



PROJETAR 2003

I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA
NATAL DE 07 A 10 DE OUTUBRO, RN/BRASIL. PPGAU-UFRN

ATRÁS DAS GRADES CURRICULARES: DA FRAGMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE ARQUITETURA

SANTOS, Roberto Eustáquio dos

Mestre em Arquitetura pelo NPGAU-EAUFMG, Professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC-Minas
e-mail: ro@pucminas.br - Rua República Argentina, 608 / 204 – Belo Horizonte – MG – CEP 30.315-490

RESUMO

Esta é uma apresentação resumida dos conteúdos de uma dissertação de mestrado, que aborda o currículo de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil desde uma perspectiva sócio-histórica. Esta pesquisa indica que um dos maiores problemas com o ensino decorre da naturalização de uma *lógica de fragmentação* no modo como se opera com o conhecimento. Isso se evidencia, sobretudo, na estruturação dos currículos: ao invés de percurso, processo, projeto, o currículo tornou-se grade, molde, padrão, assumindo um viés meramente administrativo. A formação de sujeitos críticos e autônomos, objetivo primeiro do ensino, encontra no currículo, na atual organização do sistema educativo brasileiro, um empecilho. Para combater a fragmentação instalada na organização do ensino e no próprio conhecimento, é necessário sair de trás das grades curriculares. Esse combate passa pela reconsideração e ampliação do conceito de currículo, isto é, pela desnaturalização de seus modos atuais de operação. Discutir o currículo significa discutir também o campo da arquitetura, uma vez que o currículo é expressão das diversas forças que aí atuam. Esse trabalho defende a tese de que é necessário introduzir uma nova estrutura no ensino de graduação que propicie, de fato, uma formação plena aos indivíduos. *O ensino como pesquisa* se apresenta aí como uma alternativa.

Palavras-chave

Currículo; Ensino de Arquitetura; Profissão de Arquiteto

ABSTRACT

This is a resume from a paper that approaches issues posed by Architecture and Urbanism curricula in Brazil from a social-historic perspective. This research indicates that one of the main problems in that area of teaching lies in the naturalization of a logic of fragmentation seen in the ways by which knowledge is operated upon, as rendered evident by the adopted grid-shaped curriculum. Instead a path, process, project, curriculum becomes grid, cast, standard, taking over a mere administrative role. The formation of critical, autonomous agents – prime objective of higher education – starts with the setting up of a research-based structure, which could not occur here without first redefining the way curricula should be operated under the Brazilian educational system. The central thesis of this work is that it is necessary to combat this fragmentation in education, starting by reconsidering and broadening the curriculum concept. An alternative against the present conditions is the *teaching as research*.

Keywords

Curriculum; Architectural Education; Architecture as a Profession

INTRODUÇÃO

O ensino escolarizado e os sistemas educativos organizados são instituições modernas, nascidas junto com as fábricas. É consenso entre os estudiosos da educação que a massificação do ensino ou a extensão da educação a faixas mais amplas da população foi fundamentalmente um ato político-econômico relacionado ao fortalecimento do papel do Estado e à criação de condições para implantação e manutenção do modo de produção capitalista. Para além da aprendizagem, a escola tem como função socializar indivíduos para o trabalho. À instituição escola cabe a sagrada tarefa de instruir jovens para a vida, mas também a de domesticá-los para a aceitação das relações sociais de produção vigentes. O ensino organizado importou processos organizacionais da produção baseados em ordem, autoridade, submissão. Impôs-se um método simultâneo de aprendizagem em lugar da autodidaxia e do conhecimento e do reconhecimento da integridade do processo produtivo.

O currículo é um dos principais mecanismos de regulação e controle desenvolvidos pelos sistemas educativos ao longo do tempo, portanto, o currículo se apresenta como uma chave de análise importante para a compreensão do ensino. No caso da arquitetura no Brasil, a análise do currículo leva a um questionamento do tipo de conhecimento distribuído pelas escolas e da própria profissão de arquiteto.

A criação do MEC nos anos 1930 é um marco na Educação brasileira, assim como o edifício construído para abrigar esse ministério também é um marco na Arquitetura brasileira. Ambos foram emblemas ideológicos do que então devia ser *moderno*. E moderno era que o Estado assumisse o controle da Educação, fazendo dela uma área de política setorial e implantando essa política por meio de leis. Os códigos para a equiparação e a uniformização pedagógica necessários ao controle do Estado passam, então, a serem formalizados pela burocracia estatal e se tornarão naturais ao longo do tempo. Dentre esses códigos desempenha um papel fundamental o currículo que, para além da regulação do ensino, também amarra a formação dos arquitetos a um certo tipo de corporação profissional.

