da expansão dos cursos, principalmente no estado de São Paulo, que concentra 124 cursos do total de 466 existentes no país. Com esta concentração de cursos no estado, foram escolhidos os seis cursos baseados na sua importância histórica, em relação ao número de vagas disponíveis e de acordo com a localização regional. Por isto, foram escolhidos os cursos do Mackenzie (primeira faculdade de Arquitetura no país), da USP (pelo grau de influência no mercado de trabalho e nas demais faculdades), da UNESP Bauru (a faculdade pública mais antiga no interior do estado), a UNICAMP (por estar localizada na segunda maior cidade do estado), da UNIP (a maior rede de cursos no interior de São Paulo) e da Anhanguera (maior rede de cursos na capital e região metropolitana de São Paulo).

A escolha das universidades partiu não somente da sua importância dentro do ensino de Arquitetura e Urbanismo, mas também de sua importância no modo de produção capitalista, em dois conceitos que serão desenvolvidos nesta pesquisa: de um lado temos as universidades que são designadas a formarem força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho, e de outro lado temos as universidades que são favorecidas principalmente pela venda da educação diretamente aos estudantes. Temos, então, de um lado, uma burguesia já estabelecida na sociedade e que é importante ter quadros técnicos bem qualificados para assumirem posições de liderança e comprometimento dentro destas empresas, e de outro lado temos empresas estabelecidas a pouco tempo, porém já se tornando competitivas no mercado mundial, com o foco principal de vender a educação à maior parte da classe

trabalhadora, que fica refém de um diploma para conseguir cargos melhores e, com isso, salários melhores.

Ao tratarmos da educação como formadora da força de trabalho, reforça-se a ideia geral trazida por Emillio Gennari em seu livro “A educação em tempos de qualidade total - 3ª Edição”. Tal livro mostra-se importante por ser uma síntese do pensamento marxista sobre o assunto da educação e, por ser uma síntese, apresenta conceitos claros e resumidos obre a função da Educação no modo de produção capitalista. É deste livro que se destaca a seguinte passagem:

A esta altura, não restam dúvidas quanto ao fato de que, numa sociedade dividida em classes, a educação não é um fim em si mesmo, e sim um dos instrumentos para manter e fazer avançar uma determinada ordem social. Orientada pelas elites, a escola não visa apenas preparar os indivíduos para este ou aquele trabalho, mas deve fazer com que incorporem valores, ideias, critérios de análise da realidade e formas de comportamento capazes de garantir que as coisas mudem para que o essencial, a exploração, possa continuar. Por isso, para a própria classe dominante, é importante que todos frequentem as salas de aula e que a educação escolar seja, até certo nível, obrigatória e paga pelo Estado.

O livro serve como parâmetro para a importância da educação para a burguesia, e é através de sua compreensão não somente como mercadoria, mas também como aparato ideológico destinado à classe trabalhadora para proveito de suas capacidades na produção de demais mercadorias e, conseqüentemente, ao aumento de sua exploração e aumento do lucro dos empresários, que a educação é tomada como formadora de força de trabalho, e não como salvadora dos problemas recorrentes da marginalidade, superlotação de salas de aula etc.

A pesquisa, portanto, faz uso da análise concreta de uma realidade concreta para poder enxergar as reais determinações do ensino superior em Arquitetura e Urbanismo do país, deixando de lado questões secundárias relativas à quantificação da qualidade dos cursos para partir do pressuposto da real intenção de um ensino diferenciado em torno das faculdades públicas e privadas e do porquê de sua diferenciação. O ensino de Arquitetura e Urbanismo no modo de produção capitalista traz a importância de se questionar o crescente número de cursos e vagas de universidades particulares com mensalidades a preços acessíveis a uma parcela da classe trabalhadora (podendo, inclusive, financiá-las de diversas formas), em

contraposição ao número menor de vagas em universidades públicas, que crescem numa proporção muito menor. Tal questionamento deve ser estendido não só à facilidade de venda do curso, mas também ao interesse político-econômico de se formar tantos arquitetos urbanistas, à função que estes trabalhadores terão nas empresas, escritórios e construtoras, e também à contratação de corpo docente compatível com essa formação.

Sendo assim, no capítulo 1 será abordada a origem do curso superior no país, passando pela origem e expansão dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e, por fim, fará considerações a respeito dos cursos no estado de São Paulo.

O capítulo 2 trará um breve histórico das seis faculdades escolhidas para esta pesquisa. Tal histórico terá como ponto final a fundação do curso de Arquitetura e Urbanismo em seus espaços, não sendo objeto deste capítulo uma maior explanação sobre como são os cursos de Arquitetura e Urbanismo atualmente.

Já o capítulo 3 terá como base as considerações acerca dos projetos pedagógicos, tendo como ponto inicial de debate o histórico de implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Neste capítulo também serão apresentadas as grades curriculares dos cursos.

O capítulo 4 contará com a análise das grades curriculares, levando em conta o peso e a ênfase de cada curso, bem como as maiores diferenças em relação às disciplinas.

## **1. Contextualização da origem das faculdades no Brasil e em São Paulo**

Além de formarem escravos mais qualificados para serem empregados em suas propriedades, as escolas profissionalizantes da época permitem utilizar o ensino como investimento de capital na medida em que possibilita vender ou alugar escravos a um preço bem mais alto.<sup>1</sup>

### **1.1 Breve histórico: Origem da universidade no Brasil**

A primeira universidade a ser criada no país data de 1920, com a instituição da Universidade do Rio de Janeiro. Tal criação é chamada de tardia em boa parte de estudos acadêmicos e científicos, principalmente quando se leva em conta a criação de universidades na América Espanhola. Lá, o ensino superior aparece já na época de sua colonização, sendo a primeira faculdade da América Latina fundada em 1538, em São Domingos, na República Dominicana. Esta foi a primeira universidade fundada fora da Europa, seguida da Universidad Nacional Mayor de San Marcos de 1551, no Peru.

Entende-se que a criação não foi tardia, no sentido de o país estar atrasado em relação aos demais; o surgimento de universidade no Brasil somente no século XX deve ser entendido a partir de uma análise conjuntural e na inserção do Brasil nos diversos contextos históricos. Portanto o surgimento da universidade no Brasil está atrelado ao grau de desenvolvimento do capitalismo no país desde sua posse pelos europeus até os dias de hoje.

Como o ensino superior visa a capacitação dos trabalhadores para o aumento de produção e produtividade em favor da ampliação e acumulação dos empresários, sendo desta forma intrínseca a relação entre ensino, capitalismo e formação da classe trabalhadora, vemos que a caracterização simples de “tardia” do ensino superior brasileiro muitas vezes vem descaracterizada do desenvolvimento do capitalismo no país.

---

<sup>1</sup> Emílio Gennari é professor e educador popular, monitor do núcleo de formação política 13 de maio. Os trechos presentes nesta tese foram retirados de seu texto “A educação em tempos de qualidade total - 3ª Edição”, disponível em <https://goo.gl/ihZcdD>.

Assim, conforme Minto (2014),

Com a universalização do modo de produção capitalista, as relações de classes também se tornam um problema mundial, particularmente para os centros de onde emanam as relações de dominação imperialistas, o que explica a importância das interferências externas em setores estratégicos da reprodução social, como é o caso da educação. [...] Assim, não se pode apenas “estender” a análise da particularidade à educação superior brasileira, devendo-se observá-la no seu processo determinado de produção e reprodução enquanto campo estratégico. Repõem-se as questões como as das funções da educação superior (e da universidade), bem como do tipo de ensino que suportam nessa forma específica de ser do capitalismo no país.

Assimilando o ensino superior ao desenvolvimento capitalista, podemos fazer um abreviado histórico do país desde 1500 até os dias atuais, sempre contextualizando.

De 1500 até 1808, a educação, ainda básica no país, estava a cargo dos jesuítas, que tinham a função de cooptação dos habitantes originários, fazendo-os parte da recém sociedade e aniquilando sua cultura. Em seu período colonial, por estar inserido na lógica colônia-império, a metrópole europeia não tinha motivos para o estabelecimento de um ensino emancipador de saberes científicos na colônia, visto que sua função era basicamente a exportação de matéria-prima e a utilização de força de trabalho escrava para o comércio exterior, primeiramente indígena e depois, dos negros. Aos estudantes da época que queriam uma maior especialização, o caminho era estudar na Europa.

Com a vinda da família real ao Brasil tornou-se urgente formar profissionais de diferentes áreas para atendimento à nova população que se instala no país. Até aquele momento, a elite brasileira enviava seus filhos para obterem formação superior em Portugal, notadamente em Coimbra. Com a fuga da família real para o Brasil e, conseqüentemente, com a instalação da aristocracia europeia no país, era preciso que as instituições de ensino de lá pudessem ser reproduzidas por aqui.

Neste sentido, Fernandes (1984) afirma:

Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chaves da civilização moderna. E, no que se refere ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo

as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática.

Assim, com o bloqueio intercontinental imposto pela França e sem poder contar com a ajuda dos ingleses, torna-se urgente formar profissionais no país, porém a primeira providência tomada nesta questão foi a criação de escolas profissionalizantes. Por não ter o caráter de universidade, esses novos cursos surgem como autônomos.

Nesse contexto, no ano da transmigração da Família Real para o Brasil é criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, é instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Outros atos são sancionados e contribuem para a instalação, no Rio de Janeiro e na Bahia, de dois centros médico-cirúrgicos, matrizes das atuais Faculdades de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (VILLANOVA, 1948).

Assim como aconteceu na área de Medicina, a área de Direito segue-se o mesmo: são fundados cursos autônomos para formação de advogados, um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano (FAVERO, 2006).

A ideia de universidade já permeava alguns setores da Monarquia, porém as tentativas foram fracassadas, principalmente por dois motivos: Portugal não autorizava cursos de ensino superior na colônia para manter os laços de dependência e de unicidade sobre o pensamento intelectual a ser reproduzido no Brasil, bem como temia que os ideais libertários do Iluminismo influenciassem possíveis revoltas separatistas. Dessa forma, como exposto acima, os cursos instalados no Brasil logo após a chegada da corte tiveram o caráter de serem utilitários à nova burocracia que surgia no país.

É importante ressaltar que, em meados do século XIX, o mundo começava a tomar uma nova configuração do modo de reprodução social. A força de trabalho escrava começava a dar lugar a trabalhadores assalariados, e o incentivo a isso não surgia de um caráter humanitário: a partir do momento que os trabalhadores vendem seu

corpo (seja o intelecto ou a força dos braços), o então denominado patrão se vê desobrigado de se onerar na questão de zelar pela sobrevivência direta de seus empregados. Em outras palavras, o patrão não precisa mais manter cativo seu escravo e dar-lhe água, moradia e comida (mesmo que de forma absolutamente precária): basta pagar um salário a quem precisasse sobreviver, em troca de sua força de trabalho. Nestes termos, a exploração e o lucro aumentavam qualitativamente.

Isso refletiu no Brasil de duas formas concomitantes: a libertação dos escravos via Lei Áurea, em 1888, e a vinda de imigrantes italianos para trabalho na lavoura e, posteriormente, nas indústrias, no início do século XX. E é exatamente na instalação das indústrias, concentrado em poucas cidades, aliados aos latifundiários que, desde a colonização do país, são importantes figuras econômicas e políticas, que há um começo de urbanização no país, trazendo com isso os primeiros problemas: moradias precárias, estradas e ruas quase inexistentes, além do agravamento da saúde pública decorrente da precariedade do abastecimento de água e saneamento do esgoto.

A esse respeito, comenta Bonduki (2004),

As mudanças ocorridas nas relações de produção nas fazendas de café, com a adoção da mão de obra assalariada, ocorreram ao longo dos anos 1880, intensificando-se a partir de 1886 com a chegada em massa dos imigrantes. Com isso, as atividades urbanas associadas ao complexo cafeeiro ganharam grande dinamismo; o sistema bancário consolidou-se com a reforma bancária e o encilhamento no início dos anos 1890; a indústria teve seu primeiro surto de crescimento, ainda que limitado, entre 1885 e 1890; em 1886 instalou-se a Hospedaria dos Imigrantes, que fez da capital o centro distribuidor de trabalhadores para o estado; os fazendeiros ricos construíam cada vez mais residências na cidade [...]; e de modo geral, a difusão das relações capitalistas acelerou o crescimento do mercado de consumo.

Com o advento da República, em 1889, várias tentativas de instalação de universidades via decreto são feitas, inclusive na constituição de 1891, em que diz que o ensino superior é atribuição do Governo Federal. Porém, com o Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (Approva (sic) a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica (sic)), ocorre a desoficialização do ensino superior, que corresponde dizer que o governo federal se desobrigava da função de único mantenedor e criador de instituição de ensino superior, dando espaço para que tanto os estados quanto a iniciativa privada pudessem abrir seus cursos, em alusão à liberdade de ensino.



Sendo assim, as primeiras universidades criadas foram em São Paulo em 1911, e no Paraná em 1912. Em São Paulo, conforme Mott, Duarte e Gomes (2007)

No final de 1911, Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães, foi escolhido como docente de Terapêutica e diretor da Escola de Farmácia e Odontologia Paulista, uma nova escola que deveria ser aberta na capital paulista, financiada pelo educador e capitalista Luiz Antonio dos Santos.

Essa nova escola, denominada Universidade Livre de São Paulo (sem correspondência com a atual Universidade de São Paulo),

escola particular, propunha-se a formar alunos desde o jardim de infância. Visava criar escola primária (alfabetização), secundária (instrução preparatória fundamental) até a superior (instrução profissional e o transcendente à alta cultura mental). O projeto incluía as escolas superiores de direito, engenharia, farmácia, medicina, odontologia, comércio, e de belas artes. Foram previstos cursos de ciências e letras, história, filosofia e literatura, veterinária, zootecnia e agronomia, cultura física, com aulas de esgrima, instrução militar e ginástica, e o curso de obstetrícia (mas não de enfermagem) que não teriam chegado a funcionar (MOTT, DUARTE, GOMES, 2007).

Porém, um novo decreto, de 1915, dizia que as universidades deveriam se localizar em cidades com mais de 100 mil habitantes e nas capitais com mais de um milhão de habitantes, o que fez com a Universidade de São Paulo fosse fechada (São Paulo tinha na época cerca de 400 mil habitantes) e a Universidade do Paraná tivesse de dar autonomia aos seus institutos em 1918, que só se reagrupariam em torno da universidade em 1946.

Neste mesmo decreto de 1915,

(...) com a promulgação da Reforma Carlos Maximiliano, o problema da criação de instituição universitária no país, tomou forma legal por meio do Decreto nº 11.530, que dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando através do artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá, em Universidade, a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a de taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar” (FAVERO, 2006).

Seguindo o decreto, logo em 1920 é criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira instituição universitária do país.

## 1.2 Origem dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil

O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil tem início com a Academia Imperial de Belas Artes, e entrou em funcionamento em 1826, dez anos após a vinda da Missão Francesa ao Brasil. Como visto anteriormente, com a instalação da corte portuguesa no país, tornou-se necessário e fundamental o desenvolvimento das forças produtivas, desde as manufaturas até à agricultura, passando pelo aspecto estético e construtivo. A vinda da Missão Francesa foi importante para o estabelecimento e funcionamento da então Academia:

No campo das artes, porém, nada se iguala em importância à chegada ao Rio de Janeiro, em março de 1816, da Missão Artística Francesa, contratada para dar início ao ensino sistemático das artes e da arquitetura civil no Brasil. A Missão era chefiada pelo escritor Joachim Lebreton e dela faziam parte artistas de sólida formação acadêmica, como o pintor Nicolas Antoine Taunay, o pintor e desenhista Jean Baptiste Debret, o escultor Auguste Marie Taunay, o gravador Charles Simon Pradier e o arquiteto Grandjean de Montigny; além de alguns artífices (serralheiros, carpinteiros, etc.). No ano seguinte, a Missão seria reforçada com a chegada dos irmãos Marc Ferrez (escultor) e Zéphyrin Ferrez (gravador) (COUTO, 2015).

Junto com a ideia de se fundar uma Academia de Belas Artes, Lebreton também mostra a vontade de criar uma escola de desenho para as Artes e Ofícios, puramente por um caráter discriminatório e de hierarquização das artes: tendo como experiência o ensino da Arte em Paris, Lebreton afirma que na França, como o ensino é gratuito, os filhos das camadas mais pobres frequentam este curso, ao invés de serem enviado às oficinas de artesãos. Estas oficinas se caracterizam pelo trabalho braçal, em oposição ao trabalho a ser desenvolvido nas escolas de Arte, de caráter intelectual. Como os alunos pobres não possuem um ensino básico de qualidade, e como Lebreton defende a divisão social do trabalho já em manual x intelectual, ele se mostra reticente que os mais pobres, também no Brasil, enviem seus filhos à Academia, quando seria melhor enviá-los à escola de Artes e Ofícios. Nas suas palavras,

Talvez criando simultaneamente uma escola de Belas Artes, e uma escola de desenho para as Artes e Ofícios, se possa preservar a primeira pela segunda, classificando e mantendo nesta, que não poderia chegar a ser demasiado frequentada, todos que não conviessem à outra (LEBRETON, 1959).

Porém, o ensino técnico, que seria instalado em separado à escola de Artes e Ofícios não sai do papel, devido à demanda por aparelhos técnicos, em sua maioria ainda caros à Colônia, bem como devido à demanda de instalações que fossem suficientes para o ensino adequado. O que aconteceu foi que o ensino intelectual, apesar das dificuldades, consegue ser instalado e dado prosseguimento, criando um descompasso com a realidade material do país, em que era esperado que o ensino técnico desse suporte à construção civil e à criação de uma indústria nacional, com a formação da força de trabalho adequada. Vê-se, já neste momento, a preferência por formação de um quadro intelectual a servir ao capitalismo nascente no país em relação à força de trabalho que, segundo Lebreton, “desejaria que se fizesse vir da Europa certo número de operários, organizados em oficinas, que possam subsistir por si mesmos e trabalhar de chegada” (LEBRETON, 1959). Dessa forma, o curso de Arquitetura na Academia começou em 1826.

Em 1890, com o fim da monarquia e um ano após a proclamação da República, a Academia muda seu nome para Escola Nacional de Belas Artes. Porém, mesmo com a renovação, o ensino de Arquitetura nesta instituição continuou sendo de reprodução de valores neoclássicos, sem maiores cuidados referentes à técnica da construção.

De acordo com Couto (2015),

Os rumos da instituição não se alteraram significativamente, nem mesmo após o advento do regime republicano, quando mudou de nome e passou por mudanças em sua direção. Ainda nas primeiras décadas do século XX, os padrões estéticos vigentes na agora chamada Escola Nacional de Belas Artes ainda permaneciam presos a um estreito classicismo, não tendo sido a Escola capaz de absorver, senão com muita lentidão e parcimônia, os princípios impressionistas que se difundiam na Europa desde a década de 1870. Já as questões que motivavam reflexões entre as vanguardas modernistas, que então agitavam o ambiente cultural do velho continente, eram completamente ignoradas na ENBA. Foi justamente esse ambiente, resolutamente apegado ao classicismo, que seria atacado com violência pelos renovadores da Semana de Arte Moderna, de 1922.

A Academia teve suas atividades suspensas em 1889, tendo seu nome alterado em 1890 para Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro, e durou até 1931, quando foi absorvida pela Universidade do Rio de Janeiro.

Porém, ainda no final do século XIX, surgiram as primeiras escolas destinadas à construção civil, visto que em 1830 havia a obrigação de se apresentar projetos aos empreiteiros de obras. Com isso, surge em 1874 a Escola Politécnica, no Rio de Janeiro. A Escola Politécnica surgiu na divisão de cursos para militares e não-militares, e na sua fundação contemplou o curso de Engenharia voltada aos não-militares – curso este que abrangia técnicas de construção de estradas, pontes, canais e edifícios.

Em 1877 havia na Bahia a Escola de Belas Artes, quando a cidade era a segunda maior do país. Em 1894, foi fundado em São Paulo a Escola Politécnica, sendo a primeira escola superior fundada na República. Ainda na Bahia, em 1896 seria fundada a Escola Politécnica da Bahia, e nestas duas escolas o curso de Arquitetura e Urbanismo aparecia desde o início de sua instalação.

Vilanova Artigas faz o resgate do tipo de ensino dado na Politécnica e na Academia, em ofício encaminhado ao governo imperial pelo então Instituto Politécnico Brasileiro, em 1886:

Dá-se ainda um outro fato que reclama também uma providencia do governo imperial: é a notável disparidade dos respectivos cursos na Escola Politécnica e na Academia de Belas Artes,...naquela o curso não é completado com a precisa instrução prática, e nesta subsiste a ausência radical e a mais completa de certos conhecimentos científicos, atualmente indispensáveis ao engenheiro-arquiteto, em consequência da diversidade de elementos, que a arte moderna aplica às construções. O ofício providenciava “na Escola Politécnica maior desenvolvimento à arte artística do curso de Arquitetura, a fim de se criar nesse estabelecimento um título especial de arquiteto, independente do de engenheiro civil, conservando-se na academia de belas artes o curso, que já existe, para formar tão somente artistas desenhistas”. Tal ofício foi rejeitado pelo governo, mas já mostra a insatisfação dos profissionais quanto à qualidade do ensino dado na época, bem como a insatisfação de não haver o profissional Arquiteto ainda no país, a atuar de forma mais precisa na construção. (ARTIGAS, 1974).

Em 1933, data da primeira regulamentação profissional no país,

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura – ABEA (...), existiam quatro escolas de Arquitetura no país. Além dos cursos da ENBA do Rio de Janeiro, da Escola Politécnica e da Escola de Engenharia do Mackenzie de São Paulo, havia uma Faculdade independente, a da Universidade de Minas Gerais, criada em 1930 (SALVATORI, 2008).

Em 1944 houve a realização do 1º Congresso Nacional de Arquitetos, com a reorganização do Instituto de Arquitetos do Brasil, e como recomendação do Congresso tirou-se a linha geral de se fundar novas faculdades de Arquitetura e Urbanismo, mas desvincilhadas dos cursos de Engenharia Civil. Vale lembrar que em 1931 foi instituído no país o regime universitário, com o advento do estatuto das universidades brasileiras, no governo de Getúlio Vargas.

Desta forma, o governo estava disposto a formar quadros técnicos que pudessem resolver os problemas de planejamento urbano, com a crescente industrialização e a chegada de migrantes e imigrantes às áreas urbanas. Isso fez com que aumentasse substancialmente, à época, o número de cursos de arquitetura no país. De acordo com Relatório sobre o ensino de arquitetura da UNESCO, de 1974,

Começaram a surgir, no país, faculdades de arquitetura que, ou se separavam das escolas de engenharia ou já nasciam independentes. A Faculdade Nacional de Arquitetura, oriunda da Escola Nacional de Belas Artes, nasceu em 1945; a Faculdade de Arquitetura Mackenzie, separada da escola de engenharia Mackenzie, apareceu em 1947; a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, separada da Escola Politécnica, em 1948 (UNESCO, 1974).

Devido à crescente industrialização do país, principalmente após 1950, quando do governo de Juscelino Kubitschek (quando teve maior abertura da economia ao capital estrangeiro), houve a reavaliação do decreto de 1933, que regulamentava as profissões de arquiteto, engenheiro e agrimensor. De 1947 a 1960 configurou-se a “luta pela autonomia do ensino de Arquitetura”, ao mesmo tempo em que cresciam em número os cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. O relatório da UNESCO aponta que, de 1960 a 1965, surgiram mais de 15 cursos de Arquitetura (UNESCO, 1974).

A primeira grande expansão das instituições privadas de ensino superior, entretanto, ocorreu somente na Ditadura Militar:

A expansão no período da ditadura militar foi movida por dois eixos principais: por uma inclusão de setores médios da população no ensino superior por meio de um aumento das IES públicas, com a criação de inúmeras universidades federais e algumas estaduais. Estas passaram a compor o núcleo central da expansão universitária, criando um sistema nacional universitário. E por um crescimento do ensino privado, cujas características foram demarcadas principalmente pela existência de faculdades isoladas e centros universitários/faculdades integradas, sendo poucas as universidades

privadas, se compararmos com os dados atuais. As universidades privadas, principalmente as católicas e pontifícias, recebiam subsídios públicos que reduziam suas mensalidades, propiciando a possibilidade da criação, em algumas delas, de programas de pós-graduação que historicamente foram se constituindo em referências (PEIXOTO, 2002).

Nos fins dos anos 1960 aconteceu a Reforma Universitária de 1969, seguindo um movimento de grande insatisfação, principalmente dos estudantes. Naquela época, a diferença entre as vagas e os egressos do vestibular era grande, de modo que muitos estudantes não conseguiam entrar. O governo, então, pediu ajuda a equipes externas para avaliação da crise universitária e quais seriam suas soluções, o que resultou em três relatórios: um elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon; o relatório Meira Mattos, e o Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior. Em 1969 formou-se o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, com ênfase ao princípio da expansão com contenção, e assim abrindo caminho à privatização do ensino superior:

O GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados. A produção de um discurso oficial que insistia na escassez de recursos financeiros permitiria, num momento posterior, evocar a situação de “complementaridade” da rede privada na ampliação do sistema. Deve-se destacar que a Constituição de 1967 disponibilizou recursos financeiros e ajuda técnica ao ensino particular (MARTINS, 2009).

Neste GT teve fundamental importância a Confederação Nacional das Indústrias (CNI). A CNI consiste no órgão coletivo de representação da burguesia industrial. Foi fundada na era Vargas, em 1938, e juntamente à crescente industrialização do país, surgiu a necessidade de oferecer uma nova formação profissional aos trabalhadores, através do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e do Serviço Social da Indústria (SESI), em 1946. Na década de 1960, durante a ditadura militar, houve um aumento por demanda educacional, ocorrida pela expulsão de pessoas do campo para a cidade. Essa demanda gerou colapso do sistema educacional, que seria salvo com os acordos entre os governos brasileiro e americano, sendo o mais conhecido os acordos MEC-USAID. Segundo Minto (2006), o MEC-USAID era uma

Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos

acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Os MEC-USAID inseriam-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, a “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que aqui desembarcaram, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, estavam ocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. Na prática, os MEC-USAID não significaram mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Em 1969 foi criado o Instituto Euvaldo Lodi, por sugestão do grupo de trabalho da reforma universitária de 1968, e tinha como objetivo principal fazer a integração universidade-indústria. Para a burguesia industrial, um dos maiores problemas para o crescimento econômico do país estava no sistema educacional (analfabetismo, poucas pessoas com grau de escolaridade, reduzida integração universidade-empresa), e a CNI atuou no sentido de aproximar o ensino superior ao atendimento das demandas industriais, tanto nos cursos privados quanto nos públicos. Principalmente em relação ao ensino público, a CNI recomendava maior rigor na transferência de recursos às universidades, que deveria estar aliada a avaliações de qualidade – daí a criação de exames de avaliação, e também eram favoráveis à destinação de recursos privados nas universidades federais, desde que eles pudessem participar diretamente sobre o destino do recurso. Por fim, recomenda também a flexibilização do trabalho do professor-pesquisador, para que este possa estar a serviço de consultorias externas.

É importante ressaltar que, na época da Ditadura, ficou famosa a expressão do “milagre econômico”, no qual o país passou por uma grande reestruturação produtiva, com a vinda de mais empresas multinacionais e o desenvolvimento das primeiras empresas estatais do país, notadamente no governo de Médici, que durou de 1968 a 1974. É nesta fase da Ditadura que ocorreram grandes obras de infraestrutura, como a rodovia Transamazônica, a ponte Rio-Niterói e a Usina Hidrelétrica de Itaipu. Porém, essa fase de desenvolvimento do capitalismo no país só foi possível graças à grande recessão pela qual passava a classe trabalhadora.



Conforme nos diz Ferreira (2012),

É importante que se diga que tal crescimento econômico somente foi possível graças ao rebaixamento dos salários da classe trabalhadora; à piora nas condições de trabalho; à dilapidação das energias físicas e psíquicas dos trabalhadores; o aumento da subordinação do trabalhador à disciplina da empresa; o maior controle das greves; o aumento de produtividade nas empresas e de rotatividade no emprego; às intervenções nos sindicatos, incluindo expurgos, espionagem, prisões, torturas, campanhas de difamação, perseguições arbitrárias, censura e assassinatos de inúmeros sindicalistas; o incentivo à prática "peleguista" e "assistencialista" dos sindicatos; a supressão das liberdades civis; o aumento da "espoliação urbana", entre outras questões.

Devido a esta tônica desenvolvimentista, era necessária a formação cada vez maior de um contingente de força de trabalho a atuar no país inteiro, bem como servir de exército de reserva para contingenciar os salários e os empregos nas empresas.

Segundo Marx (1987),

Uma população de trabalhadores excedente é condição necessária para a acumulação e para o desenvolvimento da riqueza capitalista, pois com o desenvolvimento da produtividade do trabalho cresce a força de capital, e a massa de riqueza cresce e impulsiona novos ramos de produção, nesses casos grandes massas humanas tem de estar disponíveis para serem exploradas, sem prejudicar a escala de produção nos ramos já existentes, e a indústria moderna e os novos métodos de produção dependem, portanto, da transformação constante de uma parte da população trabalhadora em desempregados.

Graças à interferência cada vez maior da burguesia industrial na formulação da política educacional no país que a Ditadura Militar trabalhou para a expansão dos cursos superiores no país, seja em universidades públicas ou particulares.

De acordo com Saviani (2014)

entre 1964 e 1973, enquanto o ensino primário cresceu 70,3%; o ginásial, 332%; o colegial, 391%; o ensino superior foi muito além, tendo crescido no mesmo período 744,7% (...) entre 1968 e 1976, o número de instituições públicas de ensino superior passou de 129 para 222, enquanto as instituições privadas saltaram de 243 para 663.

Tal política de expansão do ensino superior, agora com grande incentivo à educação privada, continuou ganhando força até o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando há a consolidação dessa nova fração da burguesia: os proprietários das faculdades particulares. Com a sua interferência cada vez maior no campo



educacional, faz-se necessário conceituar os dois tipos de educação, que serão levados em conta daqui para frente: educação-mercadoria e mercadoria-educação. Tais conceitos foram retirados do livro de José Rodrigues, “Os empresários e a Educação Superior”, no qual faz um apanhado do papel da burguesia industrial e da burguesia de venda de produtos educacionais.

Educação-mercadoria refere-se à valorização a partir da venda de serviços educacionais. Neste âmbito se encaixam a criação de instituições de ensino, ou seja, a venda de cursos educacionais aos estudantes. Já a mercadoria-educação está associada ao componente necessário à produção das demais mercadorias no capitalismo: o conhecimento adquirido para entrada no mercado de trabalho. A educação-mercadoria visa o lucro das instituições de ensino e, portanto, interessa principalmente a ela mesma. Já a mercadoria-educação tem a faceta principal de atuar na profissionalização da força de trabalho, criando um exército de reserva das categorias profissionais. Esse exército de reserva tem como tendência o rebaixamento de salários, afetando diretamente, então, a indústria, serviços e, no caso dos arquitetos e urbanistas, construtoras e escritórios de Arquitetura e Urbanismo.

Na década de 1990, com a expansão do ensino superior, propositadamente na rede privada, acontece a inter-relação da educação-mercadoria com a mercadoria-educação, justamente para atender aos apelos da indústria com o aval do Estado. Ao mesmo tempo em que há grande expansão do ensino privado, o ensino público continua praticamente estagnado, já que o Estado segue à risca as recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU), do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização Mundial do Comércio (OMC), que dentre outros fatores, recomendam a abertura dos investimentos a capitais privados, o estímulo à educação a distância, o fortalecimento das universidades corporativas e a transferência de verba federal do setor educacional superior à educação básica.

Essa foi a tônica da política educacional a vigorar nos anos seguintes, e que ficou mais acentuada nas gestões seguintes, principalmente na do presidente Fernando Henrique Cardoso:

De 1990 a 2002, a demanda por educação superior, expressa através do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas. A expansão da oferta contribuiu para a redução do número de candidatos por vagas, de 3,8 para 2,8 nesse período. No entanto, o ensino público continuou sendo o mais procurado, registrando inclusive um aumento de 5,7 candidatos em 1990 para 8,9 em 2004, ao passo que o ensino privado acusou, no mesmo período, uma redução de 2,9 para 1,6 candidatos. Não obstante o expressivo crescimento das matrículas nos cursos de graduação nas últimas décadas, existem indícios de que a política de expansão através da via privada começa a dar claros sinais de exaustão: em 2004, 49% das vagas do setor privado estavam sem ocupação e houve também um aumento significativo do número de estudantes inadimplentes (MARTINS, 2009).

Com o fim do governo Fernando Henrique Cardoso e o início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva como novo presidente aconteceram grandes modificações no Ensino Superior, valendo destacar duas delas: a implementação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

O REUNI busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior. A meta é dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (MEC, 2012).

A importância do REUNI deve-se principalmente à expansão de vagas e cursos do Ensino Superior, porém na rede pública de Ensino. No ano de 2014 foi fundado o curso de Arquitetura e Urbanismo no Instituto Federal São Paulo (IFSP), na capital, mas ele não será objeto de análise nesta tese. Isso não impede que o REUNI possa ser analisado do ponto de vista da pretensa qualidade a ser alcançada com o programa: desde a sua implementação, o REUNI não previu aumento de orçamento para a contratação de mais professores e de adequar a infraestrutura aos novos estudantes, e o resultado foi relatado em diversos artigos acadêmicos e também pelo movimento estudantil: a precarização tanto das instalações físicas quanto das relações de trabalho, com aumento de professores temporários em condições precárias de salário e de trabalho.

De acordo com Orletti (2012),

O que se tem é uma expansão acompanhada com péssimas condições de trabalho. Com a não nomeação e efetivação dos professores concursados e prometidos para a implantação dos cursos do REUNI, o governo Dilma acentuou a precarização de trabalho, criando a “figura” do professor temporário, sendo que nem mesmo este está sendo viabilizado na quantidade necessária [...] Os cursos já existentes que aumentaram vagas por aderirem ao REUNI não conseguiram as contratações prometidas. A ampliação e/ou criação de novos laboratórios e bibliotecas não se efetivaram, assim como a liberalização dos concursos prometidos e a contratação de professores para efetivar esta expansão. Este fato se constata quase seis anos depois do início da implementação do REUNI em todo o país e, por isso, não podemos dizer que o governo Dilma (como o de Lula da Silva) estaria investindo e priorizando a Educação Superior, como é colocado na mídia a todo instante. Tudo isso não passa de uma grande falácia. Essa política expansionista não garante os direitos dos docentes, dos técnicos nem dos estudantes, que continuam sendo os mais prejudicados.

Pode-se constatar que, ao expandir o acesso ao curso superior, mas ao mesmo tempo precarizando-o, o Estado manteve a postura de dar formação técnica à classe trabalhadora, cada vez mais pressionada a possuir um diploma acadêmico para atender aos interesses da burguesia, tal qual acontece aos estudantes das faculdades particulares na expansão promovida desde o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Já o SINAES, de acordo com o MEC (2012),

É formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui uma série de instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País.

O SINAES atende ao principal problema apontado principalmente pela burguesia industrial: com a expansão do ensino e sua conseqüente qualidade inferior frente às faculdades já consagradas, seria necessário haver um sistema de controle de qualidade para garantir que os trabalhadores sejam bem formados para atuarem nas fábricas. Com isso, o sistema de avaliação é largamente utilizado pelas faculdades particulares como peça de marketing, sendo utilizada amplamente em publicações de âmbito nacional, ao mesmo tempo em que faz cursinhos preparatórios especiais aos

estudantes que vão prestar o ENADE, para que a nota da faculdade seja maior. Outros problemas, também já relatados, como instituições que não contam com o número mínimo de laboratórios para prática acadêmica, bem como não possuem bibliotecas condizentes com o ambiente acadêmico, são recorrentes nas avaliações. Problemas estes que deveriam descredenciar faculdades, mas que tem a oportuna demora burocrática para continuarem funcionando.



*Figura 1 - exemplo de utilização do SINAES no marketing da faculdade  
(fonte: FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO, 2013)*

De acordo com Monteiro (2007),

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 infraestrutura, ligadas pelas rodovias Bandeirantes e Anhanguera, Dutra e Carvalho Pinto, Castelo Branco e Rondon, Raposo Tavares e Washington Luís e Fernão Dias.

Os números atuais de cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, de acordo com a ABEA, são: 466 cursos em 27 unidades da federação e 210 cidades. No estado de São Paulo, temos 124 cursos em 50 cidades, sendo que destas, somente seis são públicas (cinco cursos estaduais e um curso federal). A lista foi atualizada em dezembro de 2015. As tabelas seguintes, de autoria de Maragno (2013), mostram o crescimento de cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. Segundo ele,

Os dados já disponíveis já proporcionam algumas considerações em relação à expansão do número de cursos. Esta expansão não deve ser analisada com a frieza dos números, mas sim contratadas com outras variáveis, como crescimento populacional urbano, produto interno bruto, isolamento e distanciamento geográfico, etc. Desde os anos 1990 vimos nos eventos da ABEA, com as limitações impostas pela disponibilidade de dados e de material humano, elaborando o que chamamos de Panorama dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. Ao simples total geral inicial, podemos agora distinguir a criação de cursos quanto ao caráter público e privado e observar o crescimento de cada grupo desde 1930, década da regulamentação da profissão no Brasil. Três cursos (UFRJ, USP e Mackenzie) permanecem como únicos por mais de duas décadas. Os anos 1940 demonstram um crescimento dos cursos públicos e uma estabilização até a década de 1970 quando há a primeira leva de criação de cursos privados. Se os anos 1980 evidenciam uma estabilização (será fruto da crise econômica?), os anos 1990 marcam o início de uma curva ascendente que persiste até os dias atuais com acentuação ainda maior a partir de 2005 aproximadamente. O gráfico com crescimento percentual por década em relação a anterior permite visualizar de outra maneira, observando-se que o crescimento maior do número de cursos privados se deu nos anos 1960-70 e seguiu alto, porém com menor percentual, volta a crescer significativa e expressivamente no recente período dos anos 1990-2000. Enquanto isso, o crescimento do número de cursos públicos praticamente alterna décadas de crescimento com estagnação.

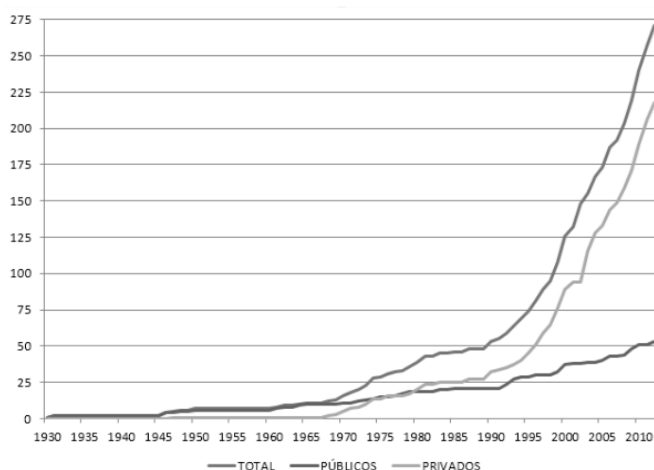


Gráfico 1 - Número de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (fonte: MARAGNO, Gogliardo Vieira. 2013)

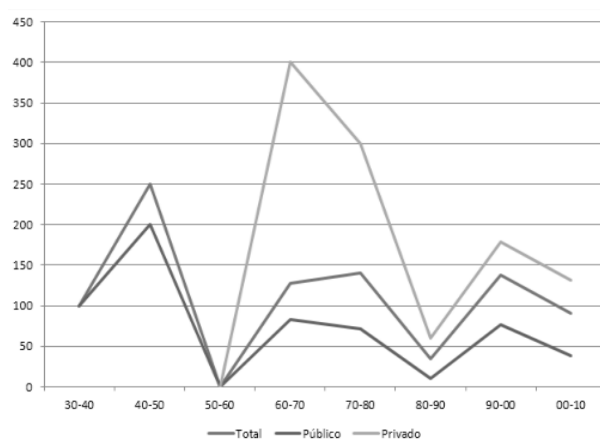


Gráfico 2 - Crescimento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo em porcentagem (fonte: MARAGNO, Gogliardo Vieira. 2013)

### 1.3 Os cursos de São Paulo e a escolha das faculdades

O estado de São Paulo é o estado que mais possui cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. De acordo com levantamento existente no Ministério da Educação, atualizado em dezembro de 2015, em São Paulo existiam 124 cursos em 50 cidades, sendo que no Brasil há 466 cursos em 27 estados. A lista abaixo mostra todos os cursos e foi retirada do site do Ministério da Educação. As universidades marcadas com negrito são os cursos públicos:

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>NOME</b>	<b>CIDADE</b>
UNIFIA	CENTRO UNIVERSITÁRIO AMPARENSE	AMPARO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	ARAÇATUBA
UNISALESIANO	CENTRO UNIVERSITÁRIO CATÓLICO SALESIANO AUXILIUM	ARAÇATUBA
UNITOLEDO	CENTRO UNIVERSITÁRIO TOLEDO	ARAÇATUBA
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	ARARAQUARA
UNIARA	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAQUARA	ARARAQUARA
UNAR	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ARARAS	ARARAS
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	ASSIS
EDUVALE	FACULDADE EDUVALE DE AVARÉ	AVARÉ
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	BAURU
<b>UNESP</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO</b>	<b>BAURU</b>
USC	UNIVERSIDADE DO SAGRADO CORAÇÃO	BAURU
IMESB	INSTITUTO MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE BEBEDOURO VICTÓRIO CARDASSI	BEBEDOURO
FG	FACULDADE GALILEU	BOTUCATU
USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	BRAGANÇA PAULISTA
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	CAMPINAS
<b>UNICAMP</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS</b>	<b>CAMPINAS</b>
PUC-CAMPINAS	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS	CAMPINAS
MÓDULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO MÓDULO	CARAGUATATUBA
FNC	FACULDADE NOSSA CIDADE	CARAPICUÍBA
UNASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO	ENGENHEIRO COELHO
UNICASTELO	UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO	FERNANDÓPOLIS
UNIFRAN	UNIVERSIDADE DE FRANCA	FRANCA
FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS	FACULDADE ANHANGUERA DE GUARULHOS	GUARULHOS
UNG	UNIVERSIDADE GUARULHOS	GUARULHOS
FMP	FACULDADE MAX PLANCK	INDAIATUBA
FAIT	FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGRÁRIAS DE ITAPEVA	ITAPEVA
USF	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO	ITATIBA
FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ	FACULDADE ANHANGUERA DE JACAREÍ	JACAREÍ
FAJ	FACULDADE DE JAGUARIÚNA	JAGUARIUNA
FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ	FACULDADE ANHANGUERA DE JUNDIAÍ	JUNDIAÍ
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	JUNDIAÍ
UNIANCHIETA	CENTRO UNIVERSITÁRIO PADRE ANCHIETA	JUNDIAÍ

UNIFIAN	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGÜERA	LEME
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	LIMEIRA
FIEL	FACULDADES INTEGRADAS EINSTEIN DE LIMEIRA	LIMEIRA
UNILINS	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LINS	LINS
FATEA	FACULDADES INTEGRADAS TERESA D'ÁVILA	LORENA
FAIP	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DO INTERIOR PAULISTA	MARÍLIA
UNIMAR	UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	MARÍLIA
UBC	UNIVERSIDADE BRAZ CUBAS	MOGI DAS CRUZES
UMC	UNIVERSIDADE DE MOGI DAS CRUZES	MOGI DAS CRUZES
FAMOESP	FACULDADE MOGIANA DO ESTADO DE SÃO PAULO	MOGI GUAÇU
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	OSASCO
FIO	FACULDADES INTEGRADAS DE OURINHOS	OURINHOS
TOLEDO PRUDENTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANTÔNIO EUFRÁSIO DE TOLEDO DE PRESIDENTE PRUDENTE	PRESIDENTE PRUDENTE
UNOESTE	UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	PRESIDENTE PRUDENTE
<b>UNESP</b>	<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO</b>	<b>PRESIDENTE PRUDENTE</b>
FACULDADE ANHANGÜERA DE RIBEIRÃO PRETO	FACULDADE ANHANGÜERA DE RIBEIRÃO PRETO	RIBEIRÃO PRETO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	RIBEIRÃO PRETO
CBM	CENTRO UNIVERSITÁRIO BARÃO DE MAUÁ	RIBEIRÃO PRETO
CUML	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA	RIBEIRÃO PRETO
UNISEB	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNISEB – ANTIGO INSTITUTO COC	RIBEIRÃO PRETO
UNAERP	UNIVERSIDADE DE RIBEIRÃO PRETO	RIBEIRÃO PRETO
ESRC	ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO DE RIO CLARO	RIO CLARO
CEUNSP	CENTRO UNIVERSITÁRIO NOSSA SENHORA DO PATROCÍNIO	SALTO
UNIMEP	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	SANTA BÁRBARA D'OESTE
FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA	FACULDADE ANHANGUERA DE SANTA BÁRBARA	SANTA BÁRBARA D'OESTE
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SANTANA DE PARNAÍBA
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA	SANTO ANDRÉ
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE DO GRANDE ABC (UNIABC)	SANTO ANDRÉ
CUFSA	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO SANTO ANDRÉ	SANTO ANDRÉ
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SANTOS
UNIMONTE	CENTRO UNIVERSITÁRIO MONTE SERRAT	SANTOS
UNISANTOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS	SANTOS
UNISANTA	UNIVERSIDADE SANTA CECÍLIA	SANTOS
FAT	FACULDADE ANHANGUERA DE TECNOLOGIA DE SÃO BERNARDO (UNIAN SÃO BERNARDO)	SÃO BERNARDO DO CAMPO
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	SÃO BERNARDO DO CAMPO
UNICEP	CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA	SÃO CARLOS
<b>USP</b>	<b>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</b>	<b>SÃO CARLOS</b>

UNIFEOB	CENTRO UNIVERSITÁRIO FUNDAÇÃO DE ENSINO OCTÁVIO BASTOS	SÃO JOÃO DA BOA VISTA
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
UNIRP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE RIO PRETO	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
UNORP	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO NORTE PAULISTA	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
DOMPEDRO	FACULDADES INTEGRADAS DOM PEDRO II	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
UNILAGO	UNIÃO DAS FACULDADES DOS GRANDES LAGOS	SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ	FACULDADE ANHANGÜERA DE SÃO JOSÉ	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
UNIVAP	UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA	SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	CENTRO UNIVERSITÁRIO ANHANGUERA DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	SÃO PAULO
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	SÃO PAULO
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	SÃO PAULO
UNIAN – SP	UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO – ANTIGA UNIVERSIDADE BANDEIRANTE DE SÃO PAULO (UNIBAN)	SÃO PAULO
MACKENZIE	UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	SÃO PAULO
<b>USP</b>	<b>UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO</b>	<b>SÃO PAULO</b>
FEBASP	CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
UNICAPITAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO CAPITAL	SÃO PAULO
ESTÁCIO UNIRADIAL	CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTÁCIO RADIAL DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
SENACSP	CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC	SÃO PAULO
ESCOLA DA CIDADE	ESCOLA DA CIDADE – FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO	SÃO PAULO
FAM	FACULDADE DAS AMÉRICAS	SÃO PAULO
FAAP	FACULDADE DE ARTES PLÁSTICAS DA FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO	SÃO PAULO
FPA	FACULDADE PAULISTA DE ARTES	SÃO PAULO



UNIFIAM-FAAM	FIAM-FAAM – CENTRO UNIVERSITÁRIO	SÃO PAULO
UNIFIAM-FAAM	FIAM-FAAM – CENTRO UNIVERSITÁRIO	SÃO PAULO
<b>IFSP</b>	<b>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO</b>	<b>SÃO PAULO</b>
UAM	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	SÃO PAULO
UAM	UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI	SÃO PAULO
UNICASTELO	UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO	SÃO PAULO
UNICID	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	SÃO PAULO
UNICSUL	UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	SÃO PAULO
UNIB	UNIVERSIDADE IBIRAPUERA	SÃO PAULO
UNINOVE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SÃO PAULO
UNINOVE	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO	SÃO PAULO
USJT	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	SÃO PAULO
USJT	UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SÃO PAULO
UNIP	UNIVERSIDADE PAULISTA	SOROCABA
UNISO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA	SOROCABA
FACULDADE ANHANGUERA DE TAUBATÉ	FACULDADE ANHANGUERA DE TAUBATÉ	TAUBATÉ
UNITAU	UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	TAUBATÉ
FACCAT	FACULDADE FACCAT	TUPÃ
UNIFEV	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOTUPORANGA	VOTUPORANGA

*Tabela 1 - Lista de cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes no estado de São Paulo (fonte: MEC, 2016)*

Dos 124 cursos, 39 estão localizados na capital do estado; os demais estão pulverizados pelo estado. Destes, 20 cidades possuem mais de um curso, restando 29 cidades com um curso cada. Os gráficos abaixo mostram mais claramente a situação da localização dos cursos.

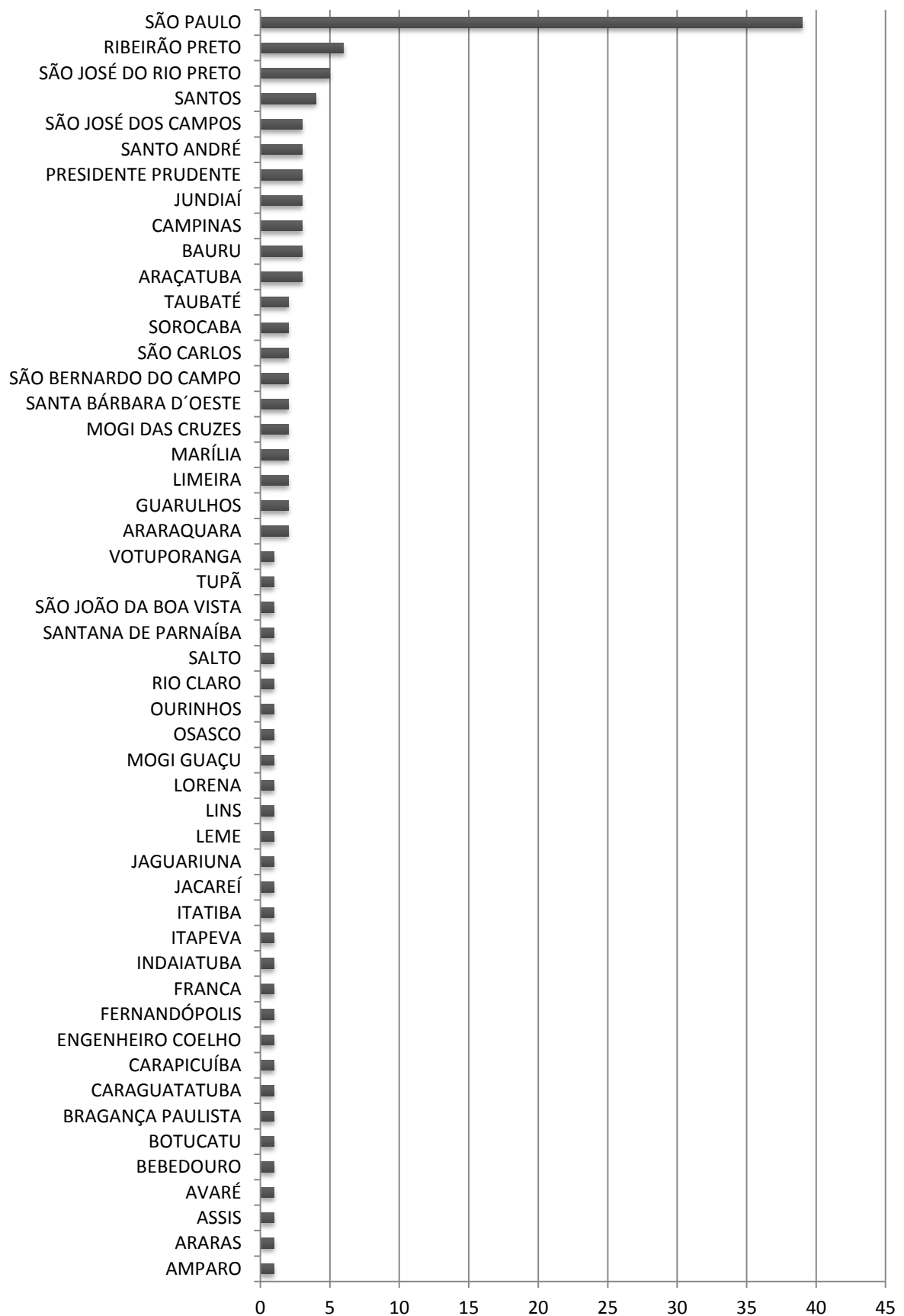


Gráfico 3 - Número de cursos de Arquitetura e Urbanismo por cidade (fonte: arquivo da autora, 2014)

Neste universo há somente seis cursos de Arquitetura e Urbanismo públicos, sendo que cinco são mantidos pelo estado de São Paulo: Universidade de São Paulo campus São Paulo e São Carlos, Universidade Estadual Julio de Mesquita campus Bauru e Presidente Prudente e Universidade Estadual de Campinas. O outro curso público é mantido pelo governo federal, sediado no Instituto Federal de São Paulo. Com isso, temos que 4,83% dos cursos são públicos e 95,17% são particulares.

Em relação às particulares, 38 cursos estão inseridos somente na capital do estado, que totalizam 30,64% dos cursos disponíveis.

Todos estes números ajudam a mostrar que a alta concentração de cursos na cidade de São Paulo é devido à cidade ser a mais desenvolvida econômica e socialmente dentro do estado, e com isso a formação da força de trabalho é maior e mais intensa. Na capital a oferta de variados tipos de serviços é maior, mas mesmo assim a absorção da força de trabalho no mercado não acontece a todos, restando aos desempregados servirem para regulação dos salários. À burguesia educacional não importa se o interior do estado está carente de cursos de Arquitetura e Urbanismo, mas sim onde se concentra pessoas com diferentes remunerações que possam pagar pelos mais variados cursos existentes, bem como interessa estar onde há mais probabilidade de haver professores interessados em dar aula. A importância com a qualidade, baseada tanto na distribuição geográfica quanto em boas condições de salários nunca foi pauta nem interesse da burguesia.

Dentro deste panorama, destaca-se a existência de conglomerados educacionais, notadamente duas instituições: Universidade Anhanguera e Universidade Paulista. Juntas, elas concentram 42 cursos do total de 124, totalizando 33,87%. Tanto uma quanto a outra possuem campus na capital e também no interior do estado, e a Universidade Paulista se destaca por oferecer mais vagas no interior de São Paulo, ao passo que a Universidade Anhanguera concentra suas vagas na capital.

Os dados são importantes por mostrar algumas características da educação superior no estado de São Paulo: poucos cursos e poucas vagas de ensino público; alta concentração de cursos particulares em poucas instituições; predominância dos cursos na capital. Com isto, a escolha dos cursos a serem comparados seguirá dois

quesitos: influência na história do ensino e influência na formação da classe trabalhadora, e os cursos escolhidos são da USP - *campus* São Paulo, da UNESP - *campus* Bauru e da UNICAMP, dentre as universidades públicas. Dentre as universidades particulares, duas foram escolhidas devido à sua abrangência territorial e a hegemonia/centralização na educação: Universidade Paulista e Universidade Anhanguera. Para fazer um contraponto ainda dentro da modalidade privada, foi escolhido o curso da Mackenzie, por seu caráter histórico e importância acadêmica e na formação de arquitetos.

## **2 Breve histórico das faculdades a serem comparadas**

O importante é que os habitantes marinhos continuem convencidos de que podem crescer e até virar predadores, sem perceber que, se isso fosse realmente possível, estaria decretada a morte dos tubarões, cuja sobrevivência depende de uma massa crescente a ser devorada.

### **2.1 A importância do histórico para a análise dos cursos**

O objetivo de fazer um histórico das universidades a serem analisadas recai sobre a importância do momento histórico em que a inauguração dos cursos de Arquitetura e Urbanismo aconteceram, levando em conta o caráter sócio-político da sociedade. Torna-se inviável fazer uma análise do ensino de cada instituição se não for mostrado como se deu o surgimento delas e qual era o panorama social que mostrava a necessidade ou não de formação mais qualificada dos trabalhadores em relação à Arquitetura e Urbanismo.

Levando em conta o histórico dos cursos ficarão mais claras as diferenças entre as universidades públicas e as particulares, por terem sido estabelecidas em momentos diferentes e, portanto, com necessidades diferentes, ao mesmo tempo em que a trajetória das faculdades particulares tendem a mostrar com maior clareza a importância do *boom* de cursos particulares a partir dos anos 2000, com a retomada da privatização do ensino superior.

Desta forma, é possível afirmar que o surgimento dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é amparado pelas necessidades do Capital, em suas diversas fases de modificação e adaptação. A diferença é notável entre a Anhanguera e a UNIP às demais analisadas nesta pesquisa, pelo seu viés marcadamente mercadológico, principalmente em relação à comercialização da educação. Para estas, prevalece a relação da mercadoria-educação sendo mais importante do que a formação mais qualificada do estudante para o mercado de trabalho, o que se entende que há menosprezo em relação à formação mais qualificada não por causa da aparente má qualidade do curso nestas instituições (fato que será desdobrado nos capítulos 3 e 4), mas da exigência dos empregadores para que a força de trabalho possua uma formação universitária.