Nesse contexto de modernização interessava ao Estado Brasileiro também a tutela da organização profissional. Todas as profissões ditas liberais tiveram por parte do Estado, concomitantemente, um tratamento especial no âmbito da organização profissional e no âmbito do ensino. Do mesmo modo com que se definiu um escopo homogêneo e unificador para as profissões, mediante a delimitação de atribuições profissionais legalmente válidas em todo o território nacional, definiu-se também um código de controle do ensino, isto é, um currículo oficial, hegemônico. De fato, com esse procedimento o currículo tornou-se o instrumento que vincula profissão e ensino, atribuição profissional e distribuição do conhecimento. Não é possível, portanto, ampliar a discussão do currículo sem considerá-lo dentro de um panorama que envolva também a prática efetiva da arquitetura.

A discussão acerca do currículo de arquitetura, além do currículo propriamente dito, envolve necessariamente, também a profissão, ou mais, envolve todo o campo da arquitetura.

TEORIAS DO CURRÍCULO

O ensino organizado sempre esteve envolvido com o currículo, mesmo que a princípio ele não estivesse no foco dos estudos pedagógicos. O aparecimento de teorias sobre o currículo é relativamente recente. A sistematização do currículo como campo de estudos deu-se ao longo dos últimos cem anos. Os estudos curriculares do século XX podem ser classificados em três grandes grupos e divididos em três etapas ou momentos principais:

- um primeiro momento é caracterizado por uma conexão imediata entre os estudos curriculares e as metas determinadas pelo sistema de produção vigente. Essas teorias, desenvolvidas no início do século XX nos Estados Unidos, são hoje chamadas Tradicionais;
- um segundo momento de reflexão crítica, no qual se busca dissolver esse vínculo imediato, decifrar e denunciar as implicações de certas práticas curriculares incidentes na formação de indivíduos para a produção e reprodução do sistema capitalista. Essas teorias, desenvolvidas a partir dos anos 1970, são chamadas Críticas; e,
- um terceiro momento, que estende a reflexão crítica para além das relações sociais e penetra radicalmente nas questões de poder e de identidade do sujeito. Essas teorias, contemporâneas, são chamadas Pós-críticas.

A corrente crítica instalou o currículo como um problema central na educação, já que nele se materializa o nexo entre saber, poder e identidade. Embora avançados, os estudos curriculares críticos não têm forte incidência no ensino superior brasileiro. Eles ainda estão, de certo modo, restritos à esfera acadêmica das escolas superiores de educação.

Dentro da corrente crítica, encontra-se o princípio do currículo como *Práxis*, definido pelo pedagogo espanhol José Gimeno Sacristán¹. De acordo com esse autor, o currículo é a transformação de metas básicas em estratégias de ensino, portanto, considerá-lo como algo diferente de um processo seria legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível.

O currículo é também a expressão do equilíbrio de interesses e de forças dentro de um sistema educacional em um dado momento. Desse modo, nenhum projeto educacional pode ser neutro, uma vez que reflete o conflito de interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Além disso, o currículo é uma seleção cultural que se oferece como um projeto para a instituição escolar, estruturado sob chaves psicopedagógicas dessa cultura, ou seja, o currículo é, sobretudo, o mecanismo por meio do qual o conhecimento é distribuído socialmente, o que torna a natureza do saber distribuído pela escola um problema central a ser discutido nos estudos curriculares.

Sacristán ressalta, ainda, que o currículo é um *processo social* de múltiplas expressões, com determinada dinâmica, construída no tempo sob determinadas condições. Se por um lado ele considera as teorias do currículo como enfoques parciais e fragmentários, por outro lado ele postula não ser possível reduzir, unicamente à prática pedagógica de ensino, ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação e constituem subsistemas, em parte autônomos, em parte interdependentes. Tais ações ou agentes geram muitas forças que incidem na ação pedagógica, constituindo âmbitos que evoluem historicamente de um sistema político e social a outro, de um sistema educativo a outro diferente. Todos esses usos geram mecanismos de decisão, tradições, crenças, conceitos, que de forma mais ou menos coerente vão penetrando nos usos pedagógicos e podem ser apreciados com maior clareza em momentos de mudança².

As alterações realizadas no currículo ao longo do tempo constituem um registro a partir do qual é possível desvelar os processos de legitimação ocorridos para a configuração tanto de sua estrutura organizativa quanto de seus conteúdos, bem como, dos atores que contribuíram para tais estrutura e conteúdos. Que forças atuaram para conformação do currículo? Por que o currículo foi estruturado no formato de grades? Por que este ou aquele conteúdo de conhecimento é considerado relevante o suficiente para compor tais grades? A quem interessa, para que e para quem estão orientados tais estrutura e conteúdos?