A partir da reestruturação produtiva, aliado ao neoliberalismo da década de 1990, pode-se afirmar que o setor industrial brasileiro sofreu uma “desindustrialização”. Consistiu, resumidamente, na derrocada do “milagre econômico”, resultando em dívida externa enorme aos capitais estrangeiros e no reforço da submissão do capital brasileiro ao internacional. Para impedir a fuga de valores, e conseqüentemente a fuga de capital internacional do Brasil, a burguesia nacional optou por um parque industrial cada vez mais obsoleto, tornando-se consenso, nos anos 1990, a dependência industrial em relação ao capital estrangeiro.

Sob este aspecto, Boito (1999) afirma:

O Estado brasileiro promoveu uma ampla abertura comercial e uma também ampla desregulamentação financeira que, articuladas, concorreram para o aprofundamento da dependência da economia brasileira frente ao capital financeiro internacional (...) A produção industrial interna foi submetida à concorrência internacional e assistimos ao fenômeno da desindustrialização, caracterizada pela redução da participação do produto industrial no conjunto da economia, pela mudança no perfil da indústria, com o aumento relativo da produção industrial ligada ao setor primário, e pela desarticulação das cadeias produtivas. Grande parte da indústria que cresceu ou foi implantada nesse período, é uma “indústria” de montagem – apenas monta o produto final utilizando componentes que são, fundamentalmente, importados.

Com esta liberalização e com a obsolescência do setor produtivo no país, o setor de serviços foi o que mais cresceu, e é nesta esteira que vem a mercadoria Educação. Ao mesmo tempo, como o parque produtivo já não era mais tão interessante à burguesia nacional, visto que dependente da burguesia estrangeira, não havia mais espaço para a formação da força de trabalho altamente capacitada. Porém, ao mesmo tempo, é necessária a formação de uma força de trabalho competitiva e produtiva, para atender à nova reformulação do capital, já reestruturado.

Ter um diploma pode fazer o salário do trabalhador aumentar em 50% em relação a quem não tem, de acordo com a pesquisa encomendada pela agência Adzuna, em 2014. Porém, de acordo com o momento econômico que se vive, a contratação de diplomados pode diminuir e fazer aumentar a contratação dos que possuem ensino técnico e médio, num método recorrente das empresas de cortar custos. Por outro lado, somente quando o cenário econômico está favorável é que há a contratação de formados no ensino superior, por terem um custo mais elevado.

É a criação e manutenção deste exército industrial de reserva que constitui um dos parâmetros para o aumento ou não dos salários, visto que há a competição externa entre trabalhadores para assumirem um posto de trabalho. Quanto maior este exército, maior a tendência de salários baixos.

Para as outras instituições que serão apreciadas prevalece a alta qualificação do estudante, não só por causa desta exigência do Capital de ter trabalhadores melhores qualificados, mas também porque buscam o viés de Pesquisa fortemente marcado, por conta do tripé acadêmico preconizado pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. A Pesquisa torna-se um aparato importante por constituir uma forma de pensar soluções de maneira diferenciada das demais instituições de ensino e assim colaborando para uma formação generalista e técnica da força de trabalho. Mesmo que o estudante não se interesse por iniciações científicas em seu período de estudo, estar numa universidade que conta com profissionais qualificados e que, mesmo precariamente, possuem acesso à pesquisa, faz com que a formação tenha uma qualificação diferente aos que somente conseguem estudar.

Porém, dado o caráter privatista do ensino e seu incentivo pelo Estado, as instituições públicas sofrem com a insuficiência de recursos governamentais para sua manutenção. Tem-se um corpo docente com alta carga de trabalho, a maioria com remuneração aquém do exigido, infraestrutura precária, terceirização cada vez maior.

Dadas as diferenças gerais entre as faculdades, os subcapítulos seguintes mostrarão o contexto social, político e econômico em que cada instituição inaugurou seu curso de Arquitetura e Urbanismo, sem perder de vista a importância dela no modo de produção capitalista.

## **2.2 Universidade de São Paulo**

O curso de Arquitetura e Urbanismo na USP foi fundado em 1948. Até o ano de 1969 o curso esteve localizado na antiga mansão da família Penteado, no bairro de Higienópolis, onde hoje se encontra o Curso de Pós-Graduação. Na época seu currículo era baseado tanto nas disciplinas que havia na Escola Nacional de Belas Artes, referência no ensino de Arquitetura e Artes Plásticas na época, quanto nas disciplinas herdadas também da Escola Politécnica, de onde havia sido originada, seguindo a lógica de fundação das faculdades de Arquitetura pelo país.

Na década de 1960 o Brasil estava conseguindo desenvolver sua incipiente industrialização, ao passo que ainda recebia dos países desenvolvidos grande parte dos produtos manufaturados. O crescimento da indústria e seu estabelecimento nas cidades fez com que houvesse a sua expansão e, sendo assim, o aumento da concentração de pessoas na área urbana do país. Chegavam a nós, também, movimentos artísticos cuja crítica estava muito além do estilo eclético que ainda tinha fôlego no país. A modernização trouxe a modernidade. As cidades precisavam ser pensadas em seu conjunto, para dar espaço à especulação imobiliária, à indústria automobilística, à exploração. O arquiteto era colocado como o formulador das cidades. Com isso, houve a necessidade de alteração do currículo no ensino de Arquitetura e Urbanismo, visando à nova conformação da sociedade. Tal fato desembocou, na USP, na reforma curricular, com documentos iniciados em 1957. Neste ano, um relatório realizado por João Vilanova Artigas, Rino Levi, Abelardo de Souza e Helio Duarte fazia a defesa da mudança do ensino, aliando as disciplinas técnicas, vindas da Escola Politécnica, com as disciplinas recém-formuladas de História, Filosofia, Urbanismo e Desenho Industrial. A ideia geral era se diferenciar da profissão do engenheiro, visto que desde àquela época a confusão também acontecia, com a alternativa inovadora na época de uma nova forma de ensino através dos ateliês (espaços amplos com mesas de desenho para livre desenvolvimento dos projetos, contando com orientação dos professores).



De acordo com o relatório,

No Brasil temos pouca experiência de ensino da arquitetura; pouco temos feito para a criação de métodos mais consentâneos com o nosso desenvolvimento. Agora, com a necessidade de enfrentarmos um progresso emancipador, aparece o arquiteto brasileiro como fator indispensável no conjunto social que se modifica rapidamente. Os sucessos da arquitetura brasileira, de outro lado, despertaram a atenção do mundo civilizado para o nosso país, o que implica em maior responsabilidade no sentido de manter o prestígio que desfrutamos. Se temos pouca experiência e pouca tradição no ensino da arquitetura, em compensação estamos menos comprometidos com métodos hoje mundialmente considerados antiquados e contraproducentes. Convém frisar que temos todas as condições para iniciar um novo ciclo de experiências em torno do ensino dentro de um espírito mais evoluído, longe das limitações características de um tradicionalismo que só à primeira vista é difícil de romper (FAUUSP - 50 anos da Reforma de Ensino de 1962).

No fim da década de 1960 foram realizados encontros nacionais entre professores, diretores e estudantes sobre a aproximação do ensino de Arquitetura à prática profissional, e de acordo com Vidotto e Monteiro (2015),

As resoluções finais desses encontros divulgaram os princípios da organização de um currículo mínimo para curso de arquitetura, no qual as disciplinas de Composição, a serem ministradas no atelier, deveriam tomar 50% da carga horária dos cursos e abranger não apenas o estudo de edifícios, mas também o planejamento do espaço externo e o estudo do objeto. De modo a adquirir a linguagem para representação dos projetos, os alunos teriam o ensino de Desenho, Geometria Descritiva e Perspectiva. Para os estudos teóricos, aplicação nas questões técnicas e estruturais da construção indicavam as disciplinas de Matemática, Mecânica, Resistência dos Materiais, Física Aplicada, Topografia, Estabilidade das Construções e Materiais de Construção. Com o objetivo de compreender as necessidades humanas, a proposta incluía o ensino de Economia, Sociologia, História da Arquitetura e do Planejamento. Por fim, foi sugerida a introdução do estudo da Legislação, da Organização do Trabalho e Ética Profissional. A isto, acrescentou-se a necessidade de respeito e adequação às características regionais de cada Faculdade.

Desta forma, em 1963 foi oficializada a nova organização didática do curso através da portaria GR 122/63. Porém, se a Reforma de 1962 da USP foi a base para a consolidação do currículo mínimo em Arquitetura e Urbanismo a ser implantado pela Ditadura Militar em 1968, com algumas mudanças, o mesmo não se pode dizer do projeto arquitetônico que seria a síntese construída da mudança curricular.

De acordo com Artigas (1984),

O que o Golpe de 64 fez, com a censura, foi nos dispersar. Perdemos nossa unidade. Meu trabalho como homem de ensino foi podado da noite para o dia. O diretor da

FAUUSP liquidou tudo o que existia desde a reforma de 1962, e as coisas foram a tal ponto – enquanto seja uma anedota quase indigna – que fui obrigado a modificar meu projeto para o edifício da FAU para incluir a câmara escura do Departamento de Fotografia junto da Diretoria a fim de que o diretor pudesse vigiar o comportamento dos moços e moças lá dentro.

Em 1962 a FAU realizou o fórum de avaliação da reforma de 1962, desta vez com outro arquiteto, também comunista como Artigas, contrapondo às suas ideias: Sergio Ferro. Vale lembrar que o Partido Comunista Brasileiro (PCB) de então congregava a maioria da esquerda brasileira, fazendo-se presente em muitos atos e manifestações sindicais, porém a análise política na época pré-golpe militar consistia na revolução através do etapismo: seria necessário, primeiro, fazer desenvolver a burguesia nacional para então fazer eclodir junto à classe trabalhadora então nascente a tão esperada revolução.

Como é explicado por Costa (2012),

O PCB, por um lado, com a Declaração de Março de 1958, havia imprimido importante mudança de rumo na sua linha política, ao reconhecer o desenvolvimento capitalista em curso dentro do país, ao mesmo tempo em que passava a perceber a importância de se lutar pela consolidação e ampliação da legalidade democrática, resgatando o papel da democracia, há muito negligenciada nas discussões internas. Tais conclusões passavam a indicar a necessidade da interferência dos comunistas nos rumos deste processo, organizando as pressões populares sobre o Estado, e apontavam ainda para a possibilidade real de se conduzir a revolução brasileira por meios pacíficos. Daí a participação cada vez maior do PCB junto aos movimentos nacionalistas e, em princípios dos anos de 1960, na campanha pelas reformas de base, compondo um amplo arco de alianças que apostava numa alternativa de desenvolvimento econômico anti-imperialista. Por outro lado, os dirigentes do PCB ainda viam como necessária a ultrapassagem dos “resquícios feudais” que insistiam em identificar na realidade brasileira, o que os mantinham presos à perspectiva etapista da plena realização do capitalismo como forma de iniciar a transição para a sociedade socialista. Havia a firme compreensão de que o desenvolvimento econômico capitalista no Brasil entraria em choque com a exploração imperialista, fazendo aprofundar a contradição entre as forças nacionais e progressistas em crescimento e o imperialismo norte-americano, visto como principal obstáculo para a sua expansão.

Com o golpe, o que se viu foi a análise totalmente equivocada do PCB, pois esperava-se que a burguesia nacional ficaria ao lado do povo brasileiro para continuar nos passos do desenvolvimento do capitalismo brasileiro. O que aconteceu foi a aliança da burguesia nacional com a estrangeira, dando suporte ao golpe militar a fim de criar maiores condições de crescimento. Artigas, nesta época, acreditava nas ideias do desenvolvimento do capitalismo numa aliança com a burguesia. Ferro, recém

rompido com o PCB, argumentava que esta visão de aliança com a burguesia era um erro estratégico e que, por outro lado, o arquiteto deveria se voltar aos trabalhadores da construção civil, fazendo com que o abismo entre a produção intelectual e a produção braçal acabasse aos poucos.

Conforme Costa (2008),

Baseados em suas convicções, portanto, as atitudes de ambos os arquitetos diante dos acontecimentos gerados pelo Golpe de 1964 se mostraram diferentes: enquanto Ferro e seus companheiros se levantaram contra a opressão do regime de forma contundente, postulando uma atividade política direta (que naquele momento significou aderir à luta armada), Artigas recusou-se a ingressar na luta armada, mas manteve a concepção de uma atuação inscrita na atividade profissional, acreditando na continuidade de uma política de colaboração com o setor progressista da burguesia e na capacidade do desenho como arma de modificação social.

Porém, mesmo Ferro tendo uma postura mais crítica em relação à nova realidade brasileira, a proposta de Artigas saiu vencedora do fórum, cuja maior vitória frente a Ferro foi a não realização de ateliês experimentais de canteiro, que visavam uma formação mais prática do arquiteto. Artigas propôs e ganhou com a ideia de maior interação entre estudantes e discentes, através de ateliês interdisciplinares. A ideia principal de Artigas era de reforçar institucionalmente a FAU através da valorização da profissão Arquiteto e Urbanista, seja por meio da reforma didática, seja por meio de uma nova forma de pensar a Arquitetura em um novo edifício próprio para isso, inaugurado em 1969, de sua autoria. Desta forma, o curso que até então se localizava na rua Maranhão e contava com 80 alunos se transferiu para a Cidade Universitária e passou a contar com 150 estudantes. Vale ressaltar que, enquanto o corpo discente quase dobrava de tamanho, o corpo docente, que já estava sendo pressionado a dar muitas aulas além do previsto, se viu ainda mais reduzido por conta do AI-5, que cassou a licença de outros professores, sendo que alguns só retornariam no fim da década de 1970. Artigas retornou às aulas em 1965, após exílio no Uruguai. O curso de Arquitetura e Urbanismo da USP ainda hoje é referência a muitos cursos de Arquitetura e Urbanismo criados após a expansão pela Ditadura Militar e governos subsequentes. Além disso, o curso da USP também desponta por ser a primeira faculdade pública de Arquitetura no estado de São Paulo, permanecendo como única opção gratuita até 1964, quando houve a criação do curso no campus de São Carlos.

## 2.3 Universidade Estadual de Campinas

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UNICAMP é peculiar em um quesito: é o único curso público que oferece vagas no período noturno. Tal peculiaridade é baseada na Constituição do estado de São Paulo, datada de 5 de outubro de 1989. Nela, em seu artigo 253, parágrafo único, diz que

A organização do sistema de ensino superior do Estado será orientada para a ampliação do número de vagas oferecidas no ensino público diurno e noturno, respeitadas as condições para a manutenção da qualidade de ensino e do desenvolvimento da pesquisa.

Parágrafo único - As universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos, do total das vagas por elas oferecidas.

Tal medida foi organizada de forma a seguir as recomendações do Banco Mundial que, ao mesmo tempo que recomenda que o Estado se desobrigue em relação ao Ensino Superior, abrindo as portas para a iniciativa privada, faz com que o aumento de vagas no ensino superior privilegie a formação dos trabalhadores, ao oferecer cursos em período diferente da jornada de trabalho. Tal preocupação não possui caráter de boa vontade de um organismo financeiro frente a uma população carente de serviços de educação, mas sim tem a finalidade de dar garantias de formação básica para a melhor qualificação da classe trabalhadora para que possam ser mais produtivos ao Capital.

Neste sentido, Fonseca (1996) afirma que,

Em outras palavras, a educação deveria preparar e fornecer os técnicos para os setores produtivos de nível médio (antigo 2º grau). Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco junto ao ensino brasileiro.

Sendo assim, a partir ainda de 1988 a UNICAMP faz a abertura gradual de alguns cursos noturnos, e o curso de Arquitetura e Urbanismo faz sua inauguração em 1999. A tabela abaixo mostra a crescente inauguração de cursos noturnos a partir de 1991.

CURSOS NOTURNOS E ANO DE IMPLANTAÇÃO	
Ano	Curso
1991	Pedagogia
1992	Ciência da Computação
1992	Ciências Sociais
1992	Educação Física
1992	Engenharia de Alimentos
1992	Engenharia Elétrica
1992	Engenharia Química
1992	Física
1992	Tecnologia em Informática
1993	Ciências Biológicas: licenciatura
1998	Ciências Econômicas
1998	Engenharia de Controle e Automação
1998	Geografia
1998	Química modalidade tecnológica
1998	Tecnologia da Construção Civil: modalidade Obras de solo
<b>1999</b>	<b>Arquitetura e Urbanismo</b>
1999	Letras: licenciatura
1999	Química/Física: licenciatura integrada
2002	Tecnologia em Saneamento Ambiental

*Tabela 2 - Lista de cursos noturnos criados na UNICAMP desde 1991  
(fonte: FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO, 2011)*

O curso de Arquitetura e Urbanismo foi pensado inicialmente quando a Faculdade de Engenharia Civil se encontrava ainda em Limeira, e sua criação na época foi rejeitada porque havia a intenção da UNICAMP de transferir esta faculdade ao campus de Campinas, para assim ficar próxima aos demais institutos de Engenharia e também das Ciências Exatas. Tal mudança se deu em 1989, porém ainda sem o curso de Arquitetura e Urbanismo. A iniciativa da fundação se deu justamente através da promulgação da Constituição Estadual, com a determinação de um terço das vagas noturnas, como visto acima. Na ocasião, quatro professores da UNICAMP, envolvendo professores de Arquitetura e Urbanismo que davam aula aos estudantes de Engenharia Civil e professores do Instituto de Artes e do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas formularam o curso e apresentaram à reitoria.

O curso surge num momento de mudanças pontuais no mundo da Arquitetura e Urbanismo, notadamente na ampliação do uso de informática aplicada nos escritórios e demais áreas de trabalho em Arquitetura. Não por acaso, antes do surgimento do curso, um grupo de professores arquitetos da UNICAMP faz um artigo

sobre o novo curso com ênfase na Informática Aplicada, sendo pioneiro na época. Com a utilização da informática, de quebra aparecem outros elementos que se utilizam dela e que serão predominantes no novo curso. Fazendo-se uso do discurso da aptidão do arquiteto e urbanista na qualidade do ambiente construído, aliado à interdisciplinaridade entre o novo curso e a Engenharia Civil, tem-se um curso voltado principalmente ao conforto ambiental, estando em conformidade com as novas exigências capitalistas em relação à Arquitetura. A importância do ensino de informática aplicada se dá por conta do que é chamado de “reestruturação produtiva” ou “toyotismo”, que nada mais é do que a flexibilização das condições de trabalho. De acordo com Andrade (2006),

Ao contrário do operário e da produção fordistas, que se caracterizavam por uma rigidez no processo produtivo, o operário e a produção toyotistas se caracterizam pela multifuncionalidade do trabalhador, que opera até 5 máquinas, e pela produção voltada para atender necessidades individualizadas. No Brasil, as mudanças realizadas no seio do processo produtivo iniciaram-se basicamente na década de oitenta, sobretudo com a introdução da automação e da microeletrônica, principalmente nas grandes empresas de capital financeiro e naquelas voltadas à exportação. As repercussões dessas transformações para o mundo do trabalho e para a classe trabalhadora são, com certeza, importantes.

As inovações tecnológicas, ao chegarem às áreas de trabalho da Arquitetura e do Urbanismo, fizeram com que o ensino fosse readequado às novas exigências capitalistas. Conforme Kowaltowski, Borges Filho, Fávero e Pina (1999),

O curso proposto na UNICAMP, inicialmente, dará ênfase à formação do profissional projetista. Essa opção deve-se ao fato da profissão estar passando por um processo de mudanças profundas, em virtude das novas tecnologias e das novas demandas sociais e ambientais. No momento, o grupo de profissionais da UNICAMP envolvido com a criação do curso está atuando principalmente nas áreas de projeto e sua informatização, metodologia de projeto e conforto ambiental, formando, assim, a base de um curso de Arquitetura e Urbanismo com ênfase no projeto do ambiente construído.

## **2.4 Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho**

A fundação do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNESP é baseada na descentralização dos cursos superiores no Brasil. O curso tem suas raízes na Fundação Educacional de Bauru (FEB), fundada em 1966. A FEB continha primeiramente somente o curso de Engenharia Mecânica, e no ano seguinte já contava com os cursos de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica. Nesta época o país passava por um processo de forte industrialização, e a demanda por uma força de trabalho altamente capacitada era premissa para trabalharem na então crescente modernização da agricultura do interior paulista. Até então, Bauru se caracterizava por ser um entreposto e um cruzamento ferroviário importante para ligação da região sul à região norte, que fazia o transporte de produtos industrializados do norte do Paraná chegarem tanto ao porto de Santos quanto ao oeste paulista e ao sul de Mato Grosso. Na década de 1930, com a crise do café, a indústria começou a se expandir a outras produções, e tomava conta do setor industrial a produção algodoeira, juntamente com algumas aberturas de indústria de torrefação de café (apesar de sua crise, ainda era o principal produto a ser exportado pelo país, mesmo que em poucas quantidades). Junto com esse novo afluxo de trabalhadores, vieram as indústrias ligadas ao comércio e serviços: móveis, papel, refrigerantes. Assim, quando se deu a maior expansão da indústria brasileira até então, na década de 1970, a cidade estava bem provida de serviços e com um aparato tecnológico crescente, bem como uma crescente urbanização, seja pelo afluxo maior de trabalhadores, seja pela constituição de grandes terras em favor das indústrias.

Conforme o relatório de caracterização da região, feita pelo governo do estado de São Paulo,

Nos anos 1970, a cultura canavieira tornou-se a principal atividade agrícola regional, ocorrendo, no final da década, expansão da área plantada e da produção, instalação de novas destilarias e ampliação das existentes, aumentando o emprego industrial e gerando renda na região. Nesse período, novas plantas industriais surgiram, dando apoio à agropecuária e à agroindústria, como as produtoras de secadores e máquinas de beneficiar cereais, equipamentos para indústrias de óleos vegetais, implementos agrícolas, máquinas, serralherias, material elétrico, material gráfico etc (Caracterização Socioeconômica de São Paulo – região administrativa de Bauru, 2013).



É nesse contexto, então, que o surgimento de cursos voltados à área de Engenharia não são coincidência, mas sim demandados pela indústria local. Em 1985 a FEB torna-se, devido a decreto municipal e parecer estadual, Universidade Bauru, nesta época já contando com mais cursos da área de Engenharia, e também com cursos voltados às Artes e Comunicação:

No ano de 1975, instalou-se as Habilitações em Artes Plásticas, e Desenho do Curso de Educação Artística, sendo que a Habilitação em Desenho foi mantida até o ano de 1976. Além disso foram instalados neste mesmo ano os cursos de bacharelado em Desenho Industrial e Comunicação Visual. O curso de Comunicação Social foi autorizado a converter-se em curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas, conforme Portaria MEC no. 031 de 12 de janeiro de 1981, sendo que a primeira turma teve início no ano de 1982. Em 1984 teve início o curso de Arquitetura e Urbanismo. Em 1985, teve início a Habilitação em Jornalismo do curso de Comunicação Social. (Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, 2016)

Em 1988, a Universidade Bauru foi englobada pela UNESP, seguindo o processo iniciado em 1976 que teria como função principal reordenar o ensino superior no estado de São Paulo, altamente fragmentado. Isso decorre porque, com incentivos do governo federal, como visto anteriormente, o número de cursos de ensino superior cresceu de maneira aparentemente desordenado, sem uma filosofia de ensino que fosse suficientemente adequada à produção industrial. Tal desorganização exigiu que o Estado fosse o interventor e, por fim, o que mantivesse o ensino superior em suas mãos. Para isso, a UNESP serviu como aglutinador de cursos isolados para que pudessem ter a mesma visão de ensino.

Com a consolidação dos trabalhadores na área urbana, assim como aconteceu nacionalmente, seria necessária uma nova readequação da cidade, não para implementar melhorias aos trabalhadores, mas sim para organizá-los melhor a ocupar espaços da periferia. Em 1984 surge então o curso de Arquitetura e Urbanismo.



## 2.5 Universidade Presbiteriana Mackenzie

O curso de Arquitetura e Urbanismo do Mackenzie tem seu início em 1917, dentro da Escola de Engenharia (que foi fundado em 1896, configurando-se como o primeiro instituto privado de ensino de Engenharia do país), tendo como fundador e idealizador o arquiteto Cristiano Stockler das Neves. É importante fazer um breve histórico de Stockler das Neves, que ajudará em posicionar o Mackenzie dentro da história política, econômica e cultural de São Paulo.

Stockler das Neves era filho de Samuel das Neves, engenheiro muito conhecido e respeitado pelo Estado e pela burguesia paulista. Tem como obra notável a Casa de Detenção de São Paulo (mais conhecido como Carandiru, demolido em 2001), além de ter feito um Plano de Melhoramentos para a cidade de São Paulo em 1911, a pedido do governo estadual. O filho Stockler, seguindo os passos do pai, ingressou na Escola Politécnica de São Paulo em 1907, porém abandona para então ingressar no Instituto de Belas Artes da Universidade da Pensilvânia, Estados Unidos, para se formar como arquiteto. Não há registros do porquê da escolha de uma faculdade norte-americana numa época em que a burguesia nacional dava preferência aos estudos na Europa, mas Atique (2010) nos dá algumas pistas:

Como no século XIX os Estados Unidos ainda padeciam de certa desigualdade de instrução entre seus diversos estados, permitir arranjos especiais aos estudantes interessados em cursar as instituições superiores de ensino, garantia uma qualificação do trabalho a ser utilizado no desenvolvimento da indústria e dos setores de serviços nacionais. Por outro lado, esta facilidade de acesso favoreceu a chegada de estudantes internacionais que, cientes das diversas possibilidades para a obtenção de uma formação - aliado ao fato de que as taxas se tornavam exauríveis, em função do câmbio desfavorável de suas moedas -, optavam pelos cursos especiais ou parciais, eliminando o problema de pagarem por muitos anos as taxas e mensalidades de uma universidade estrangeira. No caso da Arquitetura, esta opção foi frequente, e a grande maioria dos brasileiros que se dirigiu à Universidade da Pensilvânia valeu-se desta possibilidade de formação mais rápida.

Sendo assim, Stockler formou-se arquiteto em 1912 e volta ao Brasil para trabalhar com o pai, formando uma parceria que duraria até a morte do pai e tendo como edifícios mais emblemáticos desta parceria o primeiro arranha-céu de São Paulo (Edifício Sampaio Moreira), a Estação da Estrada de Ferro Sorocabana Júlio Prestes, em São Paulo.

Tendo estudado numa universidade com grande referência na Escola de Belas Artes de Paris e, portanto, formado para entender a Arquitetura como a reprodução dos valores clássicos, Stockler sugeriu ao então Mackenzie College (instituto de origem norte-americana e, portanto, mais suscetível de aceitação de sugestões por parte de quem estudou em terras norte-americanas) a instituição de um curso de Arquitetura nos moldes do que estudara. Até a fundação do curso de Arquitetura, dentro da Escola de Engenharia do Mackenzie, havia apenas dois cursos no país: na Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro e na Escola Politécnica de São Paulo. Em 1917, é fundado o curso no Mackenzie, sendo que sua separação da Escola de Engenharia aconteceu em 1947, se tornando a primeira faculdade de Arquitetura e Urbanismo do país.

## 2.6 Universidade Anhanguera

A importância da Universidade Anhanguera recai sobre a expansão do ensino superior privado e de um tipo de empresariado visando o lucro através da comercialização de cursos superiores, neste caso brasileiro visando à chamada “nova classe média”.

Como visto em seu site,

A Anhanguera Educacional organizou-se como uma companhia de capital aberto em 2003, sendo a sucessora da então existente Associação Lemense de Educação e Cultura, entidade mantenedora do Centro Universitário Anhanguera (Leme e Pirassununga); da Faculdade Comunitária de Campinas e das Faculdades Integradas de Valinhos. O mesmo ocorreu com o Instituto Jundiáense de Educação e Cultura, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Jundiá e com o Instituto de Ensino Superior Anhanguera, entidade mantenedora da Faculdade Politécnica de Matão (Universidade Anhanguera, 2014).

Essas associações, todas de natureza não lucrativa, foram a base legal para a transformação de cada uma delas em sociedades educacionais (nos moldes de sociedades anônimas): Sociedade Educacional de Leme S.A., Sociedade Educacional de Jundiá e Sociedade Educacional de Matão, forma organizacional então pensada e preparada para a futura abertura de seu capital na bolsa de valores.