CRISES

Um panorama histórico³ dos modelos educacional e profissional da arquitetura engendrados no Brasil demonstra a existência de uma seqüência de transformações interrelacionadas, todas com reverberação no currículo.

Num primeiro momento, no início do século XIX, o ensino brasileiro é afetado diretamente pelo modelo francês, caracterizado por dois tipos de influência distintos: o modelo humanista da *École Beaux-Arts* e o modelo tecnocrático da *École Polytechnique*. A principal característica do que aqui se chama *crise de instalação* é um descompasso entre o ambiente cultural de origem e aquele encontrado no Brasil. O resultado disso foi a instalação de cópias pioradas dos modelos franceses, embora, ao fornecer profissionais para os quadros do governo imperial, tais simulacros estivessem bem afinados aos interesses políticos da época.

Na medida em que se constituíram como institutos autônomos⁴ e que não encontraram aqui o mesmo volume de produção, a Escola de Belas Artes e as escolas politécnicas do Rio de Janeiro (e mais tarde as de São Paulo e de Porto Alegre), não chegaram a instalar uma tradição de *pesquisa aplicada* como em seu ambiente de origem. Dedicando-se mais ao *treinamento* do que à *educação*, valorizando mais o *diploma* do que a *formação*, essas escolas forjaram um caráter meramente reprodutivo e um viés profissionalizante ao ensino, o que aliás é possível verificar nas outras áreas a que se dedicou o ensino superior brasileiro⁵.

Verifica-se nesse momento uma diferença de estatuto entre engenheiros e arquitetos. Diferença essa ligada à legitimidade do tipo de conhecimento necessário ao desempenho das atividades de cada um. Por exemplo, não se exigia aos alunos iniciantes na *Belas-Artes* a mesma formação prévia que aos iniciantes da *Politécnica*. Se aos arquitetos bastava saber ler, escrever e demonstrar algum talento para o desenho, aos engenheiros era necessário ter frequentado o Colégio Pedro II ou um curso secundário equivalente. Em contrapartida, um diploma da Belas-Artes não significava acesso direto a o serviço público como era o caso de um diploma da politécnica.

Desde o início, portanto, a inclusão de disciplinas técnicas ligadas à matemática e ao cálculo constituem um sinal de distinção profissional. Já está infiltrada aí a noção de *perícia técnica*⁶ como fator de legitimação de atuação profissional. Essa noção vai, mais tarde, justificar a criação dos CREAs. Os arquitetos são aí admitidos desde de que incluam em seu currículo disciplinas ligadas à noção de perícia técnica. O conflito básico dessa acomodação provém da incompatibilidade entre a *visão verificativa*, de origem tecnicista, dos engenheiros e a *visão artístico-especulativa*, de origem humanista, dos arquitetos⁷.

Ambas as vertentes – a belas-artes e a politécnica – juntam-se, quando da regulamentação profissional ocorrida nos anos 1930, tanto no âmbito da organização profissional, quanto, por consequência, no âmbito do ensino. Trata-se, no entanto, de uma acomodação forçada, pois a organização profissional se dá exclusivamente segundo o modelo politécnico que não inclui a visão humanista dos arquitetos. Estes jamais serão capazes de exercer influência significativa nos conselhos profissionais, do mesmo modo que os conteúdos ligados à técnica jamais serão incorporados de modo orgânico no ensino de arquitetura.

A regulamentação profissional é concebida segundo uma perspectiva politécnica. Donos de um discurso bem articulado, herdado do *politecnismo* francês, os engenheiros estão afinados com a política de afirmação nacional de Getúlio Vargas. De fato, conforme demonstra Antoine Picon⁸, os engenheiros franceses foram pioneiros no planejamento urbano e territorial, na medida em que desenvolveram recursos técnicos e metodológicos para uma visão estratégica de território e forneceram as ferramentas necessárias ao seu *domínio*, mediante a construção de “pontes e caminhos” para circulação de mercadorias e serviços,