Dessas três sociedades anônimas surgiu a Anhanguera Educacional, hoje definida como a sociedade mantenedora de todas as demais unidades educacionais existentes, sejam faculdades, centros universitários ou universidades. Assim, desde 2004, os novos cursos e unidades orgânicas ou adquiridas estão sob a manutenção desta instituição.

A partir de 2007 a Anhanguera começa a comprar diversos grupos educacionais, começando sua arrancada para se tornar o maior grupo educacional do país: em 2007 adquire o Centro Universitário de Santo André. Em 2008, efetua a compra da Faculdade Editora Nacional e da Rede de Ensino LFG, que atuava em cursos de pós-graduação e extensão, com cerca de 70 mil estudantes. Em 2011, foi a vez da compra da rede de ensino da Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban), que contava com cerca de 400 mil estudantes, e também comprou a Faculdades Integradas

Torricelli, que contava com cerca de 6 mil estudantes, além da Faculdade Anchieta e a Faculdade de Tecnologia Anchieta, que possuíam cerca de 12 mil estudantes. Ainda em 2011 a Anhanguera comprou a UniABC, com cerca de 9 mil estudantes.

Porém o maior negócio efetuado foi a sua fusão com o grupo Kroton Educacional, em 2013. Até o ano de 2012 as duas empresas competiam, juntamente com o grupo Estácio Participações, para obterem os maiores lucros no mercado educacional. E há tratativas já avançadas em relação a uma possível fusão da Kroton com o grupo Estácio, tornando a Kroton praticamente inalcançável no mercado educacional.

Vale fazer um breve histórico da Kroton: sua origem se deu em 1966, como um cursinho preparatório para vestibulares, e em 1971 implementou o ensino básico no Colégio Pitágoras. Em 2001, fundou a sua primeira faculdade, de nome Pitágoras, com ênfase no curso de Administração. Em 2007 abriu seu capital na bolsa de valores, o que lhe permitiu fazer aquisições no setor da educação superior. Foi neste ano que houve a mudança de nome: Kroton. A grande virada se deu em 2009, com a compra de ativos financeiros pela Advent International, resultado em uma grande reformulação interna do grupo. Em 2010 foi concluída a operação de compra da IUNI educacional, fato que resultou em nova reestruturação interna e que possibilitou, através de seu lucro, a compra da Unopar em 2011, considerada até então a maior aquisição educacional no país, por 1,3 bilhão de reais, tornando-se líder na educação a distância. A título de comparação, a compra da Uniban pela Anhanguera, no mesmo ano, que era então a maior transação educacional, foi de 510 milhões de reais.

Essa crescente monopolização do ensino superior no Brasil, e mais especificamente em São Paulo, aliado ao público-alvo ser a crescente “nova classe média” atrás de diplomas para maior qualificação dentro da produção capitalista, faz com que a Anhanguera seja vista com ressalvas dentro do meio acadêmico, por conta de seu caráter puramente mercadológico, sendo alvo de dúvidas quanto à qualidade de seus cursos.

## 2.7 Universidade Paulista

A Universidade Paulista foi constituída em 1988, também originária da fusão de três institutos fragmentados: Instituto Unificado Paulista (IUP), do Instituto de Ensino de Engenharia Paulista (IEEP), e do Instituto de Odontologia Paulista (IOP). Estes institutos estavam reunidos em torno das Faculdades Objetivo, tendo como data de inauguração o ano de 1972. Em 1988, as faculdades Objetivo foram reconhecidas pelo Ministério da Educação como Universidade Paulista, e são mantidas sob o nome de Sociedade Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo (SUPERO). Por sua vez, a SUPERO é mantida pelo Grupo Objetivo, também responsável por colégios, cursinhos, demais faculdades e institutos ainda não agrupados e também por redes de TV e de rádio. O nome por trás disso é de João Carlos Di Genio, empresário fundador do sistema Objetivo, em 1972.

Através de seu site oficial, a UNIP deixa claro a quem serve o ensino proposto:

Hoje, em razão do processo de evolução, a UNIP, por meio de uma proposta acadêmica moderna, vem expandindo suas atividades por diversos *Campi*, visando à preparação de recursos humanos altamente qualificados demandados pela política de desenvolvimento nacional (Universidade Paulista, 2015).

As inovações trazidas pela universidade, e logo copiadas pela maioria das empresas de ensino, foram as apostilas de ensino e o ensino à distância, assim como uso de tecnologia avançada como lousas digitais nas salas de aula. De acordo com matéria de IstoÉ Dinheiro (2003), a preocupação maior do mantenedor era em inovar ainda mais o ensino:

Nos laboratórios tradicionais da UNIP, a missão dos pesquisadores é outra. Eles colaboram com o próximo empreendimento de Di Genio: levar o Objetivo para a tevê digital. Dono de cinco geradoras de televisão e com 100 retransmissoras, o empresário espera transferir todo o conteúdo didático para a telinha. Em média 8% das receitas anuais do grupo vão para a pesquisa de novos materiais didáticos, como lousas digitais e equipamentos de realidade virtual. "Investir em tecnologia é a única forma de se manter na liderança. Fui o primeiro a usar apostilas, o pioneiro no uso de tevê e computador em sala de aula. Agora, tenho certeza que a tevê digital vai revolucionar o setor", diz o empresário.

Sua visão de ensino é estritamente comercial, e apesar da UNIP não ter fins lucrativos (conforme pode ser visto em seu Regimento Geral), o lucro é obtido através de outras

mercadorias do sistema Objetivo, como as escolas, os cursinhos pré-vestibular e o sistema de ensino da marca Objetivo, que atendem 400.000 estudantes de ensino básico e médio. Como este setor vem fortemente se envolvendo em fusões, a UNIP não ficou de fora dos olhos de outros empresários. Em 2013, após a fusão da Kroton com a Anhanguera, surgindo assim o maior grupo privado de ensino do mundo, Di Genio está disposto a abrir mão de sua liderança e está à procura de grupos empresariais que façam valer a pena a venda. A UNIP está avaliada em 9 bilhões de reais, e seu dono está pensando, para não ficar atrás dessa disputa burguesa, em abrir o capital na bolsa de valores, o que significará que a UNIP terá de mudar para uma sociedade com fins lucrativos.

Em 2012, a universidade foi envolvida em escândalo envolvendo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE): a universidade foi acusada de fazer uma pré-seleção dos melhores estudantes de cada curso para prestarem a prova, e em 2014 oito estudantes de Arquitetura e Urbanismo foram sumariamente reprovados em duas disciplinas para justificar a substituição por outros melhores estudantes para fazer a prova.

### **3 Os projetos pedagógicos das Universidades**

Para grande parte das empresas em nosso país, o empregado instruído é aquele que sabe ler o letreiro do ônibus (para não usar como desculpa do atraso o fato de ter pego a condução errada), evita desperdícios e é capaz de fazer contas elementares. Para isso, a escola atual é até boa demais e nem precisaria de tantas matérias para ensinar tão pouco.

#### **3.1 A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais**

A fim de entendermos melhor e analisarmos com mais subsídio os projetos pedagógicos das faculdades escolhidas, se faz necessário entender um dos documentos mais importantes para a questão pedagógica na Arquitetura e Urbanismo: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

É através da DCN que os cursos são regulamentados através de requisitos mínimos para seu funcionamento e execução, incluindo tanto o caráter da educação quanto dos objetivos.

A primeira tentativa de regularização dos currículos dos cursos do ensino superior se deu em 1962, quando houve também a previsão da carga horária. Importante lembrar que, naquele momento havia no país dez cursos em funcionamento, e um país em processo de industrialização cada vez maior através de incentivos do governo Juscelino Kubitschek ao capital estrangeiro. Sete anos mais tarde, já na Ditadura Militar, houve uma nova reformulação, seguindo a Reforma Universitária de 1969 e, conforme já visto, se aproveitou da onda de insatisfação estudantil por aumento de vagas universitárias para a instalação da iniciativa privada no ensino, de acordo com as prerrogativas do capital estrangeiro através do acordo MEC-USAID.

Assim, em 1969, houve a consolidação da titulação em Arquitetura e Urbanismo, através da Resolução CFE nº3 de 25 de junho de 1969. A consolidação permitiu com que não houvesse outra designação profissional a não ser o de Arquiteto e Urbanista, acabando com a expectativa de titulação de especialidades. Este caráter generalista da profissão é defendido até hoje pelas representações profissionais de Arquitetos e Urbanistas.

Com a mudança de sistema político no país a partir da década de 1980 - o fim da Ditadura Militar -, abre-se a oportunidade de reestruturação do ensino superior, inclusive na sua definição e demais considerações na nova Constituição Federal. A anterior, datada de 1969, não fazia menção explícita às Universidades, o que condizia com o caráter autoritário e centralizador do Estado na época. Na constituição de 1969, a menção mais importante ao ensino superior, não por acaso, se dá em relação à sua gratuidade frágil:

Art. 176. A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. [...]

§ 1º O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Podêres Públicos.

**§ 2º Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Podêres Públicos, inclusive mediante bôlsas de estudos.**

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;

**III - o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta ou insuficiência de recursos;**

**IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bôlsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;**

V - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Constituição Federal de 1969, grifo nosso).

Definido o caráter privatista do ensino superior pelo Estado ditatorial, não é de se estranhar que o principal movimento surgido da sociedade civil, no fim da década de 1980, seja a luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade, encabeçada principalmente pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Porém, apesar da instituição do Fórum, havia outras duas frações de classe burguesa que também lutavam pelas verbas públicas, ou no mínimo pela manutenção da livre iniciativa na educação, termos que foram garantidos na nova Constituição. Desta forma, a Constituição conseguiu agradar a gregos e troianos: para a burguesia da educação-mercadoria, foi mantida sua atividade, através do artigo 209:

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.



Para as denominadas instituições confessionais, garantiu-se que as verbas públicas poderiam ser direcionadas a elas:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

E para as instituições públicas, houve a consolidação da autonomia, principalmente:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Com uma nova Constituição, o Estado foi obrigado a revisar também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja última versão datava de 1971. E é através da LDB, oficialmente decretada em 1996, que temos mudanças estruturais em relação ao Ensino Superior e, mais especificamente, à instituição das DCN. A LDB de 1961, apesar de ainda se situar no governo democrático de João Goulart, não previa autonomia às faculdades quanto ao Currículo Mínimo, nome que se dava tanto à carga horária do curso quanto às disciplinas previstas. Tal prerrogativa cabia ao então Conselho Federal da Educação.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:

[...]

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70 (Lei de Diretrizes e Bases, 1961).

O Conselho Federal de Educação se manteve por todo o Regime Militar que veio logo em seguida, e só houve mudanças substanciais com a nova LDB, de 1996, a fim de acompanhar as mudanças da forma de governo, então democráticas, de acordo com a nova Constituição Federal de 1988. Com a LDB de 1996 foi abolido o termo Currículo Mínimo, passando a responsabilidade de confecção da grade curricular, como outros itens, diretamente à universidade:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, 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;

Voltando aos cursos de Arquitetura e Urbanismo, em 1993 o MEC reativa a Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU), que visou à readequação do currículo dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, publicando em 1994 o dossiê Perfis da área & padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Tal dossiê aponta o seguinte histórico de atividades:

Para encaminhar a revisão do currículo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, a CEAU coordenou no período de fevereiro de 93 a setembro de 94 um processo de reflexão e de avaliação baseado em exame aprofundado da problemática educacional na área. Os trabalhos da CEAU durante o ano de 1993 tomaram por base, entre outros, os estudos em andamento na Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura - ABEA, notadamente dados e informações do Inventário dos Cursos, Escolas e Faculdades de Arquitetura e Urbanismo, realizado com o apoio do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia - CONFEA. Foram ainda considerados dados e informações do Conselho Federal de Educação - CFE, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto - SESu/MEC, além de documentos de entidades profissionais de arquitetos, Instituto de Arquitetos do Brasil - IAB e Federação Nacional de Arquitetos - FNA, e do Sistema de Fiscalização Profissional CREAs / CONFEA. A legislação e as questões enunciadas pelos estudantes de arquitetura e urbanismo através de sua Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura - FENEA, foram também analisadas, resultando em diagnóstico preliminar da área, apresentado no Relatório 1993 (CEAU, 1993).

O debate acerca do novo currículo de Arquitetura se deu através de cinco seminários regionais e um seminário nacional, congregando 53 faculdades, com os seguintes objetivos: propiciar a apresentação e discussão dos principais problemas identificados pelos Cursos para a educação do arquiteto e urbanista; subsidiar a SESu/MEC para definição de políticas de modo a superar deficiências nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo; e estimular a auto-avaliação conjunta das condições de ensino oferecidas pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Com isto, ao fim dos seminários foi feita a proposta, aceita pelo MEC, das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Arquitetura e Urbanismo, através da Portaria nº 1770, de 1994. Junto a estas mudanças, em 1995 há a extinção do Conselho Federal de Educação, dando lugar ao Conselho Nacional de Educação.

De acordo com Frauches (2011),

Com o advento da Lei nº 9.131, de 1995, por conversão da Medida Provisória nº 1.126, de 1995, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação, este passou, por sua Câmara de Educação Superior, a ter a competência de “deliberar sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”. Era o fim dos “currículos mínimos”. Em seu lugar, foram instituídas as “Diretrizes Curriculares Nacionais nacionais” para os cursos de graduação.

De acordo com a ABEA (2010),

Em 1997, após a aprovação da LDB, o MEC fez publicar o Edital nº 4/97 no qual convocava as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos superiores e traçava orientação geral para a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais. Através de um Grupo de Trabalho constituído com membros do CONFEA, da ABEA e da FENEA deu-se início a um processo de avaliação da implantação da Portaria 1770/94 nos cursos para o atendimento do chamamento do edital. O trabalho desse GT resultou na proposta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo, protocolada no MEC ainda no ano de 1998. Essa proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais tramitou no Conselho Nacional de Educação (CNE) durante oito anos e, reafirmando o documento de 1994, foi finalmente aprovada em 2006.

Em 2010 houve uma pequena alteração nas DCN, principalmente em relação ao trabalho final do curso. As DCN de 2006 previam que o estudante deveria desenvolvê-lo sob a supervisão de um docente arquiteto e urbanista, e previa também a avaliação por uma comissão que incluísse, obrigatoriamente, a participação de arquiteto(s) e urbanista(s) não pertencente(s) à própria instituição de ensino. As DCN de 2010 não abre a possibilidade de professores de outras áreas além da Arquitetura e Urbanismo a supervisionar o estudante no trabalho final, e não há mais a obrigatoriedade de se haver uma comissão de julgamento do trabalho.

Ainda assim, em 2013, a ABEA julgou ser necessário haver uma nova readequação das DCN, através de seu XXVII ENSEA - Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Os principais motivos se baseiam em que, após 2006, mudanças importantes no âmbito do ensino de Arquitetura e Urbanismo a nível

mundial sofreram alterações, tais como a 15ª Conferência sobre Mudança Climática da ONU (COP15) – neste evento a UIA divulgou a “Declaração de Copenhagen” na qual se comprometeu a dar ênfase, na educação em relação à sustentabilidade através do ensino de projeto; a nova regulamentação profissional e as atribuições profissionais, com a criação do CAU, o que faz com que haja uma certa readequação educacional principalmente em relação à legislação e atuação do arquiteto; e por fim a revisão da carta da UNESCO sobre a formação de arquitetos, em 2011, na qual houve o incremento em relação às novas formulações saídas da COP15.

Sendo assim, foi percorrido todo o caminho para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal caminho é importante para, agora, nos situarmos em relação aos projetos pedagógicos.

De acordo com a resolução nº2 da Câmara de Educação Superior, do dia 17 de junho de 2010 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006), o projeto pedagógico é definido da seguinte forma:

Art. 3º O projeto pedagógico do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, além da clara concepção do curso, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, deverá incluir, sem prejuízos de outros, os seguintes aspectos:

- I - objetivos gerais do curso, contextualizado às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - formas de realização da interdisciplinaridade;
- IV - modos de integração entre teoria e prática;
- V - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VI - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- VIII - regulamentação das atividades relacionadas com o Trabalho de Curso, em diferentes modalidades, atendendo às normas da instituição;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado em diferentes formas e condições de realização, observados seus respectivos regulamentos;
- e
- X - concepção e composição das atividades complementares

O projeto pedagógico surge, então, na esteira da redemocratização, e seria esperado que a sua construção contasse com a participação da sociedade acadêmica como um todo. Como é visto acima, o projeto pedagógico mostra um panorama geral do curso a ser então desenvolvido, com aspectos definidores. Todo curso de Arquitetura e

Urbanismo, obrigatoriamente, tem de possuir um projeto pedagógico para que seja validado junto ao MEC. O projeto pedagógico deve possuir diretrizes em relação ao funcionamento do curso como um todo. Curiosamente, dentre os aspectos relacionados, nenhum faz menção à extensão universitária, mas chama a atenção a aspectos mais visados pelo modo de produção capitalista: a pesquisa e o estágio curricular supervisionado, geradores de lucro às empresas. No decorrer das DCN, porém, é mostrado que as atividades complementares incluem os demais espaços de atuação do estudante além das aulas

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando e deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, competências e atitudes do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico, que serão reconhecidas mediante processo de avaliação.

§ 1º As atividades complementares podem incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos de extensão, módulos temáticos, seminários, simpósios, congressos, conferências, até disciplinas oferecidas por outras instituições de educação.

§ 2º As atividades complementares não poderão ser confundidas com o estágio supervisionado.

Durante a década de 1990 a regulamentação do ensino superior passou por várias alterações, e com isso muitos cursos tiveram de se readaptar às novas DCN, reestruturando seus Projetos Pedagógicos. Porém, de acordo com o Congresso da ABEA em 2013 mostra que não foi bem assim:

A professora Débora Pinheiro Frazatto fez a leitura do relato das mesas de apresentação dos trabalhos e encaminhou para deliberação do plenário, três propostas de moções. 1) Muitas vezes há total desconhecimento do projeto pedagógico por parte da grande maioria do corpo docente da própria Instituição com reflexos sobre propostas pontuais e isoladas de mudanças que desconhecem as diretrizes estabelecidas nos Projetos Pedagógicos. Muitas IES não fazem público nem divulgam seus PPP e isso é um dos principais motivos do desconhecimento. Assim PROPÕE-SE QUE A ABEA EMPENHE CAMPANHA PARA AMPLA DIVULGAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DAS IES – interna e externamente - E QUE AS PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO ESTEJAM SEMPRE PREVISTAS E CONTEMPLADAS NOS PRÓPRIOS PPP [...] (ABEA, 2013, grifo da autora).

Pelo relato, muitos cursos de Arquitetura e Urbanismo não incluíram a sociedade acadêmica na discussão, tornando o projeto pedagógico um documento não legitimado e não reconhecido pelos professores, principais agentes para a realização do Projeto na prática, e nem pelos estudantes, de forma que possam cobrar a postura política e pedagógica da instituição. Muitas vezes visto como um norteador da política

da qualidade do curso, será visto que, na maioria dos cursos analisados aqui, o documento fornece as informações referentes aos aspectos pedidos pelas DCN, porém sem um maior cuidado quanto à análise crítica da Arquitetura e Urbanismo e do curso, sendo considerado como um documento *pro-forma* para funcionamento do curso.

De certa forma, o modo como o projeto pedagógico é tratado dentro da universidade mostra que, apesar de constituir na teoria um documento de planejamento e revisão da ação pedagógica do curso, na prática ele é ignorado. Como a maioria do corpo docente e discente não tem acesso às diretrizes básicas do curso, não há como eles se mobilizarem na busca de melhorias educacionais ou mesmo de mudanças, de modo que a sua atuação se dê de outra forma. Mesmo assim, mesmo se o projeto pedagógico fosse elaborado pelos demais atores acadêmicos e contivesse os anseios e respostas para os problemas educacionais, seria preciso que tais atores tivessem maior autonomia dentro da Universidade para poderem colocar em prática. Da forma que veremos, há a descontinuidade entre a burocracia instituída pelo corpo dirigente e os anseios dos professores e estudantes, o que só reflete os interesses inconciliáveis entre a burguesia (seja por meio dos empresários, seja por meio do Estado) e os trabalhadores (contando os professores, técnicos e estudantes – sendo estes, trabalhadores em potencial).

Desta forma, o projeto pedagógico, por melhor que sejam as suas intenções, não correspondem puramente à melhoria educacional, mas sim a atender os interesses tanto do Estado, para que o curso possa funcionar, quanto à burguesia, interessada na formação de qualidade dos futuros trabalhadores.

Tal constatação é também levantada por Pronsato (2008):

Está implícita nelas uma visão da ação projetual como resultado da confluência e inter-relação de todas as disciplinas que compõem o currículo dos cursos. Verifica-se também que no debate sobre ensino de arquitetura e urbanismo está implícita a luta entre dois paradigmas: o da Universidade como crítica de si mesma e da sociedade e o da Universidade como grande empresa, que funciona com a ideia do saber visto como mercadoria. Os currículos e seu projeto pedagógico têm-se definido como produtos da relação de forças desses paradigmas, pontuada pelas relações econômicas de produção, que relegam, na maioria das vezes, ao segundo plano questões importantes do ensino de arquitetura e urbanismo, como as relacionadas a políticas urbanas, participação popular e de percepção dos lugares de vida.

A partir da LDB de 1996 foi dada autonomia às universidades para montarem o seu currículo de curso, respaldando-se na última versão das DCN, de 2010. Nela, dentre outras informações, há a recomendação da divisão das disciplinas em duas áreas, já com a sugestão de disciplinas que o curso deve ter:

Art. 6º Os conteúdos curriculares do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverão estar distribuídos em dois núcleos e um Trabalho de Curso, recomendando-se sua interpenetrabilidade:

I - Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação;

II - Núcleo de Conhecimentos Profissionais;

III - Trabalho de Curso.

§ 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.

A questão da carga horária é determinada pela Resolução CNE/CES nº 2/2007, que obriga o curso de Arquitetura e Urbanismo a ter 3600 horas-relógio.

Baseando-se, então, na questão da carga horária e também da obrigatoriedade das disciplinas acima listadas pelo MEC, a análise fará o esforço de mostrar a quantidade de horas-relógio que estão destinadas aos núcleos de conhecimentos e também de mostrar as particularidades de ensino entre os cursos escolhidos. Serão mostradas as grades curriculares de cada curso, de acordo com o projeto pedagógico em que foi obtido acesso.

A diferença entre os currículos mínimos de 1962 e de 1969 mostra o novo caráter da profissão. De acordo com a ABEA (2010), segue o descritivo dos dois currículos:

#### 1962 – 1º Currículo Mínimo

Depois de longo debate e buscando não reproduzir o modelo que pretendia superar, surgiu, em 1962, o primeiro Currículo Mínimo de Arquitetura e Urbanismo, que já apontava para uma visão de formação generalista e única do Arquiteto e Urbanista, impedindo sua fragmentação e formação em áreas especializadas. 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.

#### 1969 – 2º Currículo Mínimo

No bojo da controversa Reforma Universitária de 1968, surgiu o segundo Currículo Mínimo, em 1969, que apesar de muito criticado pela área e não contemplar o sentido e a profundidade das mudanças alcançadas pelos movimentos de reforma que a antecederam, vigorou por 25 anos. Este currículo era dividido em dois ciclos (básico e profissional) com 13 matérias consideradas como mínimo indispensável a serem desdobradas em disciplinas. As matérias eram as seguintes: 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. O grande mérito do currículo mínimo de 1969 foi que, na sua base conceitual relatada pelo Conselheiro do então CFE Celso Keli, introduziu a terminologia “Curso de Arquitetura e Urbanismo”, caracterizando a formação unificada e generalista e impedindo a sua fragmentação em áreas especializadas.

As diferenças entre as disciplinas dos dois currículos estão expostas no quadro abaixo:

1962	1969
cálculo	matemática
física aplicada	física
resistência dos materiais e estabilidade das construções	resistência dos materiais e estabilidade das construções
desenho e plástica	plástica
geometria descritiva	desenho e outros meios de expressão
materiais de construção	materiais de construção, detalhes e técnicas da construção
técnicas de construção	
história da arquitetura e da arte (arquitetura brasileira - técnicas tradicionais)	estética, história das artes e da arquitetura
teoria da arquitetura	teoria da arquitetura e arquitetura brasileira
estudos sociais e econômicos	estudos sociais
sistemas estruturais	sistemas estruturais
planejamento.	planejamento arquitetônico
<i>sem correspondência</i>	higiene da habitação
	instalações e equipamentos
legislação, prática profissional e deontologia	<i>sem correspondência</i>
evolução urbana	
composição arquitetônica de interiores e exteriores	

Tabela 3 - A diferença entre os currículos mínimos de 1962 e de 1969 (fonte: ABEA, 2010)



Apesar de criticada pela ABEA, os dois currículos se mostram muito parecidos, ainda mantendo o caráter generalista da formação. Duas mudanças importantes, principalmente pelo momento de repressão que o país vivia, fazem sentido se questionar: a retirada da disciplina sobre legislação e prática profissional, bem como a retirada da disciplina evolução urbana, sem correlatos em 1969. Ainda, a disciplina de estudos sociais e econômicos virou somente estudos sociais. Foi incluída a questão de higiene da habitação e de instalações e equipamentos.

A importância de se ressaltar as diferenças entre estes dois currículos se deve ao fato de que o 2º currículo mínimo, de 1969, perdurou no ensino de Arquitetura até 1994, quando surge a nova definição de estruturação do ensino. Temos, então, que por 25 anos o ensino de Arquitetura não sofre nenhuma alteração. Aliado à expansão dos cursos privados durante a Ditadura, temos uma geração de arquitetos formados com base no tecnicismo, própria da Ditadura, sem uma fundamentação adequada ao planejamento urbano e sem a noção necessária sobre a questão do trabalho em Arquitetura, sem a formação de uma consciência crítica sobre a formação e atuação na sociedade. Como pode ser visto, a formação, durante 25 anos, se deteve às questões técnicas de construção da unidade habitacional.

A seguir serão relacionados os pontos principais dos Projetos Pedagógicos das instituições escolhidas, utilizando-se como base a última versão encontrada nos sites das instituições. Duas em particular curiosamente não disponibilizam o documento ao público, e foram obtidas através de ex-professores das instituições. Tal fato denota até que ponto a construção coletiva do curso não é importante e nem sequer considerada para levar o curso a uma maior qualidade.

Os pontos escolhidos para análise foram escolhidos de acordo com questões polêmicas que podem suscitar maior riqueza em posterior análise.

### **3.2 Universidade de São Paulo**

O Projeto Político-Pedagógico, de acordo com o disponibilizado no site [www.cg.fau.usp.br/Documentos/ppp\\_FAU\\_arq.pdf](http://www.cg.fau.usp.br/Documentos/ppp_FAU_arq.pdf) traz considerações sobre seu histórico, patrimônio físico, conceitos e princípios gerais, missão do curso, perfil e campo de atuação do egresso, dados gerais da instituição, estrutura do curso e espaços, diretrizes didático-pedagógicas, grade curricular e perspectivas.

Em seu primeiro ponto, sobre o histórico, é feito um recorrido das mudanças de caráter pedagógico sofrido pela instituição desde a sua abertura até os dias de hoje. Por ser um dos cursos mais antigos do país, mostra como se deu a instituição da faculdade de Arquitetura e Urbanismo através do curso de Engenharia, tendo como premissas iniciais o modelo da escola de Belas Artes bem como a formação da Engenharia, em relação à técnica e formação científica. Na década de 1960 houve a reformulação para que o curso tivesse um caráter mais voltado à sociedade, à sua reflexão e confronto. Para isso foi necessário fazer com que a grade curricular se tornasse menos rígida. Com a Ditadura Militar, houve uma considerável expansão do número de egressos, alinhado com a nova sede da faculdade, permitindo essa expansão.

Em seu capítulo sobre patrimônio, é feita sua contextualização no território de São Paulo, embora sem uma análise crítica sobre isso. Nada é falado sobre a primeira sede do curso, localizado num bairro de classe alta e média-alta, num palacete que pertenceu a um dos maiores burgueses do estado de São Paulo. Exalta-se o projeto do palacete, bem como sua tentativa até a atualidade de restauro. Não se trata aqui de mostrar que a instituição deveria não ter aceitado a doação do edifício, mas num projeto que se denomina político-pedagógico seria importante relembrar as determinações e contexto social da época. Bem como nada há de problematização com a nova sede, localizada em bairro distante e afastado, com transporte público precário.

No capítulo sobre Conceitos e princípios gerais, há a missão da faculdade em “formar profissionais aptos a refletir e dar respostas às questões mais complexas da sociedade mediante várias alternativas - pesquisas, elaborações teóricas, proposições de planos

e projetos, desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação, experimentações técnicas e científicas, formulações de processos e métodos - em um campo de atuação que abarca do pequeno objeto cotidiano à esfera do povoamento do território, considerando as múltiplas interfaces de escalas e intervenções. Articula todas estas perspectivas à formação de um profissional dotado de capacidade crítica”. A premissa é formar arquitetos urbanistas humanistas, sendo definido pela instituição como

uma permanente articulação entre conteúdos ditos práticos e teóricos. Se esta distinção é operativa no reconhecimento de exercícios profissionais que se impõem no mercado de trabalho, na formação a ser oferecida elas devem estar articuladas e integradas de forma a garantir ao estudante a excelência da formação desejada e a plena possibilidade de atuação em todas as competências profissionais.

No capítulo “A estrutura do curso e dos seus espaços didáticos” e no seguinte, “Diretrizes didático-pedagógicas”, é encorajado ao estudante a interdisciplinaridade, através das disciplinas optativas, bem como ter uma grade curricular que sugestione vários caminhos para a formação, garantindo a obrigatoriedade de disciplinas que sejam vitais à formação. Há o rigor com o que é chamado de extensão universitária a fim de não se configurarem desnecessária ao estudante e a instituição. Reafirma-se o caráter de formação de caráter reflexivo sobre a sociedade, com conhecimento crítico e propositivo.

Por fim a instituição mostra a grade curricular e reafirma o caráter estruturador do Projeto Político-Pedagógico, além de sua revisão estar prevista a acontecer a cada 5 anos de existência.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		carga horária	
		H.A.	H.R.
1º SEMESTRE	História e Teorias da Arquitetura I	60	50
	História da Arte I	60	50
	Fundamentos de Projeto	300	249
	Construção do Edifício I	60	50
	Homem, Arquitetura e urbanismo	60	50
	Geometria Aplicada à Produção Arquitetônica	30	25
	Geometria Descritiva	30	25
	<b>TOTAL</b>	<b>600</b>	<b>498</b>
2º SEMESTRE	História e Teorias da Arquitetura II	60	50
	Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo I	60	50
	Planejamento Urbano: Introdução	150	125
	Linguagem visual gráfica	90	75
	Arquitetura da Paisagem	150	125
	Construção do Edifício 2	60	50
	Sol, Arquitetura e Urbanismo	60	50
	Desenho Arquitetônico	30	25
	Topografia	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>720</b>	<b>598</b>
3º SEMESTRE	História e Teorias da Arquitetura III	60	50
	Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo II	60	50
	Arquitetura - Projeto 1	150	125
	Planejamento Urbano: Estruturas	150	125
	Linguagem visual ambiental	90	75
	Construção do Edifício 3	60	50
	<u>Computação Gráfica (Turmas B1, B2, B3 e B4)</u>	<u>90</u>	<u>75</u>
	<u>ou cursar</u>		
	<u>Instalações e Equipamentos Hidráulicos (Turma A)</u>	<u>60</u>	<u>50</u>
	Cálculo	120	100
	<b>TOTAL</b>	<b>780</b>	<b>647</b>
4º SEMESTRE	Estudos de Urbanização II	60	50
	História da Arte II	30	25
	Arquitetura: Projeto 2	150	125
	Projeto visual gráfico	60	50
	Design do Objeto	150	125
	Construção do Edifício 4	60	50
	Luz, Arquitetura e Urbanismo	60	50
	<u>Computação Gráfica (Turmas A1, A2, A3, e A4)</u>	<u>90</u>	<u>75</u>
	<u>ou cursar</u>		
	<u>Instalações e Equipamentos Hidráulicos (Turma B)</u>	<u>60</u>	<u>50</u>
	Optativa AUH	30	25
	<b>TOTAL</b>	<b>660</b>	<b>548</b>

5º SEMESTRE	Estudos de Urbanização II	60	50
	Técnicas retrospectivas: Estudos e Pres. Dos bens culturais	60	50
	Arquitetura: Projeto 3	150	125
	Planejamento da paisagem	90	75
	Arquitetura e Indústria	150	125
	Construção do Edifício 5	30	25
	Estatística Aplicada	30	25
	Mecânica dos Solos e Fundações	60	50
	Estrutura na Arquitetura I: Fundamentos	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>690</b>	<b>573</b>
6º SEMESTRE	História do Urbanismo Contemporâneo	60	50
	Arquitetura - Projeto 4	150	125
	Organização Urbana e Planejamento	150	125
	Projeto Visual Ambiental	60	50
	Infraestrutura urbana e meio ambiente	60	50
	Desempenho Térmico, Arquitetura e Urbanismo	60	50
	Desempenho Acústico, Arquitetura e Urbanismo	60	50
	Estruturas na Arquitetura II: sistemas reticulados	60	50
	Optativa AUH	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>720</b>	<b>598</b>
7º SEMESTRE	Estagio obrigatório supervisionado	360	299
	História e Teorias da Arquitetura IV	60	50
	Desenho Urbano e Projeto dos Espaços da Cidade	150	125
	Projeto da Paisagem	90	75
	Desempenho ambiental, Arquitetura e Urbanismo	90	75
	Projeto dos Custos	60	50
	Estruturas na Arquitetura III: sistemas reticulados e laminares	60	50
	Optativa AUH	30	25
<b>TOTAL</b>	<b>900</b>	<b>747</b>	
8º SEMESTRE	Atividades complementares	300	249
	Estruturas na Arquitetura IV: projeto	60	50
	Optativa AUH	60	50
	Optativa AUH	60	50
	Optativa AUP	90	75
	Optativa AUP	90	75
	Optativa AUT	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>	<b>374</b>
9º SEMESTRE	Trabalho Final de Graduação I	120	100
	Pratica Profissional e Organização do Trabalho	30	25
	Optativa AUP	90	75
	Optativa AUP	90	75
	Optativa AUT	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>199</b>
10º SEM.	Trabalho Final de Graduação II	120	100
	<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>		<b>6300</b>	<b>5229</b>

Tabela 4 - Projeto pedagógico da USP  
(fonte: FACULDADE DE ARQUITETURA DE URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2013)

### **3.3 Universidade Estadual de Campinas**

O projeto pedagógico da UNICAMP começa com um breve histórico da faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo, porém sem ressaltar as condições sob as quais foi criado o curso de Arquitetura em 1999, mostrando somente a mudança do *campus* da então Faculdade de Engenharia Civil de Limeira para Campinas, junto aos demais cursos da área de tecnologia. Por este histórico não mostra as condicionantes histórias e políticas de tal mudança, muito menos a importância de um curso de Arquitetura e Urbanismo junto com a Engenharia Civil.

Além disso, a parte do histórico ressalta as parcerias com empresas públicas e privadas, dentre elas PETROBRÁS, EMBRAER, V&M do Brasil, CETESB, Petrobrás, DAEE, Vulkan do Brasil Ltda, MBT Brasil Indústria e Comércio Ltda., Fitesa Fibras e Filamentos Ltda., Holcim (Brasil) S.A., Serviço Municipal de Água e Esgoto (Sema) Piracicaba, SANASA-Campinas, DEGUSSA, Duke Energy International/ANEEL, Usiminas e Cosipa. Como pode ser visto, a maioria das parcerias privilegia a formação da Engenharia Civil, tendo poucas com atrativo para a Arquitetura e Urbanismo. Ademais, com esse descritivo, denota-se a importância de já mostrar que os estudantes estão em contato com o mercado de trabalho, ressaltando sua qualidade para os futuros empregadores.

No capítulo sobre o Objetivo e missão do curso, o documento deixa claro que o curso visa formar profissionais em compasso com a agenda do século XXI, retomando a discussão feita pela ABEA na ocasião da readequação do arquiteto urbanista, referente principalmente às questões ambientais e de sustentabilidade, e também referentes ao patrimônio histórico e às novas alternativas referentes à moradia, como preconizado pela UNESCO.

Essa parte do documento deixa claro a formação generalista do Arquiteto Urbanista com a consequente multidisciplinaridade, conseguida através da interação entre as três faculdades que mantém disciplinas para o curso (Engenharia Civil, Artes e Filosofia e Ciências Humanas).

Logo em seguida há uma tabela com os dados quantitativos do curso, contendo principalmente o ano de funcionamento, o número de vagas, o período de aulas e o total de horas aula. A grade curricular será detalhada ao fim deste capítulo.

O capítulo seguinte mostra dados numéricos do curso, com grande destaque ao fato do curso ser o segundo ou terceiro mais concorrido da UNICAMP, dependendo do ano. De fato, tal análise faz com que a faculdade mostre como acertada a criação do curso:

Na ocasião do primeiro vestibular ele foi o segundo curso mais concorrido da Universidade, evidenciando a existência de uma grande demanda – 49 candidatos para cada vaga na 1ª fase do vestibular – e o acerto da sua criação.

O que não fica claro nesta pequena análise é que a cidade de Campinas conta com 1 164 098 de habitantes, e conta com 11º PIB do país, sendo a terceira do estado. Sendo uma das cidades mais industrializadas e com mais demanda de serviços em geral, e contando apenas com mais duas faculdades de Arquitetura e Urbanismo, o que fica evidenciado no documento não é somente o acerto em si, mas sim a quem esse acerto da criação do curso visa atender.

A seguir são apresentadas análises numéricas em relação a quantos estudantes entram por ano, e quantos se formam. Também é enfatizado o regime noturno do curso, o que faz com que o curso tenha seis anos de duração (ao contrário dos cinco anos habituais nos cursos integrais). O fato de o curso ser noturno será mostrado mais à frente no documento.

Em seguida é mostrada a lista das disciplinas oferecidas por cada faculdade integrante da grade curricular, onde que, do total de 72 disciplinas obrigatórias, a FEC é responsável por 51, o que representa 70,83% do total de disciplinas. O Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) é responsável por 8 disciplinas, o que representa 11,11% do total. O Instituto de Artes IA é responsável por 11, o que representa 15,27% do total. O Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC) é responsável por 2 disciplinas, o que representa 2,27% do total.

O próximo capítulo, “Procedimentos didáticos”, mostra um panorama geral de todas as atividades curriculares e extra-curriculares que acontecem no curso: aulas teóricas, aulas práticas, trabalhos supervisionados, atividades extra-classe, pesquisa, integração entre graduação e pós-graduação, monitorias, intercâmbios universitários, integração com a pesquisa e estágio docente, atividades complementares e extensão universitária. Fato curioso é que, apesar das DCN não deixarem claro o papel da extensão universitária, o projeto pedagógico da UNICAMP o recoloca em alguns destes subitens, além de elencá-lo num item exclusivo. Salienta-se que em Trabalhos supervisionados caracteriza-se como trabalhos “que permitem aos estudantes desenvolverem, de forma sistemática, habilidades relativas à pesquisa e extensão universitária”. A Pesquisa, por sua vez, é colocada como “participação em atividades de extensão universitária, seja por iniciativa dos docentes, como aquelas de iniciativa dos discentes”; e no item Extensão universitária. Caso parecido, mas em menor escala, ocorre com a Pesquisa científica, aparecendo sua sugestão no item “Trabalhos supervisionados” além do item específico “Pesquisa”.

Toma-se a Extensão e a Pesquisa como exemplo porque, por serem indissociáveis e fazerem parte do tripé universitário, junto com o Ensino, espera-se que os cursos tenham clareza sobre o papel da Pesquisa e da Extensão, e como podem ser aplicados durante o curso. Da maneira como está caracterizado no projeto pedagógico, denota-se, principalmente em relação à Extensão universitária, uma falta de clareza e de compreensão. Ao contrário, a Pesquisa mostra-se importante a ponto de serem ressaltadas as bolsas que podem ser conseguidas, além do número de estudantes que são bolsistas e a alta procura pela qualificação da pesquisa. Tal reconhecimento da Pesquisa não é por acaso, pois é um dos aspectos universitários que mais atraem a iniciativa privada, bem como serve como parâmetro para qualificação do ensino como um todo, de acordo com a análise via CAPES.

De qualquer forma, é importante ressaltar que o projeto pedagógico se mostra simpático às demais atividades além da Pesquisa e da Extensão, como descrito no item atividades complementares:

- Participar de viagens de estudo organizadas de forma sistemática sob a forma de disciplinas eletivas;



- Organizar e participar de encontros e seminários;
- Atividades culturais organizadas pela FEC, por outros institutos da Universidade, pela Unicamp, ou externas a ela, tais como: exposições, palestras, seminários, congressos, atividades organizadas por docentes orientadores das atividades de iniciação científica, com apoio direto ou não das agências externas de fomento à pesquisa;
- Participar de concursos de arquitetura destinados a estudantes.

O próximo capítulo trata da avaliação do curso, não só internamente, relativas a cada disciplina, mas também externamente, feita pelo corpo discente em cada semestre, que visa levar sugestões e reclamações à coordenação do curso. Além destas, o documento ressalta também a existência do prêmio Reconhecimento Docente pela Dedicção ao Ensino de Graduação, onde é escolhido um docente de toda a UNICAMP para receber a premiação. Tal prêmio é um retrato claro da meritocracia existente nas universidades, deixando de lado a questão da qualidade do ensino como um todo para analisar, de maneira subjetiva, a performance de um professor, sem levar em conta as inúmeras diferenças entre os cursos (número de estudantes, carga horaria de aula, dedicação exclusiva) para então premiar o docente. Tal tática se revela altamente exploratória e de alta competitividade entre os cursos e docentes, visando um incremento individual e não coletivo.

No capítulo sobre a estrutura pedagógica, faz-se um apanhado geral da multidisciplinaridade já demonstrada em outros itens, e também faz um apanhado das resoluções das DCN sobre os temas que devem ser estudados pelos aspirantes a arquiteto e urbanista, bem como faz um apanhado do modo de aulas práticas e teóricas, em conjunção com as demais formas pedagógicas já relatadas no documento. Faz-se a ressalva da importância devida à informática no curso, mostrada como uma grande vantagem de metodologia, relacionada principalmente à nova reestruturação produtiva do capital, como ressaltado anteriormente:

O elenco das disciplinas de projeto é enfatizado e respaldado pelas demais disciplinas, das quais vale ressaltar as de informática aplicada ao projeto. É sabido que os métodos de representação tridimensional digital vieram se somar às diferentes formas de expressão tradicionalmente utilizadas no processo de projeto, como o desenho, os modelos físicos e a própria representação tridimensional do edifício. Estas novas formas de expressão são os atuais instrumentos de ligação entre a concepção formulada pelos arquitetos e urbanistas e a materialização do edifício. Os modelos tridimensionais digitais introduziram outro modo de realizar esta tradução, em que a realidade virtual e os recursos de foto-realismo permitiram a melhor interação e percepção dos espaços a

serem construídos. O curso AU/UNICAMP apoia-se também no uso de modelos tridimensionais físicos como um importante instrumento de aprendizagem. Para tanto, faz uso de maquetes produzidas manualmente e também aquelas produzidas através de modernos equipamentos de prototipagem.

Esta seção também faz referência à proporção de professores e estudantes exigidas pelas DCN (1:30 nas aulas teóricas; 1:15 nas aulas de projeto e, 1:3 no Trabalho Final de Graduação – TFG), e o documento mostra alguma crítica em relação ao fato do curso ser noturno:

Considera-se também que o contato do aluno de um curso noturno com as atividades diurnas da Universidade é também muito importante para enriquecer sua formação e criar a integração acadêmica desejável na Instituição. Este contato é estimulado através da participação do aluno em projetos e pesquisas em desenvolvimento dentro universidade, particularmente na Faculdade e Institutos que compõem o curso AU/UNICAMP: FEC, IFCH e IA, onde o aluno tem a oportunidade de envolver-se em pesquisas de temáticas diversificadas, porém pertinentes à área de conhecimento da arquitetura e urbanismo. O contato do aluno de um curso noturno com as atividades diurnas da cidade na qual se insere são também de vital importância. Para estimular esse contato várias atividades são realizadas, das quais vale a pena ressaltar as visitas à cidade de Campinas e o fato que as disciplinas de projeto requerem que o aluno faça visitas periódicas às áreas de estudo selecionadas.

É destacado com otimismo o fato de o estudante ter “tempo livre” durante o dia para poder se integrar às demais atividades da universidade, ao mesmo tempo que ressalta este tempo como importante para as próprias atividades curriculares exigidas pelos professores. Ou seja, o caráter social do estudante não é levado em conta (como por exemplo sua permanência próxima a faculdade, sua relação com o trabalho, o modo como o estudante se sustenta para fazer o curso etc.), ao mesmo tempo em que este tempo diurno é utilizado para as atividades de sala de aula, sem contar como carga horária, sobrecarregando o estudante.

A parte sobre a Infraestrutura mostra os laboratórios que podem ser utilizados pelos estudantes, com o descritivo de cada um. Como o curso tem a ênfase na informática e no conforto ambiental muito forte, ele conta com 31 laboratórios específicos, e a lista mostra também a presença de um espaço físico para o escritório-modelo – EMOD.

Interessante notar que uma atividade de extensão, o Escritório Modelo, é caracterizado como laboratório e, mais especificamente, caracterizado como o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, fugindo completamente de seu caráter de extensão:

O EMOD tem como objetivo o desenvolvimento do ensino e da pesquisa. Por esse motivo, o escritório tem realizado diversas ações que promovem o envolvimento da comunidade com as atividades por ele realizadas. O EMOD se constitui em um espaço para o desenvolvimento de pesquisas sobre novos procedimentos metodológicos no processo de projeto em arquitetura por parte de professores e de pesquisadores em nível de iniciação científica e pós-graduação.

Por fim, o documento faz a caracterização das bibliotecas que servem como suporte à Arquitetura e Urbanismo. O curso de Arquitetura e Urbanismo não possui uma biblioteca correspondente, se utilizando das bibliotecas dos cursos que lhe dão suporte: a biblioteca do IFCH, do IA e da Engenharia como um todo. Desse modo, não é possível a quantificação de títulos de livros relacionados somente à área.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		carga horária	
		H.A.	H.R.
1º SEMESTRE	Fundamentos da Teoria da Arquitetura	30	25
	Geometria Aplicada à Arquitetura	60	50
	Informática Aplicada I: Introdução à Comunicação	30	25
	Teoria e Projeto I: Introdução	90	75
	Desenho I: Desenho Artístico	60	50
	Introdução ao Estudo da Cidade	30	25
	Elementos de Cálculo	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>299</b>
2º SEMESTRE	Desenho II: Desenho Técnico	60	50
	Topografia e Informações Geográficas para Arquitetura	60	50
	Estruturas I: Introdução	60	50
	Física Aplicada à Arquitetura	30	25
	Teoria e Projeto II: Processo Criativo	90	75
	História da Arquitetura e Urbanismo do Clássico ao Barroco	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>360</b>	<b>299</b>
3º SEMESTRE	Metodologia de Projeto III: Humanização	30	25
	Projeto III: Fatores de Projeto de Arquitetura	90	75
	Informática Aplicada II: Introdução ao CAD	60	50
	Estruturas II: Resistência	30	25
	Modelos e Maquetes	60	50
	Estudos Socioeconômicos para Arq. e Urbanismo I	60	50
	Estatística para Ciências da Terra	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>390</b>	<b>324</b>

4º SEMESTRE	Metodologia de Projeto IV: Arquitetura de Interesse Social	30	25
	Projeto IV: Arquitetura de Interesse Social	90	75
	Estruturas III: Estática AU403 Estruturas III: Estática	30	25
	Fundamentos do Urbanismo	60	50
	Desenho III: Plástica Aplicada	60	50
	Informática Aplicada IV: Modelagem e Animação	60	50
	História da Arquitetura e Urbanismo Moderno	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>390</b>	<b>324</b>
5º SEMESTRE	Metodologia de Projeto V: Desempenho Térmico	30	25
	Projeto V: Arquitetura Bioclimática	90	75
	Informática Aplicada III: CAD no Processo Criativo	30	25
	Estruturas IV: Fundações	60	50
	Estruturas VII: Sistemas Estruturais	60	50
	Planejamento Urbano II: Planos Urbanos	90	75
	Tec. Ambiente Construído I: Materiais de Construção	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>349</b>
6º SEMESTRE	Metodologia de Proj. VI: Iluminação Natural e Artificial na Arquitetura	30	25
	Projeto VI: Iluminação Natural e Artif. na Arquitetura	90	75
	Estruturas V: Concreto	60	50
	Planejamento Urbano III: Desenho Urbano	90	75
	Arquitetura Paisagística I: Introdução	60	50
	História da Arquitetura e Urbanismo Contemporâneo	60	50
	Eletiva	30	25
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>349</b>
7º SEMESTRE	Metodologia de Projeto VII: Acústica na Arquitetura	30	25
	Projeto VII: Acústica na Arquitetura	90	75
	Estruturas VI: Metálicas e Madeira	60	50
	Hidráulica	30	25
	Eficiência Energética no Projeto e na Construção	30	25
	Arquitetura Paisagística II: Projetos	60	50
	Estudos Socioeconômicos para Arq. e Urbanismo II	60	50
	Estudos Socioeconômicos IV	30	25
	<b>TOTAL</b>	<b>390</b>	<b>324</b>
8º SEMESTRE	Metodologia do Projeto VIII: Complexidade	30	25
	Projeto VIII: Complexidade	90	75
	Hidrologia Urbana	30	25
	Planejamento da Paisagem: Macro Paisagem	60	50
	Tec. Ambiente Construído II: Técnicas Construtivas	60	50
	Sistemas Prediais, Hidráulicos e Sanitários	60	50
	Sistemas Elétricos	30	25
	Desenho Industrial I: Introdução à Programação Visual	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>349</b>

9º SEMESTRE	Metodologia de Projeto IX: Verticalidade	30	25
	Projeto IX: Verticalidade	90	75
	Estágio Supervisionado I	60	50
	Planejamento Urbano IV: Planejamento Ambiental	60	50
	Técnicas Retrospectivas	60	50
	Tecnologia Ambiente Construído VI: Gerenciamento	90	75
	Desenho Industrial II: Introd. ao Projeto de Produto	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>	<b>374</b>
10º SEMESTRE	Teoria de Projeto X: Integração Colaboração	30	25
	Projeto X: Projeto Integrado e Colaborativo	90	75
	Arquitetura Sustentável: Projeto e Construção	90	75
	Práticas do Projeto Urbano: Desenvolvimento Urbano	60	50
	Teoria e Projeto X: Interiores	90	75
	Metodologia Técnicas Pesquisa Arquitetura Urbanismo	90	75
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>	<b>374</b>
11º SEM	Projeto de Graduação I	150	125
	Metodologia de Projeto XI: Sistemas Arquitetônicos	90	75
	Eletiva	90	75
	<b>TOTAL</b>	<b>330</b>	<b>274</b>
12º SEM	Projeto de Graduação II	210	174
	<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>174</b>
ATIVIDADES À DISTÂNCIA		30	30
<b>TOTAL</b>		<b>4620</b>	<b>3840</b>

*Tabela 5 - Projeto pedagógico da UNICAMP  
(fonte: FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO, 2011)*

### **3.4 Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho**

O projeto pedagógico da UNESP Bauru apresenta em seu início que foi construído junto à comunidade acadêmica – “é resultado de um longo processo de discussão entre docentes e discentes do Curso”. Ele é dividido em quatro partes: Contextualização histórica do curso até o presente momento; Proposta do novo Projeto Político Pedagógico; Articulação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da UNESP, e Programa de Intercâmbio de alunos de graduação. A revisão do projeto pedagógico se consolida através deste documento de 2011, sendo que tal revisão contou com dois fóruns abertos em 1997 e em 2002, sempre se adequando em relação às mudanças exigidas por legislação.

A principal revisão se deu no que a UNESP denomina Trabalho Projetual Integrado (TPI), que é a integração entre as disciplinas de Projetos de Edificação, Urbanismo e de Paisagismo. O TPI se configura como uma disciplina que nortearia a formação do estudante, porém se mostrou ineficaz a partir do momento que ela não se integrava com o restante das disciplinas obrigatórias.

Desta forma, a principal característica deste projeto pedagógico é reforçar a interdisciplinaridade reformando o conceito de TPI, agora intitulado Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo, que visa integrar todas as disciplinas do curso.

Outras alterações pontuadas em seu início são a inclusão do Estágio obrigatório, História da Arte e Estudos Ambientais, Arquitetura de Interiores, Planejamento Urbano e Regional e Canteiro Experimental, Metodologia Científica, Atividades Complementares e adequação do Trabalho Final de Graduação. Estas alterações foram movidas por conta das alterações previstas pelas DCN de 2010 e pelas resoluções do CONFEA, a qual a competência de fiscalização da profissão ainda estava vinculada em 2011.

Uma mudança fundamental para o curso foi a alteração para o sistema semestral de ensino, o que favorece a flexibilidade na montagem da grade curricular bem como conseguir intercâmbios externamente.

A seguir o projeto pedagógico discorre sobre os dados gerais do curso, nos quais são exibidos os horários de aula (integral), a carga horária (4515 horas-aula), e o número de vagas (45). Assim como a UNICAMP, a UNESP oferece pouquíssimas vagas, contribuindo para um déficit de vagas públicas no curso no estado de São Paulo.

No capítulo seguinte é contada a história da faculdade, que já foi relatada neste documento no capítulo 2. A seguir apresenta uma série de mudanças ocorridas desde a sua fundação aos dias de hoje, sendo importante pontuar que houve gradativa diminuição da carga horária, e o aumento da interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Logo em seguida é mostrado o objetivo geral e específico do curso, e junto com o item sobre a formação, é reforçado que o perfil do egresso é ser generalista, conforme as DCN de 2010. É reforçado, também a ideia de se formar um profissional ético e com conduta moral, além de ter “Compromisso (cidadania) com as transformações sociais em relação ao Brasil e, particularmente, ao homem brasileiro”. Os itens seguintes, sobre habilidades e áreas de atuação, são reprodução do que as DCN preconizam, sem grandes alterações.

Entre os itens que compõem os princípios e diretrizes do curso, é importante ressaltar alguns pontos: “Superação das possíveis dificuldades e inadequações históricas do curso, tendo em vista o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade brasileira” e “Formação profissional a partir da visão de mundo dialética que entenda a realidade conforme um processo permanente de transformação, sob um ponto de vista histórico-crítico para viabilizar uma concepção que garanta ao profissional um conjunto de conhecimentos teórico-práticos capacitando-os à compreensão de diferentes realidades, locais, regionais, nacionais e internacionais”.

O primeiro item ganha destaque por reconhecer a importância das transformações sociais que ocorrem, e deste modo tem-se um projeto que garante a atualização dos temas, bem como da resolução dos problemas que envolvem a Arquitetura e Urbanismo. Já o segundo ponto merece destaque por incluir as mudanças sociais dentro as perspectiva histórico-crítica, partindo da dialética, o que aproxima o curso do método histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels. Obviamente, não é

algo que está escrito no papel que garanta a base crítica suficiente à formação na prática, mas já é um bom ponto de inovação frente ao ensino de Arquitetura e Urbanismo como um todo.

O item a seguir mostra a estruturação pedagógica do curso, seguindo as recomendações das DCN de 2010. Sendo assim, o curso possui 3 núcleos (Núcleo do Conhecimento de Fundamentação, Núcleo de Conhecimentos Profissionais e Núcleo de Formação Profissional), e também eixos sistemáticos dentro destes núcleos (Eixo 1 – Projeto, eixo 2 – Meios de Expressão e Representação, eixo 3 – Fundamentos Teóricos de Teoria e História, eixo 4 – Tecnologia e eixo 5 – Prática da Atividade Profissional).

Após os capítulos que falam da grade curricular, segue o capítulo que discorre sobre o sistema de avaliação, sem grandes novidades. A faculdade prevê fóruns abertos com os estudantes a cada dois anos, junto às Semanas de Arquitetura.

Um item inovador nesta análise vem a seguir, com a descrição dos docentes, com a sua titulação e seu regime de trabalho além de contar com uma tabela com previsão de contratação de mais professores a partir daquele ano. Esse dado é fundamental para podermos ter base do regime de trabalho de cada docente, bem como sua disponibilidade aos estudantes além a sala de aula.

O capítulo seguinte faz um apanhado da infraestrutura existente, que consiste nas salas de aula, na sala de computação, laboratório de conforto ambiental e maquetaria. Faz menção também ao canteiro experimental, que na época estava em fase de implantação.