fundamentais para a consolidação do sistema capitalista. A *École de Ponts et Chaussées*, precursora da *Polytechnique* não passava de um escritório de projetos, mas com um eficiente esquema de distribuição de conhecimento: as monitorias. Esse esquema se encarregava não só de estabelecer uma ponte direta entre a pesquisa aplicada e a sala de aula, mas também de imprimir um forte espírito corporativo a essa cadeia de distribuição. O conhecimento produzido aí é também um conhecimento ciosamente guardado, exclusivo dos diplomados. A contribuição dos engenheiros ao desenvolvimento econômico da França, os colocara numa posição política e social privilegiadas. Ora, a imagem dinâmica e empreendedora da engenharia, se encaixava perfeitamente na estratégia de desenvolvimento e integração nacional intencionada por Getúlio Vargas. A sistematização produzida pelo *politecnismo* francês, entretanto, não levava em conta aspectos filosóficos e estéticos cultivados pelos arquitetos. Nessa perspectiva a arquitetura era considerada uma das especializações da engenharia, tanto que as escolas politécnicas mantinham cursos de *engenheiro-arquiteto*. Dessa forma, para a corporação profissional, este foi o título que prevaleceu. A partir da legitimação da noção de perícia técnica, os arquitetos formados pela Escola Nacional de Belas-Artes, deveriam incluir no currículo as disciplinas técnicas necessárias ao engenheiro-arquiteto. Nesse momento, essa associação visava combater a prática *empírica* dos mestres de obra, podendo ser interpretada como uma estratégia para proteger e garantir o mercado de trabalho.

A incorporação dos conteúdos técnicos se deu por justaposição, obedecendo, já, a uma lógica de fragmentação. Essa lógica incide na definição de atuação profissional por meio da delimitação de atribuições, e será consolidada pelo modo de operação do currículo por meio de uma lista de conteúdos. A obtenção de registro profissional passa a ser regulada com base nos conteúdos de currículo decorrentes da definição de atribuições profissionais.

Num segundo momento, nos anos 1930 e 1940, criam-se as bases institucionais para a implantação do ensino de massa, no que poderia ser chamado de *crise de homogeneização burocrática*. A partir desse momento passam a ser definidos por lei os códigos normativos e operativos do sistema educativo brasileiro e o currículo entra em evidência como um instrumento, como uma tecnologia de operação. Uma das principais características da educação centralizada e controlada pelo Estado é a uniformização pedagógica a partir da definição de um modelo de ensino: o modelo da então recém criada Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil (atual UFRJ).

Consolida-se a lógica da fragmentação dos saberes provenientes tanto do modo de organização do ensino quanto do modo de organização profissional. O controle do Estado não significa, no entanto, investimento de dinheiro público em educação. Apesar de ensejar a extensão do ensino a maiores parcelas da população, o Estado não cria condições institucionais para a adaptação do ensino a essas novas condições. No caso do ensino de arquitetura, isso significa que apesar de dilatado o número de estudantes, mantém-se a mesma estrutura pedagógica e disciplinar de distribuição do conhecimento. O ensino não é capaz de produzir, de modo sistemático e crítico, novas formas de abordar o conhecimento. Esse fator, cuja incidência se observa ainda hoje, é central para a constituição do que se poderia chamar de *crise pedagógica do ensino de massa*.

Essa crise é reflexo das crises anteriores de instalação e de homogeneização burocrática, sobretudo, no que tange à incorporação de novos conteúdos. Isso pode ser verificado quando da inclusão nos currículos do desenho industrial, no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, e também na introdução de conteúdos de sociologia e economia ligados aos estudos urbanísticos (influências tardias da escola alemã *Bauhaus*), a partir da alteração da habilitação de engenheiro-arquiteto para *arquiteto urbanista*. Essas incorporações, assim como no caso das disciplinas da engenharia, serão feitas não de modo orgânico, mas pela simples agregação

de mais conteúdos aos já existentes, acirrando a disputa por espaço e por tempo nas composições curriculares, uma vez que a lógica de fragmentação pela qual o currículo é operado assim o determina.

Num terceiro momento, nos anos 1960, ao mesmo tempo em que se consolida a ação do Estado sobre a educação, impõe-se mais um modelo estrangeiro. O modelo americano de ensino organizado por departamentos substitui o modelo francês baseado em cátedras, incidindo não somente no ensino de arquitetura, mas na universidade brasileira como um todo. Ele traz consigo a influência do modelo alemão baseado na pesquisa, porém de um modo transformado pela universidade americana. A reforma universitária de 1968, repercutiu na implantação definitiva do ensino de massa e na consolidação dos códigos normativos e operativos emanados do sistema educativo, dos quais o currículo hegemônico é o principal representante. Embora vincule ensino à pesquisa nas universidades, a maior parte do ensino superior não vai ser capaz de estender a pesquisa às atividades do ensino de graduação, mantendo um modelo que mais *reproduz* do que *produz* o conhecimento.