O próximo item mostra como se dá a articulação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo entre a UNESP Bauru e Presidente Prudente. De acordo com a legislação interna da UNESP, os cursos iguais devem ter base comum, o que resultou em uma série de mudanças, listadas abaixo:

- Aumentar o número de alunos de 40 para 45 alunos e implementar as disciplinas de Projeto (Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo) desde o 1º ano no Curso de Arquitetura e Urbanismo de Presidente Prudente, para atender as recomendações da ABEA;



- Definição de 2 Turmas nas disciplinas de laboratório, meios de expressão, disciplinas de campo e 3 docentes nas disciplinas de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo de Bauru e Presidente Prudente;
- Diminuição da carga horária da Grade Curricular dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo de Bauru e Presidente Prudente, para atender ao ME/CNE/CES Resolução Nº 2, de 18 de junho de 2007 que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;
- Inserir no conteúdo dos Projetos-Políticos Pedagógicos o Programa de Intercâmbio dos alunos de graduação;
- Adequar a Grade Curricular dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo de Bauru e Presidente Prudente para atender a legislação do MEC, as resoluções do ME/CNE/CES, CONFEA e CREAs;
- Respeitar a especificidade e o perfil profissional dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo de Bauru e Presidente Prudente.

Por fim, o projeto pedagógico faz menção ao regulamento de programa de intercâmbio dos estudantes, de acordo com resolução interna da UNESP.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA
		H.R.
1º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo I: Percepção	60
	Arquitetura I: Percepção do Espaço Construído	30
	Urbanismo I: Percepção do Espaço	30
	Paisagismo I: Percepção da Paisagem	30
	História da Arquitetura I - Da Antiguidade ao Barroco	60
	História do Paisagismo	30
	Desenho de Observação	60
	Linguagem Arquitetônica	60
	Fundamentos Socioeconômicos I: Cidade e Cidadania	60
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>
2º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II: Composição e Forma	60
	Arquitetura II: Composição e Forma Arquitetônica	30
	Urbanismo II: Morfologia Urbana	30
	Paisagismo II: Composição de Espaços Livres	30
	História do Urbanismo I: Da Antiguidade ao Renascimento	60
	História da Arte I	30
	Conforto Ambiental I: Fundamentos	30
	Fundamentos Socioeconômicos II: Cidade, Cultura e Política	60
	Desenho Arquitetônico	60
	Materiais e Técnicas de Construção I	30
	Metodologia Científica	30
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>

3º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo III: Equipamentos Coletivos de Pequena Complexidade	60
	Arquitetura III: Coordenação Modular	30
	Urbanismo III: Desenho Urbano	30
	Paisagismo III: Espaços Livres Setoriais	30
	História da Arte II	30
	Informática Aplicada à Arquitetura	60
	Conforto Ambiental II: Isolação e Ventilação	60
	Elementos de Topografia	60
	Materiais e Técnicas de Construção II	60
	Estabilidade e Resistência dos Materiais I	30
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>
4º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo IV: Equip. Colet. Média Complexidade	60
	Arquitetura IV: Metodologia de Projeto da Antiguidade ao Modernismo	30
	Urbanismo IV: Inserção Urbana de Equipamentos Coletivos	30
	Paisagismo IV: Introdução à Ecologia da Paisagem	60
	História da Arquitetura II - Do Brasil Colonial ao Moderno	60
	História do Urbanismo II: Do Renascimento ao Moderno	60
	Acústica Arquitetônica	30
	Plástica	60
	Estabilidade e Resistência dos Materiais II	60
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>
5º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo V: Habitação de Interesse Social	60
	Arquitetura V - Aspectos Sociais da Habitação	30
	Urbanismo V - Legislação Urbana	30
	Paisagismo V: Sistema de Parques	30
	História da Arquitetura III - Do Neoclássico ao Moderno	60
	Iluminação Arquitetônica	60
	Canteiro Experimental	60
	Estruturas de Concreto e Alvenaria	60
	Instalações Elétricas	60
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>
6º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo VI: Requalificação	60
	Arquitetura VI - Arquitetura e Meio Ambiente	30
	Urbanismo VI – Requalificação Urbana	30
	Paisagismo VI – Requalificação de Áreas Degradadas	30
	História do Urbanismo III - Modernismo	60
	Patrimônio Cultural I	60
	Informática Aplicada ao Urbanismo	60
	Instalações Hidráulicas e Saneamento Básico	60
	Estruturas Metálicas	60
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>

7º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo VII – Equip. Colet. Grande Complex.	60
	Arquitetura VII – Metodologia de Projeto Contemporâneo	30
	Planejamento Urbano e Regional I	60
	Paisagismo VII - Impacto Ambiental	30
	Arquitetura de Interiores	30
	História do Urbanismo IV – do Brasil Colonial ao Moderno	60
	Patrimônio Cultural II	30
	Planejamento e Construções	60
	Estruturas de Madeiras	30
	Mecânica de Solos e Fundações	60
	<b>TOTAL</b>	<b>450</b>
8º SEMESTRE	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo VIII - Projeto Físico Territorial	60
	Arquitetura VIII – Projeto Executivo	60
	Planejamento Urbano e Regional II	60
	Paisagismo VIII - Sistemas Territoriais e Regionais	30
	História da Arquitetura IV – Do Pós-Moderno ao Contemporâneo	60
	Filosofia	60
	<b>TOTAL</b>	<b>330</b>
9º SEM.	Laboratório de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo IX – Projetos e Estudos Multidisciplinares	60
	<b>TOTAL</b>	<b>60</b>
10º SEM.	Ética e Legislação Profissional	30
	Trabalho Final de Graduação	120
	<b>TOTAL</b>	<b>150</b>
OPTATIVAS		<b>240</b>
ESTÁGIO		<b>180</b>
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		<b>120</b>
<b>TOTAL</b>		<b>4200</b>

Tabela 6 - Projeto pedagógico da UNESP Bauru (fonte: FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO, 2011)

### **3.5 Universidade Presbiteriana Mackenzie**

O projeto pedagógico do Mackenzie começa com o histórico da universidade, iniciada em 1870, fruto do início de programa de alfabetização por um casal de imigrantes norte-americanos. Ressalta-se bastante o caráter escravagista da época, destacando o caráter democrático da inauguração de uma escola na época progressista, que aceitava filhos de abolicionistas, judeus, protestantes e republicanos. Por mais que o histórico faça o esforço de ressaltar este caráter progressista, de tolerância e solidariedade, não pode-se perder de vista que na época de sua fundação havia um movimento internacional de incluir as colônias ainda escravagistas na ordem capitalista, mesmo que tardiamente, e que a sociedade estava se preparando para a formação de uma classe trabalhadora assalariada, e por isso a intenção de ampliar os estudos também a esta camada social que, até então, se encontrava excluída propositadamente.

O histórico retoma as diversas modificações até a escola se tornar faculdade, e termina por dizer que o curso de Arquitetura foi inaugurado em 1917, como já descrito no histórico da instituição no capítulo 2.

Logo em seguida é citado o programa “Visão 150”, conceituado como

Plano que estabelece uma série de diretrizes que nortearão a atuação de todos os segmentos e instâncias da Universidade Presbiteriana Mackenzie nos próximos anos. As ações devem atender a um perfil de formação holística de concepção dos fenômenos naturais, do meio ambiente e da sociedade, contudo, sem abandonar demandas mais específicas da sociedade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.

No capítulo sobre Missão e Visão Institucional, a universidade não deixa de lado seu teor teocrático, ao dizer que a instituição tem como missão “Educar o ser humano, criado à imagem de Deus, para o exercício pleno da cidadania, em ambiente de fé cristã reformada”. Não seria de se esperar o contrário de uma instituição confessional, com vínculos com a Igreja Protestante, e sem fins lucrativos. Mantendo o caráter de irmandade que se reconhece nas universidades nos Estados Unidos, o capítulo finaliza com o intuito de se imprimir o Espírito Mackenzista nos estudantes.

No capítulo sobre Contextualização da área de conhecimento é mostrado a amplitude da Arquitetura e Urbanismo, e como é dada sua atuação nos campos nacional e internacional. Associa a atuação do arquiteto e urbanista não só na construção da cidade e na qualificação do espaço público, como também avalia que há a decorrência disso na criação de empregos, consumo de energia, violência urbana. Associa, então, o fazer arquitetônico e urbanístico com as condições de vida na sociedade. Com essa aproximação da arquitetura e do urbanismo da sociedade, o documento avalia que é chegada a hora de “uma reconfiguração da metodologia de abordagem do fazer e pensar a Arquitetura e Urbanismo”.

O documento tenta mostrar, em diversas interfaces, como a arquitetura e urbanismo é importante para a sociedade, seja na concepção urbanística mais complexa devido a planejamento urbano e paisagístico solicitado pela sociedade, seja por um aprofundamento de domínio tecnológico para se tratar tanto de construções pré-fabricadas, relacionadas à industrialização da construção civil, seja na nova concepção de que arquitetura também o domínio do desenho de objetos. É importante ressaltar que a missão da arquitetura e do urbanismo é tamanha para a instituição que há uma ressalva importante no documento: “o compromisso da garantia da integridade do meio ambiente natural e do meio ambiente construído é condição *sine qua non* para a elevação da qualidade de vida das gerações futuras”. Joga-se no campo da arquitetura e do urbanismo a questão da qualidade de vida, através da integridade da construção e do meio ambiente (entendido, no senso comum, através do termo sustentabilidade), que se esquece que a forma de produção e reprodução da vida se dá além da integridade arquitetônica.

O documento reconhece a importância de pioneirismo da faculdade e ressalta, também, que é fonte de influência para muitos cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes no estado.

Em seu capítulo sobre Contextualização do curso é mostrado uma ficha com os dados da faculdade, sendo importante ressaltar o número de estudantes e o período de aulas: são 200 estudantes no período matutino e 200 no período vespertino. Logo em seguida é retomado e detalhado o histórico do curso, desde seu início em 1917 até então. Curiosamente o documento mostra as mudanças ocorridas em períodos de

efervescência política (como o fim da segunda guerra, ditadura militar) porém sem ressaltar as questões políticas, mas somente falando das mudanças curriculares e burocráticas. E mesmo ao tratar de épocas recentes, nada é mencionado sobre o fechamento do vestibular para o curso em 2013, quando o curso teve nota 2 no ENADE e foi punido com a suspensão da autonomia e suspensão de ampliação de vagas e proibição de uso do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

No capítulo sobre Finalidades, Justificativas e Objetivos do Curso, logo no início o documento mostra que o curso é diferente dos demais, que se basearam na proposta pedagógica das Belas Artes, já que é um curso originado da escola de Engenharia abarcando, assim, não só os preceitos da Belas Artes, mas também o pragmatismo da Engenharia. O documento se esquece de dizer que o curso de arquitetura da USP, bem como o da UNICAMP também tem gênese na Engenharia, e que também contemplam as duas facetas do que se convencionou a Arquitetura e Urbanismo em seguida.

Sendo um curso particular, deixa explícito o cuidado com o caráter de empreendedor do arquiteto e urbanista, ao afirmar que “o curso prima por valorizar as competências e habilidades do exercício profissional, exaltando as questões práticas e experimentais, valorizando as atividades projetuais prospectivas e incentivando o empreendedorismo nas atitudes e nos procedimentos de seus alunos”.

É curioso que o documento assinala que a essência do curso de Arquitetura e Urbanismo esteja sintetizada na frase do pedagogo e filósofo norte-americano John Dewey: “[...] só se aprende o que se pratica: seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as apreenderemos se as praticarmos”. John Dewey teve influência no Brasil principalmente na década de 1930, quando surge o Movimento Escola-Novista no país. Resumidamente, a Escola Nova surge de um movimento que questiona o ensino tradicional, baseado na figura central do professor que passa o conteúdo aos estudantes. De acordo com Saviani (2008)

A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira "de interpretar a educação e ensaiando implantá-la,

primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Essa nova experiência ocorreria no campo psicológico: a Escola Nova mostra que os marginalizados no campo educacional não são os ignorantes (que não possuem intelecto), mas sim os rejeitados (os que são diferentes, os que não são aceitos num grupo). Desta forma, há aceitação do diferente na sociedade. Ainda de acordo com Saviani (2008),

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica.

Desta forma, o ensino passa do caráter intelectual para a questão do sentimento, onde o importante é aprender a aprender, sem a figura central do professor, mas sim com o protagonismo dos estudantes. Passa “de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (Saviani, 2008).

Com o ensino voltado mais para uma pesquisa (de acordo com a premissa pedagógica adotada), seria necessária uma mudança radical nas formas da escola tradicional, com implantação de laboratórios, visitas, além de grupos pequenos de estudantes e uma boa biblioteca. Tal mudança se deu, portanto, em pequenos núcleos de ensino, e pequenas escolas. Por ser uma nova forma de pensar a educação, acabou por influenciar a rede tradicional de ensino, e o que se viu foi um afrouxamento do ensino tradicional, se despreocupando com a transmissão de conhecimento. O fenômeno Escola Nova trouxe benefícios aos filhos da elite, e prejuízos aos filhos dos trabalhadores.

Não é à toa que a Faculdade Mackenzie faz uso não só desta citação de John Dewey, mas desta forma pedagógica que veio por sua influência. Com essa formatação de “aprender fazendo e fazer aprendendo” é que o curso se justifica a formar arquitetos e

urbanistas, levando em conta os vários problemas da cidade, desde os cortiço e favelas, passando pelo domínio tecnológico, até a atuação em órgãos públicos.

Apesar do documento não citar as mudanças que deveriam ser feitas no curso por conta da baixa avaliação no ENADE, a parte final deste capítulo mostra que a atualização do projeto pedagógico aconteceu em 2012, junto com uma série de questões envolvendo a melhoria da qualidade de ensino, como por exemplo “Se há demanda, se há envolvimento da comunidade e os principais problemas são conhecidos e têm sido enfrentados, por que então iniciar este trabalho? Para que mexer? Mudar o quê? Esta é uma tarefa que se faz para melhorar, para avançar. E o que é melhorar? O que é avançar?”, seguida por afirmações de se valorizar o passado, mas nem por isso deixar de pensar no futuro da instituição, assim como de deixar de lado a falsa dicotomia entre o tradicional e o conservador, onde é preciso respeitar a tradição mackenzista ao mesmo tempo reconhecer as profundas alterações na Arquitetura e Urbanismo.

O capítulo sobre Concepção Acadêmica mostra, então, como a pedagogia escolanovista vai ser responsável pelo ensino, ao mostrar que o estudante terá na prática a convergência dos conteúdos, levando-o a ser o protagonista do processo. Assim como a pedagogia prima pelo protagonismo do estudante, é coerente ver que a grade curricular se mostra flexível para que seja feita da maneira que o estudante achar melhor.

Em seu capítulo sobre o perfil do egresso, é exaltado o trabalho de arquitetos e urbanistas formados na instituição, com grande ênfase aos trabalhos feitos na cidade de São Paulo, sem deixar de mencionar o feito por anônimos em grandes empresas e no serviço público. A proposta é de que o curso forma excelentes profissionais, renomados e capacitados para todo tipo de trabalho em Arquitetura e Urbanismo.

Ao tratar as habilidades e competência do Arquiteto, sempre que possível o documento deixa claro o caráter prático do ensino, mas sem deixar de lado a formação teórica:

Além de atender às características do perfil do egresso e das competências e habilidades já expostos anteriormente, reafirma-se a ênfase no caráter prático e profissionalizante



da formação dos nossos alunos, mas sem, contudo, abdicar da necessária formação teórica e conceitual, que está subjacente a toda atividade que exige, no seu fazer, criticidade, criatividade e domínio técnico.

Quando, enfim, o documento fala sobre Aspectos metodológicos do processo de ensino-aprendizagem, percebe-se que o protagonismo do estudante não é tão coerente com a pedagogia que até então a faculdade diz ser a essência do curso. A universidade faz uma mistura do ensino tradicional com o escolanovista, mantendo a base tradicional:

Buscar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes não pode ser concebido como um esvaziamento do conteúdo, em favor de um trabalho centrado nas experiências e nos desejos dos alunos. Por sua vez, o conteúdo também não pode ser concebido como um instrumento de motivação da aprendizagem do aluno. Pelo contrário, o conteúdo a ser trabalhado deve ser considerado como um conjunto de conceitos teóricos, sistematicamente relacionados, concebidos com base no conhecimento acumulado pelos pesquisadores da área ao longo da história. Assim considerado, o conteúdo disciplinar é fortalecedor da capacidade de organização hierárquica dos conceitos e do pensamento dos alunos, bem como de suas habilidades de lidar com ele nas situações cotidianas, tanto técnicas, acadêmicas, como éticas.

Por mais que se queira que o estudante seja o dono das ações e que parta de sua sensibilidade para a prática, é neste parágrafo que a universidade deixa claro que ainda faz o ensino tradicional, já que parte do pressuposto que deve haver conteúdos sistematizados e sistematicamente relacionados, com base no conhecimento acumulado pelos pesquisadores. Trata-se, portanto, da versão tradicional do ensino, baseado no método científico indutivo. A universidade, neste caso, faz um reforço do protagonismo do estudante que não condiz com o tradicionalismo do método de ensino, dando um caráter errôneo sobre a vivência do estudante.

No meio desta mistura entre escolanivismo e tradicionalismo, é importante ressaltar que a universidade ainda faz questão de se mostrar os valores cristãos e bíblicos na formação do estudante, fazendo uma distorção do caráter religioso em prol da sustentabilidade:

O papel do aluno no processo de aprendizagem é um papel ativo. Os professores são orientados a desenvolverem um trabalho que confirma os valores de formação integral do homem, confirmando os valores bíblicos e cristãos de que o homem é uma criatura que deve se responsabilizar pelos seus atos que deve agir com responsabilidade e com princípios de sustentabilidade no uso de recursos da natureza e que deve agir em direção ao outro, com respeito e valorização pelo outro como criatura semelhante a si.

O documento faz um breve apontamento sobre o sistema de avaliação (provas, relatórios, trabalhos em campo), bem como discorre brevemente sobre o sistema de flexibilização do currículo, que diz respeito a alguns horários livres para escolha de outras disciplinas, e também conta com o sistema de extensão, estágio docente e grupos de pesquisa. Também é importante destacar a presença e consolidação de programas de intercâmbio, já existente para África, Europa e América do Norte, a ser estendido para a Ásia e Oceania. Junto a isto existe o programa de receber professores de fora para ministrarem aulas no curso.

No capítulo sobre interdisciplinaridade, aparece uma novidade para o curso: antes havia departamentos específicos (o documento não sinaliza quais nem quantos). Em tais departamentos, na avaliação do Mackenzie, “se privilegiava a apropriação do conhecimento de forma fragmentada, especializada e cumulativa através de disciplinas autóctones, num modelo que prevê desmontar para entender”. Para superar este modelo, o curso propõe a interdisciplinaridade de diversas formas:

- Interdisciplinaridade horizontal de conteúdos entre as disciplinas,
- Organização das disciplinas por atividades e que organizam seus conteúdos por agrupamentos de competências e habilidades;
- Disciplina do TFG;
- Atividades Para - Curriculares de Atribuições Profissionais – APAP;
- Ateliê vertical;
- Atividades de experimentação;
- Semana “viver metrópole”;
- Disciplinas eletivas e na organização dos tópicos especiais.

O projeto pedagógico aponta, então, a grande diferença entre o modo anterior e atual:

Enfim, trata-se de uma organização que está ligada a uma compreensão do ensino, da pesquisa e da extensão baseada na amplitude, na horizontalidade e na complementaridade dos conhecimentos e das ações, em contraposição à organização departamental que estava baseada numa visão especializada, compartimentalizada (departamentalizada), fragmentada e hierarquizada deste conhecimento.

No capítulo sobre Políticas de egressos vemos como o Mackenzie ajuda os estudantes formados a se posicionarem no mercado de trabalho, bem como os procura para dar uma ajuda ao “fundo dos bolsistas”. O Mackenzie faz questão de ter um programa corporativista não só para criar laços entre os formados, mas é também um modo de monitorar os arquitetos empregados e poder tirar vantagem desta pesquisa. O nome

dos formados faz o nome da instituição. Tal programa corporativista garante até mesmo desconto em shows e palestras, indicando a influência dos egressos desta faculdade no mercado de trabalho e na sociedade, influência esta que é perpetuada pelos arquitetos formados.

Por outro lado, as políticas institucionais de apoio docente soam de modo interessante e exemplar. Os professores contam com uma semana de preparação pedagógica antes do início de cada semestre, cursos de didática em ensino superior, apoio a estudos fora da universidade, apoio à pesquisa, incentivo a eventos nacionais e internacionais. Mais à frente poderá ser vista a proporção de professores mestres, doutores e horistas, para termos uma base de quantos tem esse benefício.

No capítulo sobre Políticas em Ensino a Distância (EaD) é dado todo um panorama sobre o objetivo de se aumentar o ensino a distância na universidade como um todo, como preparação de infraestrutura necessária. Especificamente para o curso de Arquitetura e Urbanismo, o documento mostra que o que existe atualmente de maneira online são materiais de apoio (bibliografia, cronograma) e fóruns de discussão, porém o Mackenzie coloca como objetivo haver aulas à distância e disciplinas semipresenciais, assim como já acontece em outros cursos nas diversas faculdades particulares. Será interessante observar como aliar a prática, que a universidade tanto preza, por instrumentos à distância.

Sobre Organização curricular, faz-se um apanhado das DCN, nos quais estão listados os núcleos de conhecimento. O curso de organiza de outra forma, sem perder de vista o que é exigido pelo MEC. No curso há 3 eixos temáticos: disciplinas de caráter teórico, disciplinas de caráter teórico-prático e disciplinas projetuais. A seguir é mostrado detalhes da grade curricular que será mostrada ao fim deste capítulo.

Há uma breve explicação das Atividades Complementares, que no Mackenzie é chamado de Atividades Para-Curriculares de Atribuições Profissionais. Elas se constituem em participação do estudante nas três esferas do curso:

ENSINO: “são consideradas Atividades de Ensino todas aquelas que propiciem a complementação da aprendizagem técnico-teórica do aluno, visando ao aperfeiçoamento do conhecimento em áreas específicas, de acordo com a especialidade

de cada curso das Unidades Universitárias” (Art.4º), estando aqui incluídas palestras, workshops, oficinas temáticas, cursos de curta duração, disciplinas eletivas, optativas para além do mínimo exigido, laboratórios de pesquisa e de prática de projeto, ateliê vertical, concursos internos etc.

**PESQUISA:** “consideram-se Atividades Complementares de Pesquisa as ações sistematizadas, voltadas para a investigação científica de tema relevante para UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Curso de Arquitetura e a sociedade e para o conhecimento” (Art. 5º), estando aqui incluídas monitorias, iniciação científica, publicações de artigos científicos, atividade de experimentação, participação em grupos de pesquisa etc.

**EXTENSÃO:** “são consideradas Atividades de Extensão todas aquelas de natureza educativa, cultural e científica que visem à articulação do ensino e da pesquisa, buscando a capacitação continuada e a produção de novos conhecimentos que envolvam a comunidade” (Art.6º), estando aqui incluída a participação em ações de voluntariado, feiras técnicas, MackDay, Semana Viver Metrópole, Escritório Modelo – Mosaico, laboratórios de pesquisa e de prática de projeto, organização de eventos acadêmicos etc.

As atividades complementares deverão possuir no mínimo de 180 horas.

A seguir o documento enumera diversas formas extracurriculares exigidas pelo MEC: Estágio supervisionado, Trabalho de conclusão do curso, Iniciação científica, Projetos de extensão, Atividades de ensaio e experimentação (ligada a uso de laboratórios e canteiro experimental), Ateliê vertical e Disciplinas eletivas e optativas, sem nenhuma novidade.

No capítulo sobre Corpo docente temos uma lista quantitativa dos docentes contratados, titulação e carga horária, de acordo com o documento:

<b>Titulação</b>	<b>nº de docentes</b>	<b>porcentagem</b>
<b>Doutores</b>	75	53%
<b>Mestres</b>	61	43%
<b>Especialistas</b>	06	4%
<b>Total</b>	142	100%

*Tabela 7 - Número de professores e titulação (fonte: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2013)*

enquadramento	n° de docentes	porcentagem
PPI (tempo integral – 40h)	46	32,4%
PPP (tempo parcial – 30h)	9	6,3%
PPA (aulistas)	87	61,3%
<b>Total</b>	<b>142</b>	<b>100%</b>

*Tabela 8- Número de professores e enquadramento profissional  
(fonte: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2013)*

O quadro comprova que a faculdade emprega mais da metade dos professores em regime “aulista”, pagando por hora-aula. Tal prática é muito comum nas faculdades particulares, e tem como objetivo ao não-pagamento de horas-aula em relação à baixa procura por determinado curso ou disciplina. Se há baixa procura, a faculdade alega fechamento do curso ou da disciplina, até haver a procura suficiente para justificar o valor de horas-aula acordado. Isso tem sido base para muitos acordos judiciais, onde muitas faculdades rebaixam o salário do professor. Outro fator controverso neste tipo de contratação é a eliminação do descanso semanal remunerado, já que muitas vezes ou as aulas coincidem com feriados ou a faculdade exige tempo de trabalho além do permitido a um mensalista. Por haver tantos professores aulistas, é de se esperar que seja o modo de contratação mais rentável à faculdade, já que o valor da hora-aula se baseia por acordo coletivo e não pelo piso salarial que corresponderia a um mestre ou doutor.

Por fim, no capítulo sobre Infraestrutura, são listados todos os laboratórios e espaço de ensino pesquisa e extensão do curso, que compreende:

- Biblioteca;
- Laboratórios de fotografia, serigrafia, cerâmica, metal, vidro e plástico, gravura, informática, conforto ambiental, modelos e maquetes, marcenaria, prototipagem rápida, mecânica dos solos, materiais de construção civil, estruturas, topografia, georeferenciamento, projetos e políticas públicas;
- Escritório Modelo;
- Canteiro experimental.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		carga horária	
		H.A.	H.R.
1º SEMESTRE	Ética e Cidadania I	34	28
	Projeto I: Cultura	170	142
	Expressão e Representação I	102	85
	Urbanismo I	51	42
	História da Arquitetura I	51	42
	Arquitetura e Cultura Contemporânea	51	42
	Estabilidade das Construções I - física e geometria	51	42
	Topografia I	51	42
	<b>TOTAL</b>	<b>561</b>	<b>467</b>
2º SEMESTRE	Ética e Cidadania II	34	28
	Projeto II: Cultura	170	142
	Expressão e Representação II	102	85
	Urbanismo II	51	42
	Teoria da Arquitetura I	51	42
	História da Arquitetura II	51	42
	Estabilidade das Construções II	51	42
	Topografia II	51	42
	<b>TOTAL</b>	<b>561</b>	<b>467</b>
3º SEMESTRE	Princípios de Empreendedorismo I	34	28
	Projeto III: Construção (atividades: projeto e mater. e téc. de construção)	170	142
	Urbanismo III	51	42
	Teoria da Arquitetura II	51	42
	Conforto Ambiental I - térmica	51	42
	Estabilidade das Construções III	51	42
	Teoria do Conhecimento: iniciação científica	51	42
	História da Arquitetura III	45	37
	<b>TOTAL</b>	<b>504</b>	<b>420</b>
4º SEMESTRE	Princípios de Empreendedorismo II	34	28
	Projeto IV: Construção	170	142
	Urbanismo IV	51	42
	Teoria da Arquitetura III	51	42
	Conforto Ambiental II - acústica	51	42
	Modelos Físicos e Virtuais Aplicados ao Processo Projetual	102	85
	História da Arquitetura III	51	42
	<b>TOTAL</b>	<b>510</b>	<b>425</b>

5º SEMESTRE	Projeto V: Tecnologia	204	170
	Urbanismo V	51	42
	Arquitetura e Urbanismo no Brasil I	51	42
	Conforto Ambiental III - insolação, iluminação e ventilação	51	42
	Teoria da Arquitetura IV	51	42
	Sistemas Prediais	102	85
	<b>TOTAL</b>	<b>510</b>	<b>425</b>
6º SEMESTRE	Projeto VI: Tecnologia	170	142
	Urbanismo VI	51	42
	Sistemas Tecnológicos	102	85
	Paisagismo I	51	42
	Teoria da Arquitetura V	51	42
	Arquitetura no Brasil II	51	42
	Optativas	34	28
	<b>TOTAL</b>	<b>510</b>	<b>425</b>
7º SEMESTRE	Projeto VII: Cidade	170	142
	Urbanismo VII	51	42
	Teoria da Arquitetura VI	51	42
	Técnicas Retrospectivas	51	42
	Arquitetura Corporativa e de Interiores	51	42
	Paisagismo II	51	42
	Optativas	51	42
	<b>TOTAL</b>	<b>476</b>	<b>397</b>
8º SEMESTRE	Projeto VIII: Cidade	170	142
	Urbanismo VIII	51	42
	Estudos Sócio Econômicos	51	42
	Teoria da Arquitetura VII	51	42
	Mecânica dos Solos	51	42
	Paisagismo III	51	42
	Sistemas Construtivos Industrializados	34	28
	Metodologia Aplicada a Arqit. e ao Urbanismo	51	42
	Optativas	51	42
	<b>TOTAL</b>	<b>561</b>	<b>467</b>
9º SEM.	TFG I - Trabalho Final de Graduação	170	142
	<b>TOTAL</b>	<b>170</b>	<b>142</b>
10º SEM.	TFG II - Trabalho Final de Graduação	170	142
	<b>TOTAL</b>	<b>170</b>	<b>142</b>
ESTÁGIO		272	272
<b>TOTAL</b>		<b>4805</b>	<b>4049</b>

Tabela 9 - Projeto pedagógico do MACKENZIE (fonte: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2013)

### 3.6 Universidade Anhanguera

O projeto pedagógico em questão possui um volume maior de dados, contendo 108 páginas. Seus capítulos compreendem Histórico da instituição; Contextualização; Concepção do curso; Organização curricular; Administração; Corpo docente e Infraestrutura.

O fato mais curioso deste projeto pedagógico é o nome a que ela se denomina: a instituição original, Centro Universitário Ibero-americano (Unibero), foi fundada em 1971, e comprada pela Anhanguera em 2006. Seu nome original é o que consta no projeto pedagógico, e não o nome da empresa-proprietária. Portanto, em todo o projeto pedagógico, o nome da instituição é dado pelo nome original. Outro fato curioso é sobre a contextualização: como a faculdade original tinha quatro *campi*, a contextualização discorre sobre a cidade de São Paulo, porém com ênfase no bairro em que está situada. O relato mostra o número de estudantes em todos os tipos de ensino (Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Nível Técnico, E.J.A. Presencial Médio, E.J.A. Semipresencial Médio) presentes na cidade, e quantos estão em escola particular e em escola pública, além da divisão por idade, configurando um estudo de demanda por estudantes em cada região de São Paulo e o porquê da localização desta faculdade em determinada região. Em seu capítulo Inserção política, econômica e social do curso há uma interessante concepção do que seria Arquitetura para instituição, definindo de acordo com artigo desenvolvido por Elvan Silva, em 2002:

O conhecimento da Arquitetura é polimático, de instrução extensa e variada, não sendo, portanto, apenas uma junção de fragmentos de várias disciplinas. O conhecimento da Arquitetura é, para Elvan Silva, necessariamente universal e integrador. Ao mesmo tempo, a idéia de universalidade é relativa aos aspectos e qualidades amplas, totais e universais. Esses conceitos também podem ser atribuídos às Instituições de Ensino, apesar destas terem uma atuação mais restrita.

A matriz pedagógica é baseada nos escritos de Edgar Morin, acerca da universalidade do ensino e da necessidade de sua contextualização nos âmbitos político, econômico, antropológico, ecológico e cultural, atendendo desta forma à questão da generalidade da profissão do Arquiteto, contendo cinco eixos norteadores:



- a) Qualidade de vida para as organizações espaço-ambientais humanas;
- b) Adoção de concepções tecnológicas integradas às necessidades sociais, culturais e estéticas das comunidades;
- c) Equilíbrio ecológico e desenvolvimento sustentável;
- d) Valorização do patrimônio artístico-histórico-cultural.

Seu projeto pedagógico ressalta a importância e o incentivo à Pesquisa e à Extensão. Em relação à Pesquisa, a instituição entende que discentes e docentes são pesquisadores aptos a darem soluções criativas. Em relação à Extensão, a instituição tira proveito de seus *campi* em vários locais para, dessa forma, atender a demanda da cidade de maneira completa e pontual.

No capítulo “Objetivos do Curso” o documento relata as disciplinas oferecidas no curso, atentando-se principalmente as duas linhas de atuação definidas por ela: o ensino da Teoria da Arquitetura e do Urbanismo e o ensino da metodologia projetual. Mais à frente o projeto pedagógico define as formas pedagógicas do curso, que são gerais a todos os cursos da instituição e alvo de grande polêmica: as Atividades Práticas Supervisionadas e o Programa do Livro-Texto.

As atividades práticas supervisionadas, de acordo com o projeto pedagógico,

Constituem parte da carga horária de disciplinas do curso e são propostas com o objetivo de promover a autonomia do aluno, estimular o trabalho em grupo e reforçar a compreensão e aplicação dos conteúdos. Estão organizadas na forma de desafios, com orientação passo a passo, e para cuja solução são desenvolvidas as competências e habilidades definidas, neste projeto, no perfil do profissional egresso do curso.

Trata-se de trabalhos em grupo para aferição de nota, sendo que ao se dividir em grupos para serem feitos em horários extra-aula se configuram como deveres de casa que serão corrigidos pelos professores e que, dependendo do professor, pode-se ou não ter a devolutiva. Agrava-se pelo fato de contar como parte da carga-horária, onde não há intervenção do professor ou da instituição, o que faz com que a carga horária de aula concretamente seja menor. Ainda, há sempre o problema de envolvimento de todos os estudantes, quando por exemplo pode haver divisão de tarefas dentro desta atividade para que cada um faça a sua parte e entregue o produto completo em fragmentos. Metodologia muito utilizada em escolas de ensino médio, sem que haja a discussão e o aprofundamento que, em tese, a atividade traria.

O programa livro-texto, de acordo com a instituição,

Prevê a aquisição pelo aluno do título principal da bibliografia básica de todas as disciplinas que cursa. Os objetivos do Programa são: instrumentar o aluno para o acompanhamento das aulas; fornecer-lhe o acesso a textos científicos; permitir-lhe a construção de uma biblioteca com acervo na sua área de atuação. O Programa é viabilizado pela compra, em grande escala, de livros diretamente da editora, reduzindo o custo das obras para os alunos em até 70%.

Em se tratando de uma instituição de apelo popular, para atingir as camadas mais pobres da população, não é de se estranhar que a sugestão de leitura seja dada através de um livro-texto que contém fragmentos e resumos de obras ditas importantes, e que este livro tenha uma lista de sugestão de obras a serem adquiridas. Com isto, o estudante perde a linha crítica de cada autor ou tema a ser estudado, não há base para análise crítica com outras obras restando um resumo do que pode ser a pesquisa científica em Arquitetura e Urbanismo. Logo em seguida há uma extensa lista das disciplinas dadas e sua descrição, de acordo com a grade curricular. Algumas disciplinas chamam a atenção principalmente porque visam o estudante diretamente como força de trabalho a ser preparado para o capital: Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Desenvolvimento Econômico; Segurança e Organização do Trabalho. Tendo como público o estudante que precisa de um diploma de curso superior a um custo acessível sem a possibilidade de enfrentar vestibulares concorridos, não seria de espantar que a qualidade de estudo acumulada destes estudantes seja menor do que os estudantes que passam por vestibulares concorridos. Por isso, a instituição oferece a curiosa “atividade de nivelamento”, que “devem ser programadas pelas coordenações de curso, com base nas necessidades detectadas e em conformidade com a legislação institucional. São oferecidos, via EaD, oficinas de Matemática e Português”.

Por fim, outro ponto polêmico sempre levantado em artigos acadêmicos é a quantidade de professores arquitetos e urbanistas com pós-graduação, e seu regime de contratação. Neste projeto pedagógico consta que a instituição possui oito professores docentes, sendo que dois são mestres e os demais, especialistas.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		carga horária	
		H.A.	H.R.
1º SEMESTRE	Meios de Expressão e Representação I	80	66
	Estética e História da Arte I	80	66
	Geometria Descritiva	40	33
	Desenho de Arquitetura I	80	66
	Desenvolvimento Pessoal e Profissional	40	33
	Estudos Sociais, Econômicos e Ambientais I	40	33
	Atividades Complementares	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>420</b>	<b>349</b>
2º SEMESTRE	Estética e História da Arte II	40	33
	Meios de Expressão e Representação II	80	66
	Perspectiva	40	33
	Introdução ao Projeto - RESIDENCIAL	80	66
	Estudos Sociais Econômicos e Ambientais II	40	33
	Desenho de Arquitetura II	80	66
	Responsabilidade Social e Meio Ambiente	40	33
	Atividades Complementares	60	50
<b>TOTAL</b>	<b>460</b>	<b>382</b>	
3º SEMESTRE	Conforto Ambiental I	40	33
	Teoria da Arquitetura e do Urbanismo I	40	33
	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo I	80	66
	Sistemas Estruturais I	40	33
	Computação Gráfica	40	33
	Topografia	40	33
	Direito e Legislação	40	33
	Atividades Complementares	60	50
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	<b>315</b>	
4º SEMESTRE	Teoria da Arquitetura e Urbanismo II	40	33
	Conforto Ambiental II	40	33
	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II	80	66
	Sistemas Estruturais II	40	33
	Geoprocessamento e Georreferenciamento	40	33
	Tecnologia e Arquitetura I	40	33
	Direitos Humanos	40	33
	Atividades Complementares	60	50
<b>TOTAL</b>	<b>380</b>	<b>315</b>	
5º SEMESTRE	Planejamento Urbano e Regional I	60	50
	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo III	80	66
	Sistemas Estruturais III	40	33
	Teoria da Arquitetura e Urbanismo III	40	33
	Tecnologia e Arquitetura II	40	33
	Instalações Hidro-Sanitárias	80	66
	Desenvolvimento Econômico	40	33
	Atividades Complementares	60	50
<b>TOTAL</b>	<b>440</b>	<b>365</b>	

6º SEMESTRE	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo IV	80	66
	Desenho do Produto Industrial	80	66
	Ergonomia e Acessibilidade	60	50
	Planejamento Urbano e Regional II	80	66
	Tecnologia e Arquitetura III	40	33
	Sistemas Estruturais IV	40	33
	Teoria da Arquitetura e do Urbanismo IV	40	33
	Atividades Complementares	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>460</b>	<b>382</b>
7º SEMESTRE	Paisagismo I	40	33
	Instalações Elétricas e Especiais	80	66
	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo V	80	66
	Planejamento Urbano e Regional III	80	66
	Estágio Supervisionado I	80	80
	Legislação e Normas Profissionais	40	33
	Projeto de Extensão e Comunidade	120	100
	<b>TOTAL</b>	<b>520</b>	<b>445</b>
8º SEMESTRE	Estágio Supervisionado II	100	100
	Técnicas Retrospectivas I	40	33
	Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo VI	80	66
	Arquitetura Contemporânea	80	66
	Planejamento Urbano e Regional IV	80	66
	Paisagismo II	40	33
	Arquitetura Brasileira	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>460</b>	<b>399</b>
9º SEMESTRE	Trabalho de Conclusão de Curso I	160	133
	Estágio Supervisionado III	100	100
	Segurança e Organização do Trabalho	40	33
	Planejamento, Gerenciamento e Controle de Obras	40	33
	Técnicas Retrospectivas II	60	50
	Tópicos Especiais Aplicados a Arquitetura e Urbanismo	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>440</b>	<b>382</b>
10º SEM.	Trabalho de Conclusão de Curso II	160	133
	Estágio Supervisionado IV	100	100
	<b>TOTAL</b>	<b>260</b>	<b>233</b>
<b>TOTAL</b>		<b>4220</b>	<b>3567</b>

*Tabela 10 - Projeto pedagógico da ANHANGUERA  
(fonte: UNIBERO - UNIDADE MORUMBI, 2013)*

### **3.7 Universidade Paulista**

Na sua primeira parte é feita a apresentação do curso, mostrando rapidamente a carga horária e a base legal, bem como o número de vagas. O documento se atenta ao fato do curso estar inserido nas exigências acerca do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e ter consciência da lei dos estágios, assim como se mostra consoante às questões étnico descendentes e Estudos Ambientais.

Sobre o ensino de Libras, o decreto torna optativa a presença de tal disciplina nos cursos superiores que não sejam Licenciatura e de Fonoaudiologia. Tal inclusão implica que a faculdade use este recurso para diminuição da carga horária restrita à Arquitetura e Urbanismo para colocar uma disciplina não convencional e não obrigatória.

A segunda parte trata do contexto institucional, e em primeiro lugar faz a caracterização da faculdade, dando todo o histórico já mostrado anteriormente. Fato importante é o reforço com a promoção do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão. A seguida é mostrada a estrutura organizacional.

A terceira parte começa com o projeto pedagógico do curso, seguindo com a relevância social do curso. Nesta parte é dada ênfase, sobretudo, ao urbanismo e à organização da cidade, retratando a situação das cidades brasileiras. De acordo com o documento,

Este processo de urbanização cria cidades paradoxais, que concentram em seus espaços a riqueza e a miséria em ilhas estanques e guetos inacessíveis. A riqueza é representada pela demanda de estruturas de alta tecnologia e sofisticação para atender aos novos padrões impostos pela globalização da economia e da informação. A miséria representada pela existência de espaços públicos ausentes e/ou precários, habitações subnormais, falta de infraestrutura, de empregos formais de equipamentos públicos e sociais e de transporte. Esse conjunto de aspectos negativos culmina na destruição de recursos naturais e impactos ambientais muitas vezes irreversíveis.

Deste modo o projeto pedagógico faz a relação com a desigualdade territorial, mesmo que retratando as diferenças apenas de maneira superficial, e com a sustentabilidade e impactos ambientais. E com isso, faz-se também a relação com as técnicas construtivas, ao patrimônio histórico e ao planejamento urbano.

Em seguida há a caracterização regional do local do curso. O projeto pedagógico em questão tem seu curso na cidade de Ribeirão Preto, de modo que é nesta parte que o projeto pedagógico se torna personalizado, já que, como veremos a seguir, o conteúdo geral é uniformizado aos cursos de Arquitetura e Urbanismo da faculdade. Na caracterização da região é ressaltado o fato de que, na região administrativa de Ribeirão Preto, esta é a única cidade a contar com faculdades de Arquitetura e Urbanismo, denotando um nicho do mercado educacional que ainda pode ser preenchido sem prejuízo à instituição. Aliado a esta ressalva, é feita uma descrição da região em termos populacionais e econômicos, ao ressaltar que é a segunda região administrativa que mais cresce no estado em termos de população. O projeto ainda faz menção à importância econômica da região:

O município, portanto, situa-se no caminho que liga a Grande São Paulo à região central do país, relativamente próximo dos principais polos econômicos e tecnológicos do Interior de São Paulo, Triângulo Mineiro e Sul de Minas, sendo Ribeirão Preto também declarada recentemente "polo tecnológico" pelo Governo do Estado de São Paulo.

Ainda servindo como justificativa para a cidade possuir mais um curso de Arquitetura e Urbanismo, é apresentada a tabela de população em faixa etária, demonstrando que 22,32% da população da cidade está em idade de frequentar a faculdade no tempo comum (18 a 24 anos). Curiosamente, o projeto pedagógico foca em pessoas nestas idades, deixando de lado a população que faz faculdade com idade mais avançada, a fim de obter melhor qualificação em seus empregos ou em conseguir posto de trabalho mais qualificado.

O próximo item mostra a expansão do ensino superior, ainda com a justificativa de se ter um curso presencial na cidade. Os dados apresentados mostram a expansão da rede privada, além de mostrar um quadro com os cursos mais procurados na região, no qual o curso de Arquitetura e Urbanismo figura na 16ª posição. O projeto pedagógico mostra também os dados do número de vagas na rede privada e na pública, tanto nacionalmente quanto regionalmente. Ao analisar o número de vagas nos cursos de arquitetura na região, faz o levantamento de número de faculdades com curso de Arquitetura e Urbanismo na cidade (Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP), Centro Universitário Barão de Mauá, Centro Universitário Estácio (UniSEB), Faculdades Anhanguera e o Centro Universitário Moura Lacerda – todas

particulares). Desta forma, o projeto faz a empresa se credenciar a oferecer mais vagas a um mercado ainda carente de formação em Arquitetura e Urbanismo, e com isso afirma contribuir para atingir as metas do Plano Nacional de Educação,

No que tange aos seguintes aspectos: 1. Aumentar a oferta de vagas no ensino superior para estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos, residentes no Município, contribuindo para elevação da taxa líquida de matrículas nesse nível de ensino; 2. Contribuir para a redução das desigualdades regionais na oferta de educação superior; 3. Diversificar regionalmente o sistema superior de ensino, introduzindo um curso de grande importância socioeconômica.

Orgulhosamente o projeto pedagógico mostra que a UNIP é responsável por 230 vagas do total de 660 existentes na cidade.

A seguir o projeto pedagógico mostra a história da Universidade, já explorada no capítulo 2, e também faz uma descrição breve sobre o curso de Arquitetura em Ribeirão Preto, focando mais na faculdade construída: os prédios, o partido arquitetônico, as ligações com o exterior. A descrição conta com fotos do prédio e do local inserido. No meio da descrição, um fato importante: em dois anos seguidos não foram abertas matrículas para ingressantes no curso (nos anos de 2006 a 2008), sem maiores explicações sobre.

No próximo capítulo é mostrado sobre a concepção do curso, versando sobre a distribuição do conteúdo ao longo dos anos. É interessante destacar a ênfase na profissionalização do estudante:

Desta forma a estrutura curricular do curso privilegia nos dois primeiros semestres as matérias de fundamentação e de formação humanística geral e de meios de expressão, com exceção de Estudos Ambientais e Estética que são ministrados posteriormente, e a partir do terceiro semestre passa a dar ênfase às matérias profissionalizantes.

É mostrado um panorama geral das disciplinas oferecidas, com um aspecto importante: a universidade atende às DCN em relação ao ensino da história africana, de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Educação de 2014. Assim, as disciplinas de Homem e Sociedade, História da Arte e História da Arquitetura Brasileira, Seminários de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo Contemporâneos, Estética do Projeto e Relações Étnico-Raciais e Afro descendência são tratadas também com questões referentes à etnia africana.

Após o capítulo sobre o objetivo do curso, segue sobre o perfil do egresso, competências e habilidades, em que deixa claro a metodologia de ensino praticada pela instituição. Neste capítulo, logo no início, é reafirmado o caráter generalista da formação, levando em conta a Carta da UIA/UNESCO sobre a Educação do Arquiteto, de abril de 1996. O trecho indicado mostra a função do arquiteto em “coordenar e executar a ideia da construção de abrigos baseados nas tradições humanas”, levando em conta a intersecção da profissão com as ciências exatas, ciências humanas e as artes.

Logo a seguir é mostrado sobre as aptidões que os alunos terão ao fim do curso, que abrange desde a sua qualificação como profissional liberal em escritório particular, em empresas, em instituição pública e como assessoria. Em seguida é mostrado novamente como as aptidões exigidas pelas DCN estão interligadas pelas disciplinas ao longo do curso. É uma repetição do capítulo anterior, basicamente, mostrando o caráter básico da profissão como exigido pelas DCN e pelo Código de ética do profissional, sem maiores surpresas.

No capítulo sobre estrutura curricular, chama a atenção o quadro de horas-aula e horas-relógio a ser seguido pelo curso, totalizando 4703,32 horas relógio, para o mínimo de 3600 horas. Tal distribuição das disciplinas será melhor abordada no capítulo 4.

Uma característica importante é notar, no capítulo seguinte, o panorama geral do curso em termos de disciplinas e bibliografia adotada, juntamente com a sua ementa. Deste modo fica mais claro analisar a base teórica do curso, e podemos notar a presença de autores clássicos para a Arquitetura e Urbanismo, e também a presença de livros e autores fora do mundo da Arquitetura e do Urbanismo muito críticos ao modo de produção capitalista.

Após este capítulo há a explicação da importância do estágio supervisionado, com a indicação de pontos positivos e negativos a serem verificados no estágio, bem como a confecção da ficha de avaliação do estudante, para garantir a nota em relação ao estágio. E logo em seguida vem a explicação sobre as atividades complementares, que abrangem as seguintes variantes: Viagens Didático-Culturais, Visitas Técnicas,



Palestras Técnicas, Atividades de Extensão Curricular, Seminários. Há a indicação de como fazer o relatório das atividades, e de maneira curiosa, há um quadro com a cota máxima para cada atividade a ser feita pelo estudante:

	<b>ATIVIDADE</b>	<b>HORAS-AULA VÁLIDAS</b>	<b>COTA MÁXIMA</b>
<b>1</b>	PALESTRAS	2 a 4 horas-aula cada	Até 40 horas-aula
<b>2</b>	**EXPOSIÇÕES TÉCNICAS	5 horas-aula cada	Até 30 horas-aula
<b>3</b>	**FEIRAS TÉCNICAS	5 horas-aula cada	Até 20 horas-aula
<b>4</b>	**VISITAS TÉCNICAS	5 horas-aula cada	Até 30 horas-aula
<b>5</b>	**CONCURSOS DE ESTUDANTES	Hora corrida	Sem limite
<b>6</b>	**MONITORIA	Hora corrida	Sem limite
<b>7</b>	**INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Hora corrida	Sem limite
<b>8</b>	**ESCRITÓRIO MODELO	Hora corrida	Sem limite
<b>9</b>	AUDIÊNCIA PÚBLICA DO PLANO DIRETOR	Hora corrida	Até 20 horas-aula
<b>10</b>	RELATÓRIO DO PLANO DIRETOR (AUDIÊNCIA)	Hora corrida	Até 20 horas-aula
<b>11</b>	TRABALHOS ASSISTENCIAIS / SOCIAIS	Hora corrida	Até 30 horas-aula
<b>12</b>	CURSOS EXTRACURRICULARES		Sem limite
<b>13</b>	**VIAGENS DE ESTUDO mediante entrega de relatório e comprovante de deslocamento. Não valem horas-aula de deslocamento. Por dia no máximo serão atribuídas 8 horas-aula. Viagens realizadas pela UNIP terão o número de horas-aula estipuladas pela Coordenação.		Sem limite

\*\* Mediante aprovação prévia e definição de atividade.

*Tabela 11 - Cota máxima para cada atividade (fonte: UNIVERSIDADE PAULISTA, 2015)*

Além disso, há a descrição sobre o que é pedido para cada atividade complementar, deixando de modo bem amarrado para não haver subjetividade demais na hora da avaliação.

O ponto polêmico do capítulo é sobre os Estudos Disciplinares, que visa a formação diferenciada dos estudantes que prestarão o ENADE. A universidade se utiliza dos princípios de liberdade de composição da carga horária, preconizado pelas LDB e pelas DCN para formar turmas de estudos interdisciplinares para formação adequada e capacitação frente ao ENADE, de modo a conseguir boas notas como forma de promoção do curso e da universidade, bem como é uma forma de evitar o fechamento do curso por causa de notas baixas. Tal artifício, respaldado pela legislação, mostra o caráter meritocrático do ensino e da simulação de um ensino eficiente, uma falsa simulação do que é ensinado no curso.

Logo em seguida há o capítulo sobre o Trabalho de curso, a ser realizado no último semestre para obtenção do diploma de arquiteto e urbanista, com uma extensa explicação sobre o que deve ser avaliado neste trabalho, bem como o que deve ser feito pelo estudante. O documento mostra, inclusive, as fichas de avaliação dos docentes, os itens que os estudantes devem apresentar para início do trabalho, relatórios de acompanhamento do estudante visando principalmente sua presença as atividades, ata da banca de avaliação e ficha de avaliação de cada docente. Fato curioso é que o estudante deve

Dirigir o tema a ser estudado, de forma a permitir seu desenvolvimento enquanto proposta, configurando-o em um dos sítios/eixos propostos para área de estudo, na cidade de seu Campus e sua região metropolitana, perfeitamente determinados e delimitados.

Portanto, não é possível que outra localidade possa ser estudada, se não estiver dentro desta área, focando na regionalidade do curso.

Uma das curiosidades da grade curricular da UNIP trata do programa de nivelamento. Atualmente tal programa é feito de modo online, e consiste em “suprir as necessidades de cada aluno, permitindo, de forma rápida, o preenchimento de lacunas ou defasagens nos conhecimentos que deveriam ter sido adquiridos no ensino médio”. O estudante deve se submeter a uma avaliação de disciplinas básicas (Português, Matemática, Biologia, Física, Química, Geografia e História) a fim de obter uma nota que seja condizente para a sua continuidade no curso superior. É a forma que a UNIP encontrou de dar o mínimo de ensino médio aos estudantes que por ventura não tenham tido uma boa qualificação neste quesito. Considerando que o público-alvo desta universidade não são os estudantes advindos das escolas de ponta do ensino médio, mas sim os estudantes trabalhadores, tal programa é uma forma de nivelar não os que tiveram bom ensino médio, mas sim os que não tiveram boa base de estudos de forma a assimilar o ensino superior.

Da mesma forma que há o programa de nivelamento online, há também um início de ensino a ser ministrado à distância. Embora não exista legislação específica sobre o ensino à distância para o curso de Arquitetura e Urbanismo, é fato que existe cada vez mais pressão por parte das universidades, notadamente particulares, para que essa modalidade ganhe força daqui para frente. O que é tratado no senso comum como

algo benéfico aos estudantes, como por exemplo poder estudar em qualquer lugar, sem precisar de locomover, bem como conferir agilidade e dinamismo no ensino tradicional, também pode ser visto como uma forma de precarizar ainda mais o trabalho dos professores, seja na forma de demissão ou de diminuição de salários, para então a faculdade conseguir aumentar seu lucro. Atualmente o MEC autoriza que haja cursos semi-presenciais: de acordo com a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, em seu parágrafo 2 no artigo 1, “Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso”. No capítulo seguinte é mostrado quais disciplinas estão elegíveis, na UNIP, para serem acompanhadas online.

No capítulo seguinte, atendendo a recomendações do MEC, tem a forma como se dá a interdisciplinaridade no curso, em que a UNIP trata como a continuidade de disciplinas parecidas, o que é próprio de qualquer curso de graduação: não há possibilidade de se projetar um bom edifício sem que haja um estudo preliminar de conforto ambiental concomitante, por exemplo. Não há, nos documentos do MEC, o modo como isto pode ser executado, de forma que qualquer cruzamento de qualquer disciplina pode ser tratado desta forma, assim como em qualquer faculdade.

A seguir há uma extensa formulação da avaliação interna da faculdade e do curso, que de acordo com o projeto pedagógico do curso,

Não é uma atividade nova na UNIP, ao contrário, está inserida no cotidiano institucional. Alguns meios já utilizados para a avaliação do Curso são:

- Para o corpo docente: reuniões pedagógicas de avaliação, semestralmente.
- Para o corpo discente: questionários de avaliação do Curso, dos docentes e da eficácia do aprendizado, semestralmente.

O processo de avaliação proposto no projeto pedagógico adota um modelo que contempla, de forma equilibrada, as abordagens quantitativas (Avaliação Somativa ou Classificatória) e qualitativa (Avaliação Formativa ou Criteriada), nas diferentes perspectivas avaliativas. Ainda, de acordo com o projeto pedagógico,

A abordagem qualitativa pretende compreender o ponto de vista dos envolvidos quanto ao posicionamento interno e externo da instituição. Já a abordagem quantitativa parte

dos resultados e os traduz em termos de parâmetros estatísticos; nela a quantificação é enfatizada como fator de discussão do objeto em avaliação.

Por resultados a faculdade entende que a avaliação interna parte dos resultados obtidos pelos estudantes no ENADE. De acordo com projeto pedagógico,

Para cumprir a tarefa que lhe foi confiada, o GT de Arquitetura e Urbanismo e o NDE debruçaram-se sobre as seguintes fontes de consulta: o elenco de questões que compuseram o ENADE 2005; o Relatório do Curso expedido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; a planilha de cálculo do CPC; o Projeto Pedagógico do Curso e o Relatório Parcial de Auto-Avaliação referente ao triênio 2006-2008, e 2008-2011.

Em seguida há o regulamento e a forma de se fazer a Extensão na faculdade, dando parâmetros e objetivos da Extensão. Além de se centrar na questão de contribuição da universidade na sociedade, a UNIP faz uma interessante releitura da Extensão ao incluir

A promoção de serviços à comunidade e a realização de cursos de treinamento de profissionais nas áreas de Educação e Técnico-Científica, assumindo as formas de curso de extensão, palestras, conferências, simpósios, jornadas, assistência a empresas e órgãos públicos.

Assume, assim o caráter empreendedor de qualificação da sociedade em que está inserida.

Por fim, há a caracterização do corpo docente, cujo regime de trabalho é qualificado em três níveis:

1. Regime integral, com exigência de 40 (quarenta) horas-aula semanais de trabalho;
2. Regime em tempo parcial, com exigência de 20 (vinte) horas-aula de trabalho efetivo;
3. Regime de horas-aula.