O aumento significativo no número de escolas e de arquitetos vai incidir na *crise da diversificação de atuação profissional*, comprovada pela atomização das representações de classe. Os arquitetos que antes tinham somente o Instituto de Arquitetos do Brasil – IAB como entidade representativa de classe, vão constituir representações em separado para o ensino por meio da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura – ABEA⁹, para os padrões na Associação Brasileira de Escritórios de Arquitetura – AsBEA, para os sindicatos de empregados na Federação Nacional de Arquitetos – FNA e para os profissionais dedicados ao paisagismo na Associação Brasileira de Arquitetos Paisagistas – ABAP. Apesar de diversificadas as formas de exercício profissional, o ensino de arquitetura continua voltado para a formação do profissional liberal.

Num quarto momento, contado a partir dos governos democráticos após a ditadura, o Estado com orientação de tendência *neoliberal* aponta para uma redefinição do ensino e da profissão, instalando o que se poderia chamar de *crise da flexibilização*, dando chance assim para aquilo que poderia ser uma oportunidade de desnaturalizar as contradições geradas nas crises anteriores. Por um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB -, sancionada em 1996, introduz algumas mudanças que afetam significativamente o ensino brasileiro. A LDB caracteriza as Instituições de Ensino Superior – IES – e a sua organização técnico-acadêmica, bem como, cria o Sistema Nacional de Avaliação de Ensino – SNAES. Ademais, a lei redefine a arquitetura como campo de conhecimento pertencente às “Ciências Sociais Aplicadas”. E ainda, estabelece o conceito de *diretrizes curriculares*, em substituição ao de *currículo mínimo*, definido pela Resolução n. 03 de 1969, do então, Conselho Federal de Educação - CFE. Por outro lado, desde a abertura democrática o Estado brasileiro vem reorientando sua política em relação às profissões, dando início ao que se pode chamar de processo de “liberalização”. Exemplos disso estão no Decreto n. 93.617, de 21 de novembro de 1986, assinado por José Sarney, que “Exime de supervisão ministerial as entidades incumbidas da fiscalização do exercício de profissões liberais”; e, na tentativa de retirar do Sistema CONFEA/CREAs o *status* de autarquia, já no governo Fernando Henrique Cardoso. A edição da controversa Medida Provisória n. 1.549/36, de setembro de 1997, reacendeu a discussão acerca da autonomia profissional entre os arquitetos, que se posicionaram contra a desregulamentação da profissão. Todas as entidades representativas dos arquitetos aderiram ao que se chamou “Colégio Brasileiro de Arquitetos”¹⁰, um fórum cuja intenção é promover uma regulamentação própria e criar um conselho profissional com estatuto similar ao do existente, porém, destinado exclusivamente aos arquitetos-urbanistas.

Tanto as discussões acerca das *Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo*, quanto a campanha dos arquitetos, ora empreendida, para a criação

de um conselho específico para a profissão ainda não consideraram em profundidade algumas contradições embutidas nos modelos educacional e profissional de arquitetura no Brasil. E o currículo, como o único instrumento material que vincula profissão e ensino, atribuição profissional e distribuição do conhecimento, pode ter aí um papel fundamental.

HOMOGENEIDADE E CURRÍCULO

É notável desde os anos 1930, uma tendência à homogeneidade dos cursos de arquitetura, presentes não só no currículo oficial mas também nas práticas pedagógicas e nos métodos. Embora guardem características próprias, para cumprir a lei as escolas buscaram atingir uma certa padronização pedagógica ligada a mecanismos de *equiparação e reconhecimento oficial*.

A homogeneidade de currículos pode ser explicada a partir dos mecanismos legais reguladores do currículo, isto é, o currículo aparente, as grades curriculares dos cursos são função imediata da prescrição legal. Mas essa homogeneidade ou padrão parece, para além da prescrição legal, ter se tornado hoje uma *necessidade*.

Por um lado, um currículo homogêneo seria necessário para garantir padrões de qualidade no ensino. Por outro lado, um currículo homogêneo, mas completo o suficiente, seria necessário para a manutenção da habilitação profissional única do arquiteto-urbanista em todo território nacional. Desse ponto de vista, tanto qualidade quanto habilitação profissional apoiam-se estritamente em conteúdos de saber. A fragmentação do conhecimento embutida nos códigos de operação do currículo está a tal ponto naturalizada que passou a prevalecer nos critérios de qualidade.

Ora, é bom lembrar que essa homogeneidade provém da mesma ideologia, da mesma lógica sob as quais foram inventados um modelo do ensino e um modelo de profissão para o arquiteto durante o Governo Vargas, estando portanto ligada essencialmente à centralização de poder e à fragmentação do conhecimento para sua *operacionalização*.

Ao longo do tempo tal homogeneidade resultou mais em um facilitador da implantação do ensino de massa do que na garantia de padrões de qualidade para o ensino. Pode ser igualmente verificado que a distinção entre diplomados e leigos não implicou tampouco em proteção da população face a atuação dos *não peritos*, posto que a maioria da população brasileira continua desassistida por esses profissionais. A perícia técnica, fonte da legitimação dos profissionais diplomados, tornou-se mais um monopólio sobre certas atividades orientadas estritamente por interesses de mercado do que objeto de investimento público visando seu aprimoramento e extensão a toda a sociedade.

Podemos então inferir daí os efeitos perniciosos de uma padronização que não considera sua origem e efeitos. A homogeneidade só faz facilitar um controle mais efetivo e subliminar das práticas de ensino, já que busca mais determinar uma qualidade genérica do que estabelecer critérios de qualidade relacionados ao contexto de cada situação. O discurso sobre qualidade centrado na prescrição de conteúdos, mesmo que estendido a meios e práticas educacionais, como é o caso da obrigatoriedade do Trabalho Final de Graduação contida nas *Diretrizes Curriculares*, encontra aí sua maior contradição, pois se perde na indistinção entre o que é padrão e o que é qualidade.

FLEXIBILIDADE E DIRETRIZES CURRICULARES

A crise de flexibilidade se instala a partir da contradição entre a orientação *neoliberal* das ações dos governos pós-ditadura e a posição assumida pelos arquitetos: no âmbito

profissional, pleiteia-se um conselho próprio, nos mesmos moldes corporativos do atual; e, no âmbito do ensino, desconsidera-se as indicações para flexibilização contidas na LDB na elaboração da proposta de diretrizes curriculares, que mantém o currículo nos mesmos moldes anteriores, dispensando-lhe um tratamento com ênfase no conteúdo. O nexo entre as duas posições está igualmente ligado à lógica da fragmentação e à lógica de mercado subjacente nas mudanças em curso.

Se por um lado, a LDB coloca para os cursos a responsabilidade e o risco de criar condições para um currículo próprio, por outro lado, abre possibilidades para uma ainda maior e mais perversa especialização e hierarquização do conhecimento. Assumir a produção de um *currículo distinto*, isto é, apostar em um determinado caráter para os diferentes cursos vai de encontro às tradições de *formar um profissional generalista* e de *habilitação única* em arquitetura e urbanismo, com registro válido em todo o território nacional. Melhor seria continuar com cursos inchados de disciplinas mal coordenadas, ministrados por equipes de professores nem sempre completas e preparadas para abordar *todos* os assuntos necessários à habilitação única ou apostar em uma determinada ênfase a partir de uma certa vocação de cada curso e correr o risco de ver a profissão regulada apenas pelo mercado? De que adianta um conhecimento amplo mas superficial? De que vale um profissional de caráter generalista mas que não tenha adquirido a capacidade de reflexão e de crítica para enfrentar o dramático cotidiano das cidades brasileiras, o déficit habitacional, o mercado?

As questões acima são extremadas de modo deliberado para enfatizar o conflito interno do currículo, mas é claro, pode-se verificar muitos outros matizes, dependendo da situação particular nos diversos contextos. De qualquer modo, é necessário considerar com muito cuidado todos os interesses que estão em jogo neste momento. No entanto, é ilusória qualquer esperança de melhoria da qualidade do ensino a partir de atitudes que se esquivem de uma discussão profunda acerca das implicações entre educação, ensino, profissão, mercado, estado, sociedade.

CAMPO DA ARQUITETURA

Numa perspectiva sócio-histórica a arquitetura pode ser interpretada como um *campo*¹¹, que ao mesmo tempo é *campo de força* e *campo de batalha*. Garry Stevens define o campo da arquitetura como um cenário no qual atuam instituições sociais, indivíduos, objetos e discursos. Isso quer dizer que além dos arquitetos da prática efetiva, daqueles ditos “de prancheta”, também estão envolvidos aí críticos, acadêmicos, historiadores, aqueles ditos “de teoria”; e ainda, outros participantes do discurso arquitetônico, construtores, todos os tipos de clientes, instituições financeiras e governamentais ligadas a construção legislação, etc. Os atores se incluem ou alteram sua posição segundo sua competência e habilidade em provocar efeitos no campo, portanto, o campo é auto-delimitado.

O *campo de batalha* se estabelece a partir de uma disputa por certos recursos: *capital econômico* e *capital cultural*. O campo atribui significados próprios a esses recursos. O que é valor aí varia de acordo com mudanças nas condições internas, já que depende do estado geral do próprio campo. Por isso, a competição transcende os recursos concretos para atingir aspectos menos tangíveis, tais como fama e reputação. As pressões exercidas pelos atores do campo são função da natureza e da composição dos tipos de capital que podem controlar. O resultado dessas pressões é o *campo de força*.