Também é descrita as formas de contratação:

- a) Professor Auxiliar: o candidato deve possuir escolaridade correspondente ao Ensino Superior completo (Bacharelado ou equivalente) e curso de pós-graduação Lato Sensu com, no mínimo, 360 h/a, além de experiência docente mínima de 2 (dois) anos no Magistério Superior.
- b) Professor Assistente: o candidato a esta categoria deve possuir escolaridade correspondente ao Ensino Superior completo (Bacharelado ou equivalente) e, no

mínimo, pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) com todos os créditos concluídos, além de experiência docente mínima de 2 (dois) anos no Magistério Superior.

c) Professor Adjunto: o ingresso nesta categoria funcional prescinde de escolaridade correspondente ao Ensino Superior completo (Bacharelado ou equivalente) e curso de pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado) concluído e aprovado em Universidade de reconhecida capacidade técnica. É requerida do candidato titulação de Mestre na mesma área de sua graduação, além de experiência docente mínima de 3 (três) anos no Magistério Superior.

d) Professor Titular: para o ingresso nesta categoria é necessária escolaridade correspondente ao Ensino Superior completo (Bacharelado ou equivalente) e curso de pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) concluído e aprovado em Universidade de reconhecida capacidade técnica. É requerida titulação de Doutor, além de experiência docente mínima de 5 (cinco) anos no Magistério Superior.

Nada mais é falado, nem sobre o número de professores contratados no curso, nem sobre qual o regime de trabalho predominante.

A seguir mostram-se as instalações da faculdade, com seus laboratórios específicos do curso, contendo conforto ambiental, topografia, mecânica dos solos, maquetaria, fotografia e vídeo e canteiro de obras, bem como laboratórios de informática, além da biblioteca, sobre a qual não é mostrado o total de títulos disponíveis, mas sim uma lista de periódicos existentes.

A seguir segue a grade curricular de acordo com o projeto pedagógico utilizado como base:

DISCIPLINAS		carga horária	
		H.A.	H.R.
1º SEMESTRE	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Interpretação e produção de textos	40	33
	Homem e sociedade	40	33
	Desenho de representação e observação	80	67
	Projeto arquitetônico (espaço/forma)	80	67
	História geral da arte	40	33
	Projeto do objeto	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>
2º SEMESTRE	Projeto arquitetônico (habitação uni-familiar)	80	67
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Desenho técnico e expressivo	80	67
	Estudos disciplinares	72	60
	Ciências sociais	40	33
	Comunicação e expressão	40	33
	Teoria e história da arquitetura e urbanismo (URB I)	40	33
	Tópicos de informática para arquitetura	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>

3º SEMESTRE	Informática aplicada	40	33
	Teoria e história da arquitetura e urbanismo (ARQ I)	40	33
	Projeto urbano e paisagismo - conceituação histórica	80	67
	Projeto arquitetônico (habitação coletiva)	60	50
	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Conforto ambiental (insolação/iluminação/ventilação)	40	33
	Resistência dos materiais	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>
4º SEMESTRE	Teoria e história da Arquitetura e Urbanismo (ARQ URB II)	20	17
	Ergonomia, antropometria e acessibilidade/segurança do trabalho	20	17
	Projeto arquitetônico (habitação coletiva de alta densidade)	60	50
	Projeto urbano e paisagismo (espaço aberto)	80	67
	Projeto do mobiliário urbano	40	33
	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Resistência dos materiais (estabilidade)	60	50
	Conforto ambiental (clima)	40	33
	Linguagem brasileira de sinais (optativa)	20	17
	Rel. étnico-racial / afrodescendência (optativa)	20	17
	Educação ambiental	20	17
	<b>TOTAL</b>	<b>512</b>	<b>427</b>
5º SEMESTRE	Projeto urbano/paisagismo (diagnóstico)	60	50
	Topografia arquitetura e urbanismo	40	33
	Projeto para edifícios multifuncionais	60	50
	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Sistemas estruturais (conceito de cálculo)	60	50
	Metodologia do trabalho acadêmico	40	33
	Teoria e história da Arquitetura e Urbanismo (ARQ URB III)	20	17
	Conforto ambiental (acústica)	40	33
<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>	
6º SEMESTRE	Projeto para edifícios multifuncionais complexos	60	50
	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Materiais naturais e artificiais	40	33
	Projeto urbano e paisagismo (intervenção urbana)	100	83
	Métodos de pesquisa	40	33
	Instalações prediais (elétricas e hidráulicas)	40	33
	Conforto ambiental – acústica / projeto auditórios	20	17
	Teoria e história da Arquitetura e Urbanismo (ARQ URB IV)	20	17
<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>	
7º SEMESTRE	Tecnologia da construção (sistemas construtivos)	40	33
	Sistemas estruturais (concreto)	40	33
	Projeto arquitetônico (intervenção urbana)	60	50
	Planejamento urbano regional	80	67
	Estudos disciplinares	72	60
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Arquitetura sustentável	40	33
	História da arquitetura do Brasil	40	33
	Ética e legislação profissional	20	17
<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>	

8º SEMESTRE	Sistemas estruturais (madeira e metálica)	40	33
	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Arquitetura e urbanismo - interdisciplinar	40	33
	Estudos disciplinares	72	60
	Estética do projeto	20	17
	Mecânica dos solos e fundações	40	33
	Projeto arquitetônico (tópicos executivos)	60	50
	Planejamento urbano regional (estudo das cidades)	80	67
	Técnicas retrospectivas (teoria do restauro)	40	33
	<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>
9º SEMESTRE	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Arquitetura e urbanismo - integrada	40	33
	Estudos ambientais / saneamento urbano	40	33
	Estudos disciplinares	72	60
	Seminário de tecnologia e sustentabilidade	60	50
	Trabalho de curso (ante-projeto)	120	100
	Técnicas retrospectivas (projeto)	60	50
	<b>TOTAL</b>	<b>452</b>	<b>377</b>
10º SEMESTRE	Atividades práticas supervisionadas	60	50
	Estudos disciplinares	72	60
	Estágio supervisionado	648	540
	Orientação de estágio	20	17
	Seminário de arquitetura, urbanismo e paisagismo contemporâneos	60	50
	Seminário de conforto ambiental	80	67
	Tópicos de atuação profissional	40	33
	Trabalho de curso	120	100
	Atividades complementares	216	180
	<b>TOTAL</b>	<b>1316</b>	<b>1097</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>5444</b>	<b>4537</b>

Tabela 12 - Projeto pedagógico da UNIP (fonte: UNIVERSIDADE PAULISTA, 2015)

## 4 Considerações Finais

As seis escolas públicas e privadas investigadas e expostas na presente pesquisa permitiram cotejar seus componentes curriculares no sentido de aferir os diferenciais existentes entre os cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A partir das origens dos cursos superiores, constata-se que seu início no Brasil não se constitui como atrasada em relação às demais universidades fundadas anteriormente na América Espanhola, mas sim como um fator político e econômico de Portugal. Conforme a tabela abaixo, vê-se que há mais universidades na Espanha do que em Portugal (até o ano de 1499, a Espanha possuía sete universidades, contra apenas uma de Portugal).

NOME	PAÍS	ANO DE FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE AL QUARAOUYINE	MARROCOS	859
UNIVERSIDADE DE AL-AZHAR	EGITO	988
UNIVERSIDADE DE BOLONHA	ITÁLIA	1088
UNIVERSIDADE DE OXFORD	REINO UNIDO	CERCA DE 1096
UNIVERSIDADE DE PARIS	FRANÇA	1170
UNIVERSIDADE DE MODENA	ITÁLIA	1175
UNIVERSIDADE DE CAMBRIDGE	REINO UNIDO	CERCA DE 1209
UNIVERSIDADE DE SALAMANCA	ESPANHA	1218
UNIVERSIDADE DE MONTPELLIER	FRANÇA	1220
UNIVERSIDADE DE PÁDUA	ITÁLIA	1222
UNIVERSIDADE DE NÁPOLES FEDERICO II	ITÁLIA	1224
UNIVERSIDADE DE TOULOUSE	FRANÇA	1229
UNIVERSIDADE DE SIENA	ITÁLIA	1240
UNIVERSIDADE DE VALLADOLID	ESPANHA	1241
UNIVERSIDADE DE MÚRCIA	ESPANHA	1272
UNIVERSIDADE DE COIMBRA	PORTUGAL	1290
UNIVERSIDADE DE ALCALÁ DE HENARES	ESPANHA	1293
UNIVERSIDADE DE LÉRIDA	ESPANHA	1300
UNIVERSIDADE DE SANKORE	MALI	CERCA DE 1300
UNIVERSIDADE DE ROMA	ITÁLIA	1303
UNIVERSIDADE DE FLORENÇA	ITÁLIA	1321
UNIVERSIDADE DE CAMERINO	ITÁLIA	1336
UNIVERSIDADE DE PISA	ITÁLIA	1343
UNIVERSIDADE DE PRAGA	REPÚBLICA TCHECA	1348
UNIVERSIDADE DE PAVIA	ITÁLIA	1361
UNIVERSIDADE JAGUELÔNICA	POLÔNIA	1364



UNIVERSIDADE DE VIENA	ÁUSTRIA	1365
UNIVERSIDADE DE PÉCS	HUNGRIA	1367
UNIVERSIDADE DE HEIDELBERG	ALEMANHA	1386
UNIVERSIDADE DE COLÔNIA	ALEMANHA	1388
UNIVERSIDADE DE FERRARA	ITÁLIA	1391
UNIVERSIDADE DE ZADAR	CROÁCIA	1396
UNIVERSIDADE DE WÜRZBURG	ALEMANHA	1402
UNIVERSIDADE DE TURIM	ITALIA	1404
UNIVERSIDADE DE LEIPZIG	ALEMANHA	1409
UNIVERSIDADE DE ST. ANDREWS	REINO UNIDO	1412
UNIVERSIDADE DE ROSTOCK	ALEMANHA	1419
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE LOVAINA	BÉLGICA	1425
UNIVERSIDADE DE POITIERS	FRANÇA	1431
UNIVERSIDADE DE CATÂNIA	ITÁLIA	1434
UNIVERSIDADE DE GLASGOW	REINO UNIDO	1451
UNIVERSIDADE DE GREIFSWALD	ALEMANHA	1456
UNIVERSIDADE DE FREIBURG ALBERT LUDWIGS	ALEMANHA	1457
UNIVERSIDADE DE BASILEIA	SUÍÇA	1460
UNIVERSIDADE DE MUNIQUE	ALEMANHA	1472
UNIVERSIDADE DE UPPSALA	SUÉCIA	1477
UNIVERSIDADE DE TÜBINGEN	ALEMANHA	1477
UNIVERSIDADE DE MOGÚNCIA	ALEMANHA	1477
UNIVERSIDADE DE COPENHAGUE	DINAMARCA	1479
UNIVERSIDADE DE ABERDEEN	REINO UNIDO	1494
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	ESPAÑA	1495
UNIVERSIDADE DE VALÊNCIA	ESPAÑA	1499

*Tabela 13 - Lista das universidades mais antigas do mundo (fonte: WIKIPEDIA, 2017)*

Esta é uma das pistas que mostram a importância que a Coroa Espanhola dava à universidade, de modo que antes mesmo do Brasil fundar seu primeiro curso superior a América espanhola já contava com oito universidades. Quando o Brasil funda suas duas primeiras instituições de curso superior, elas se constituem como faculdades isoladas e visando a resolução de problemas de caráter urgente, como por exemplo a fundação de um curso de caráter militar, para defesa de suas divisas, e um curso de medicina logo no ano da chegada da família real portuguesa ao país.

PAÍS	NOME	ANO DE FUNDAÇÃO
CAPITANIA GERAL DE SANTO DOMINGO	UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE SANTO DOMINGO	1538
VICE-REINO DO PERU	UNIVERSIDADE NACIONAL DE SAN MARCOS	1551
VICE-REINO DA NOVA ESPANHA	UNIVERSIDADE NACIONAL AUTÔNOMA DO MÉXICO	1551
VICE-REINO DA NOVA ESPANHA	COLÉGIO UNIVERSITÁRIO DE SANTO TOMÁS	1562
VICE-REINO DO PERU	UNIVERSIDADE NACIONAL DE CÓRDOBA	1613
VICE-REINO DO PERU	UNIVERSIDADE MAIOR REAL E PONTIFÍCIA SAN FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA (ATUAL SUCRE)	1624
ESTADOS UNIDOS	UNIVERSIDADE DE HARVARD	1636
VICE-REINO DA NOVA ESPANHA	UNIVERSIDADE DE SAN CARLOS DE GUATEMALA	1676
VICE-REINO DO PERU	UNIVERSIDADE DE ROSÁRIO	1653
CAPITANIA GERAL DE CUBA	UNIVERSIDADE DE HAVANA	1728
BRASIL	REAL ACADEMIA DE ARTILHARIA, FORTIFICAÇÃO E DESENHO	1792
BRASIL	FACULDADE NACIONAL DE MEDICINA	1808
BRASIL	FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO / FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	1827
COLÔNIA DO CABO	UNIVERSIDADE DA CIDADE DO CABO	1829
BOLÍVIA	UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN	1832
ZELÂNDIA	UNIVERSIDADE DE OTAGO	1863
BRASIL	FACULDADE NACIONAL DE DIREITO	1891
BRASIL	FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE SÃO BENTO	1908

*Tabela 14 - Lista das Universidades mais antigas da América (fonte: WIKIPEDIA, 2017)*

Com o assentamento do ensino superior no país, o próximo passo da pesquisa foi analisar a origem dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, cujo início se deu com a Missão Francesa em 1816. Tal missão tinha como objetivo não somente a estabelecimento de cursos de Arte, Escultura, Arquitetura, mas sim dar um jeito de desenvolver a força de trabalho então incipiente na questão de construção civil. A importância que Portugal dava à universidade era tão pequena, que vieram ao país técnicos franceses, já com maior experiência naquela época na formação e no desenvolvimento da força de trabalho, com capitalismo mais desenvolvido e comparável somente à Inglaterra naquela época.

Aqui no Brasil os cursos de Arquitetura até a década de 1930 estavam baseados inteiramente no currículo da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro,

embora haja exceções que mostrem que o curso de Arquitetura é um desdobramento do curso de Engenharia Civil, principalmente com a instalação de escolas politécnicas. Além disso, foi necessária a mudança do currículo para atender à crescente urbanização do espaço público, decorrente principalmente para acompanhar o desenvolvimento capitalista no país. É nesta época, também, que o governo federal institui o regime universitário no país, de modo que a maioria dos cursos isolados seriam reunidos em torno de uma universidade.

Com o estabelecimento das universidades, na época da Ditadura Militar foi a vez de fazer a primeira grande expansão de cursos de Arquitetura, ação que foi retomada no governo de Fernando Henrique Cardoso, com a expansão dos cursos privados, e no governo Luís Inácio Lula da Silva, em relação aos cursos públicos. Todas estas expansões foram feitas sem o mínimo investimento em contratação de professores e corpo técnico, bem como da falta de infraestrutura que os novos cursos possuíam. Desta forma, o estado de São Paulo é o que evidencia esta expansão, concentrando atualmente 26,61% dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do país. Desse total em São Paulo, 31,45% se encontram na capital paulista, sendo que somente 15,38% são cursos públicos.

Ao se fazer um breve histórico de cada curso escolhido, mostra-se mais claramente o porquê do surgimento de tal curso em sua época correspondente, e todas deixam claro como o capitalismo é responsável por isso. No interior, há ainda hoje a necessidade de uma força de trabalho qualificada para trabalho na região, e na capital surge primeiramente em referência à expansão das cidades devido ao afluxo cada vez maior de migrantes e imigrantes. Junto a estas alternativas, é na década de 1990 que surge a consolidação de grandes conglomerados privados de ensino, respaldados pelas recomendações principalmente do Banco Mundial acerca da liberação do Estado na manutenção do ensino superior.

Ao final a pesquisa se propõe a uma breve análise do projeto pedagógico dos cursos, com a tentativa de se apontar os dados mais polêmicos e que mais denotam a incoerência entre um discurso “humanista” (entendido como a formação do espírito humano sem uma preparação profissional) frente a inúmeras exigências do mercado de trabalho para a formação da classe trabalhadora.

Como consequência direta, chega-se aqui numa breve análise das grades curriculares de cada curso, ressaltando os núcleos de conhecimento e o TFG, obrigatórios para o MEC. Também foram consideradas as horas-relógio das disciplinas optativas, as atividades complementares, as atividades à distância e as horas de estágio. Tal cálculo é importante para ressaltar qual o peso de cada uma destas atividades na grade curricular, bem como denotar as diferenças de disciplinas entre eles.

	NÚCLEOS DE CONHECIMENTO		TFG	DISCIPLINAS OPTATIVAS	ATIV. COMPLEM.	ATIVIDADES À DISTANCIA	ESTÁGIO	TOTAL
	FUNDA-MENTAL	PROFIS-SIONAL						
USP	647	3237	199	598	249		299	<b>5229</b>
UNICAMP	374	2988	299	100		30	50	<b>3840</b>
UNESP BAURU	480	3060	120	240	120		180	<b>4200</b>
MACKENZIE	269	3112	283	113			272	<b>4049</b>
ANHANGUERA	432	2108	266		382		380	<b>3567</b>
UNIP	867	2200	200	33	680		557	<b>4537</b>

*Tabela 15 - Número de horas aula de cada Universidade, separada por núcleos e demais atividades (fonte: projetos pedagógicos correspondentes)*

Pela tabela acima nota-se duas particularidades: a carga horária total de aulas da Anhanguera não atinge o mínimo pedido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, que são de 3.600 horas-relógio. O projeto pedagógico mostra um total de 4.220 horas aula, que convertidas para horas-relógio somam 3.567 horas-relógio, tendo, portanto 33 horas-relógio a menos que o necessário. A outra particularidade é a quantidade de horas destinadas às atividades à distância do curso da UNICAMP, que contabilizam 30 horas. Estas horas estão divididas entre as disciplinas Sistemas Prediais, Hidráulicos e Sanitários, Modelos no Estudo de Formas Tridimensionais e Integração de Projeto em CAD 4D e se caracterizam como prática metodológica inclusa nas aulas presenciais.

Ainda se levando em conta as grades curriculares dos cursos, temos a presença de disciplinas que estão coerentes em suas respectivas faculdades. Assim, o curso do Mackenzie contempla a disciplina Princípios de Empreendedorismo, a fim de iniciar o futuro trabalhador na ideologia de “ser o seu próprio chefe”, em coerência com o sistema capitalista que passa a ser defendido pela faculdade e transmitida aos estudantes, futuros trabalhadores, que assim visam contemplar a visão e a consciência de um burguês. Já a Anhanguera coloca em seu curso a disciplina de

Direitos Humanos, sendo uma disciplina que contempla um assunto genérico e que não há aplicação direta na Arquitetura e Urbanismo. Tal disciplina denota o inchaço da carga horária a fim de contemplar as exigências mínimas das DCN. Assim como coloca a Extensão como uma disciplina, denominada Projeto de Extensão e Comunidade. Em geral a Extensão universitária, um dos pilares do tripé acadêmico, em conjunto com o Ensino e a Pesquisa, é uma atividade complementar, fomentada através de Escritórios-Modelo, criados pelos estudantes com a supervisão profissional de um professor, não sendo, em sua maioria, obrigatório aos estudantes. Tal atividade visa levar o conhecimento universitário à população do entorno da faculdade ou a alguma comunidade específica que não tem condições de contratar um serviço de Arquitetura e Urbanismo. Quando tal atividade se transforma em disciplina obrigatória ela tende a perder o seu caráter de se utilizar de horas fora de sala de aula, sem limite de horário, para poder pensar em soluções criativas e de interesse da comunidade atingida. Já na UNIP existe a disciplina Interpretação e produção de textos, visando a nivelar a formação básica de língua portuguesa a todos os estudantes, em consonância com o programa de nivelamento dado de modo *online*.

A presente pesquisa cumpriu o objetivo de mostrar a importância da criação de diversos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e de vincular estas criações ao momento político e econômico do país, seja para maior qualificação da força de trabalho, seja para o fortalecimento da burguesia de serviços, donas das faculdades particulares. Com este entendimento mais minucioso sobre a burguesia envolvida na educação superior e sua relação com as demais frações da burguesia, fica mais fácil entender os movimentos decorrentes de reformas educacionais, consolidação de diretrizes e bases para a educação, e principalmente a relação Educação x Capital.

Para a pesquisa ficar mais completa seria necessário ao menos fazer um estudo mais detalhado sobre a força de trabalho envolvida no ensino: o corpo técnico e o corpo docente. Sua importância recai por ser a força de trabalho que consegue alterar totalmente a qualidade do ensino, seja por meio de métodos individuais de modo de ensino, mas, principalmente, por meio de sua carga horária de trabalho e sua vinculação com o salário recebido, com a pesquisa obrigatória ou não a ser feita, enfim, com a sua submissão ao Capital.

## 5 Referências

A EQUAÇÃO Di Genio. Revista IstoÉ Dinheiro. Disponível em <http://www.istoedinheiro.com.br/noticias/negocios/20030514/equacao-genio/20746>. Acesso em 05 Jan 2017.

ABEA. **Caderno ABEA**, Brasília, n. 38, 2013. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/oB1yOFSPeROtJMmVtOW5aaXpWN2M/view>. Acesso em 04 Jan. 2017.

ABEA. **Proposta de alteração da resolução CNE/CES nº2/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais nacionais do curso de graduação em arquitetura e urbanismo**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12991-diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em 04 Jan. 2017.

ANDRADE, Fabricio Fontes. Reestruturação produtiva: dos novos padrões de acumulação capitalista ao novo parâmetro de políticas sociais. **Revista Urutágu**, Maringá, n. 10, ago/set/out/nov 2006. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/010/10andrade.htm>. Acesso em 05 Jan. 2017.

ARTIGAS, Vilanova. **Caminhos da Arquitetura**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ATIQUE, Fernando. Os elos entre a University of Pennsylvania e a arquitetura do Brasil, através da trajetória profissional de George Henry Krug. **Revista 19&20**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em: [http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/atique\\_krug.htm](http://www.dezenovevinte.net/arte%20decorativa/atique_krug.htm). Acesso em 04 Jan. 2017.

BOITO JR. Armando. Neoliberalismo, sistema educacional e trabalhadores em educação no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, Ano II, n. 14. Julho 2002. Disponível em <https://www.espacoacademico.com.br/014/14cboito.htm>. Acesso em 04 Jan. 2017.

BONDUKI, Nabil. **Origens da habitação social no Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998

BRASIL. **Constituição (1969)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1969.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação (1961)**.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação (1996)**.

CEAU. **Relatório Anual 1993**. Brasília: Secretaria de Educação superior do Ministério da educação e do Desporto, 1993.

COSTA, Angelica Irene. **Sérgio Ferro e o Ensino de Arquitetura: crítica e compromisso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

COSTA, Ricardo da Gama Rosa. **Descaminhos da Revolução Brasileira: o PCB e a construção da estratégia nacional-libertadora (1958-1964)**. Disponível em <https://goo.gl/wWbE9Z>. Acesso em 04 Jan 2017.

COUTO, André Luiz Faria. **Academia imperial de Belas Artes**. Disponível em <http://www.brasilartesenciclopedias.com.br/temas/academia-imperial-de-belas-artes.html>. Acesso em 04 Jan 2017.

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico 2014-2018**. São Paulo, 2013.

FACULDADE DE ARQUITETURA, ARTES E COMUNICAÇÃO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo - FAAC – UNESP**. Bauru, 2011.

FACULDADE DE ENGENHARIA CIVIL, ARQUITETURA E URBANISMO. **Projeto pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo**. Campinas, 2011.

FAVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984

FERREIRA, Rafael Leite. O outro lado do 'milagre econômico': exploração e repressão à classe trabalhadora brasileira. **História e-História**, Recife, v. 13, p. 1, 2013.

FONSECA, M. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional**. In: TOMMASI, L. D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.) O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

FORTI, Marcos Artigas. **FAUUSP - 50 anos da Reforma de Ensino de 1962**. Disponível em <http://www.dearquitecturas.com/2012/06/fauusp-50-anos-da-reforma-de-ensino-de.html>. Acesso em 04 Jan 2017.

FRAUCHES, Celso. Atividades complementares: um espaço curricular inovador. **Educação Superior Comentada - políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior**. Ano 1, n. 15, junho 2011.

FUNDAÇÃO ARMANDO ALVARES PENTEADO. **Histórico do curso de Arquitetura e Urbanismo**. Disponível em <http://www.faap.br/faculdades/artes-plasticas/artes-visuais.asp>. Acesso em 13 Jan 2013.

GENNARI, Emílio. A educação em tempos de qualidade total - 3ª Edição. Disponível em <https://goo.gl/ihZcdD>. Acesso em 13 Fev 2017.

IPHAN. Manuscrito inédito de Lebreton. **Revista do IPHAN**, Rio de Janeiro, n. 14, 1959.

LISTA DAS UNIVERSIDADES MAIS ANTIGAS DO MUNDO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista\\_das\\_universidades\\_mais\\_antigas\\_do\\_mundo&oldid=47982239](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Lista_das_universidades_mais_antigas_do_mundo&oldid=47982239). Acesso em 10 Fev 2017.

KOWALTOWSKI, Doris; BORGES FILHO, Francisco; FÁVERO, Edson; PINA, Sílvia. **O curso de Arquitetura e Urbanismo na UNICAMP**. Disponível em [www.dkowaltowski.net/1095.pdf](http://www.dkowaltowski.net/1095.pdf). Acesso em 04 Jan 2017.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. **Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil**. Arqtextos, São Paulo, ano 14, n. 161.07, Vitruvius, out. 2013

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, Apr. 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 04 Jan 2017.

MARX, Karl. **O Capital, livro II**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1987

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução nº2, 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. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14917&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14917&option=com_content&view=article). Acesso em 20 Jul 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085&id=12261&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085&id=12261&option=com_content&view=article). Acesso em 09 Jul de 2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 12 Dez de 2016

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da miséria - particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Editora Outras Expressões, 2014.

MINTO, Lalo Watanabe. **MEC-USAID**. Disponível em [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm). Acesso em 04 Jan 2017.

MONTEIRO, Ana M. R. G. e VIDOTTO, Taiana Car. O discurso profissional e o ensino na formação do arquiteto e urbanista moderno em São Paulo: 1948 – 1962. **Revista pós**, São Paulo, v.22, n.38, dezembro 2015.



MONTEIRO, Ana M. R. G. **O Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil: a expansão dos cursos no estado de São Paulo no período de 1995 a 2005.** 2007. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2007.

MOTT, Maria Lucia; DUARTE, Ivomar Gomes; GOMES, Marcela Trigueiro. Montando um quebra-cabeça: a coleção "Universidade de São Paulo" do Arquivo Público do Estado de São Paulo. **Cad. hist. ciênc.**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2007. Disponível em <https://goo.gl/mXoBWR>. Acesso em 04 Jan 2017.

ORLETTI, Elisabeth. A universidade pública brasileira cresce para menos. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 53, p. 60-73, 2014.

ORSI, Carlos. Reforma educacional da ditadura eliminou exigência de gasto mínimo com educação. *Jornal da UNICAMP*, Campinas, 31 mar 2014. Disponível em <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/reforma-educacional-da-ditadura-eliminou-exigencia-de-gasto-minimo-com-educacao>. Acesso em 04 Jan 2017.

PEIXOTO, Madalena Guasco. A expansão do ensino superior privado após a década de 1990 - parte integrante da reforma antidemocrática da educação nacional. **Educativa**, Goiânia. V. 5, n. 1, p. 177-195, Jan/Jun 2002

PRONSATO, Sylvia Adriana Dobry. **Para quem e com quem: ensino de Arquitetura e Urbanismo.** 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. **Arquiteturarevista**, V.4, nº 2, p. 52-77, julho/dezembro 2008.

SÃO PAULO (Estado). **Caracterização Socioeconômica de São Paulo – região administrativa de Bauru.** 2013.

SÃO PAULO. **Constituição Estadual (1989)**

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2012.

UNESCO. **Relatório sobre o ensino de arquitetura (1974).**

UNIBERO - UNIDADE MORUMBI. **Projeto pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo.** São Paulo, 2013.

UNIVERSIDADE ANHANGUERA. **Histórico da Instituição.** Disponível em <http://anhanguera.com/a-instituicao>. Acesso em 20 Abr 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO. **Histórico da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.** Disponível em [www.faac.unesp.br/#!/instituicao/historico](http://www.faac.unesp.br/#!/instituicao/historico). Acesso em 10 Jan 2016.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Histórico.** Disponível em [www.unip.br/universidade/historico.aspx](http://www.unip.br/universidade/historico.aspx). Acesso em 30 Nov 2015.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **Projeto pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo - Modalidade Bacharelado**. Ribeirão Preto, 2015.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo**. São Paulo, 2013.

VILLANOVA, José (Org.). **Universidade do Brasil**. Rio de Janeiro: Serviços dos Países S.A., 1948.