Com base nas noções acima Garry Stevens identificou a presença de duas categorias de indivíduos no campo da arquitetura. Uma categoria, composta por empregados e por *freelancers* ou *terceirizados*, constitui o que ele chama de “sub-campo do setor subordinado”. A

pesquisa de Stevens indica que esse segundo escalão tende a valorizar “satisfação por um trabalho bem feito” e, obviamente, o salário. Isso determina que, aí, a competição está relacionada à habilitação para o mercado. Importam a esse setor os recursos materiais, o emprego ou o posto de trabalho. O tamanho desse setor é determinado pelo tamanho da produção. Valendo-se das oportunidades disponíveis no mercado, esse setor, que não exerce nenhum controle sobre as forças econômicas, é sempre o mais afetado pelas variações na economia. A outra categoria é composta pelo “sub-campo dos arquitetos eminentes”, que é qualificado por Stevens como uma espécie de *star system* ou algo como uma *sala vip* da arquitetura. Os valores para esse setor são de ordem simbólica. Importa aí impor novas idéias mediante experiências concretas. Importa aí obra construída, de preferência que passe para a posteridade. Nesse setor a disputa dá-se por recursos intelectuais, por reputação acerca de *criatividade e permanência*.

Em comparação ao setor subordinado, esse setor apresenta um número reduzido de indivíduos. A limitação do número de profissionais é regulada pela capacidade de construir uma rede de relações pessoais, pela capacidade de liderança e pelo senso de oportunidade. É claro, valem aí também talento e gênio. Entretanto, naquilo que se refere ao ensino de arquitetura o que a pesquisa de Stevens nos coloca de mais relevante é que o acesso ao primeiro escalão dos arquitetos nada tem a ver com o ensino escolarizado de arquitetura. Tal pesquisa, que faz uma espécie de demografia dos arquitetos desde a Renascença até o período contemporâneo, comprova que a entrada na *sala vip* dos arquitetos está relacionada a um elo mestre-discípulo. O aumento expressivo na distribuição do conhecimento arquitetônico a partir da instituição das escolas não se refletiu no tamanho do setor eminente, que cresceu não em função do número de arquitetos em geral, mas em relação ao tamanho e ao modo de produção da arquitetura. A escola está orientada para a formação do profissional liberal aspirante a ocupar um lugar na *sala vip*, embora forme em massa profissionais para o setor subordinado.

DISCIPLINA ARQUITETÔNICA

Pode-se afirmar, hoje, que à arquitetura relacionam-se três objetos pertencentes a ordens distintas: o projeto (de ordem abstrata), a construção (de ordem concreta), e o edifício (de ordem cultural). Isso implica em saberes específicos ligados a cada um desses objetos, e mais, em saberes sobre as relações entre eles, na medida que *um* informa o *outro*, nas considerações específicas de seu conjunto e de cada um. Então, se estão implicados na arquitetura aspectos científicos, tecnológicos, econômicos, sociológicos, estéticos, artísticos, não se pode estranhar no conhecimento arquitetônico uma natureza multi ou transdisciplinar. Mas comparece aí uma outra característica fundamental que distingue o modo de relação desses saberes: a arquitetura tem também uma natureza aplicativa. Desse modo, apesar de o ensino de arquitetura estar *centrado* no ensino de projeto, os demais saberes não podem ser considerados apenas acessórios a serem aplicados, mas instrumentos de discernimento, de análise e crítica, fundamentais para *pensar* o projeto como um processo.

O processo de projeto é caracterizado por uma série de operações complexas, nas quais a representação gráfica, o desenho, desempenha um papel crucial, posto que se tornou ao longo tempo tanto um *meio* como um *produto*, já que constitui um modo de expressão no processo e no resultado do projeto. Mas o projeto visa o edifício, pois a arquitetura só se realiza na materialidade do espaço, na obra construída e percebida.

Historicamente, a transposição didática do conhecimento envolvido no ato de projetar para o âmbito do ensino determinou o *ateliê de projeto* como a instância em que se exercita a aplicação dos conhecimentos envolvidos no processo de projeto. Tanto que é senso comum

afirmar que as disciplinas de projeto no sistema de ateliê são a *espinha dorsal* do ensino de arquitetura. Prevalece no ensino uma ênfase no que se poderia chamar de método de projeto, isto é, comparece aí uma preocupação em *como* ensinar (e, as vezes, aprender) fazer projetos. Mas são raras as reflexões sobre *o quê* ensinar e *por que* se ensina dessa ou daquela maneira. Embora tenha atingido a escala de massa o ensino continua orientado pelo método mestre-discípulo, continua desvinculado da pesquisa.

Esse fato constata a prevalência no ensino de uma forte ênfase profissionalizante, centrada no caráter apenas reprodutivo do ensino. Isso incide tanto nas formas de sistematização do conhecimento arquitetônico, com o que se poderia chamar de epistemologia da arquitetura, quanto se volta para o próprio ensino, que valoriza mais a prática de projeto do que a teoria. Não se tem aí uma definição clara do papel da teoria, tomada muitas vezes como uma *muleta* para justificar essa ou aquela decisão de projeto, muito mais do que como um referencial para a reflexão.

Seja baseado na tradição *Beaux-Arts*, seja baseado na, já hoje também, tradição *Bauhaus*, seja em qualquer tipo de combinação das duas, o ensino de projeto continua essencialmente fundamentado no modelo medieval do tipo mestre-discípulo. O sistema de ateliê é uma tradição herdada do treinamento das Corporações de Ofício medievais, nas quais os *aprendizes* acompanhavam o trabalho dos *mestres* nas oficinas, durante o período de formação. Essa aprendizagem, de caráter integral, contemplava todos os conhecimentos e habilidades necessários ao *ofício*, o que equivale a dizer que além dos *segredos da arte*, aprendia-se também os hábitos, ritos, códigos, posturas e regulamentações das ocupações, ao mesmo tempo e no mesmo espaço: a oficina.

Mas, embora variasse o grau de intensidade em cada caso, aí já está presente certa tensão entre regras do ofício e processo de criação, entre grupo e indivíduo, entre conhecimento integral e conhecimento especializado, entre concepção e execução, entre projeto e obra, entre tradição e inovação. Tais dicotomias, presentes no campo da arquitetura de forma cada vez mais intensa a partir da Renascença e da instituição do ensino escolarizado de arquitetura pela Academia Francesa, tiveram forte incidência nas formas de aplicação do conhecimento e consequentemente nas suas formas de repasse, de treinamento, de educação.

Se é admitido que a educação de futuras gerações faz parte do controle e das campanhas por legitimação de determinados conhecimento e prática, que por sua vez, estão relacionados a interesses de classe, defesa de mercados e monopólios, não se pode estranhar que a formação dos futuros arquitetos hoje se ampare mais na experiência individual do professor como profissional efetivo do que em conhecimento sistemático produzido dentro dos meios acadêmicos.

Tal como nos aponta a pedagoga Léa Anastasiou, para além dos problemas decorrentes da falta de fundamentação teórica e reflexão sistemática acerca dos saberes pedagógicos, ou seja, além de não haver uma preocupação com o ensino dentro de seu próprio âmbito, o ensino de arquitetura, em especial o ensino de projeto, enfrenta também problemas decorrentes das disputas por legitimação, ou não, dos saberes do conhecimento (a teoria) e dos saberes da experiência (a prática)¹². Por um lado, o ensino da arquitetura tendeu a se estabelecer numa pedagogia baseada na representação, deslocando do ensino os aspectos práticos da construção que passaram a ser considerados aí de modo abstrato, e por outro, o próprio projeto que a rigor é de ordem abstrata, passou a ser tratado como prática – prática de projeto.

Mais que isso, ou talvez justo por isso, apresenta-se hoje para a arquitetura um trabalho de reflexão teórica e crítica que envolve sua própria especificidade: a arquitetura busca pensar “a si mesma no cruzamento com as tecnologias da construção e do ambiente, a ecologia, a psicologia, a literatura e teorias da linguagem, as ciências sociais, as teorias políticas”¹³. A

discussão daquilo que neste texto, grosso modo, é tomado por *disciplina arquitetônica* vincula-se fundamentalmente à própria definição de disciplina e, dada a especificidade da arquitetura, depende ainda do que é inter, multi, pluri e transdisciplinaridade. Não obstante, para além de problemas de ordem epistemológica e filosófica, na reflexão que ora se apresenta à arquitetura, deve-se também incluir uma discussão acerca daquilo que é considerado aí *conhecimento relevante*. Além do próprio conhecimento interessa desvendar os processos que o legitimam perante a sociedade.

ENSINO COMO PESQUISA

O currículo de arquitetura resultou no Brasil em um currículo de arquitetura e urbanismo. Do ponto de vista organizacional, o principal problema com esse currículo decorre da incompatibilidade entre o ensino do *projeto como um processo* e a organização do sistema educativo baseado no currículo no formato grade. A fragmentação em disciplinas trabalha contra o entendimento do processo de projeto de forma integral.

Há também um problema com o método, isto é, um descompasso entre a tradição do modelo mestre-discípulo e a escala de massa atingida pelo ensino. Internamente, o ensino tende a perpetuar um modelo praticado nos escritórios profissionais, pouco refletido dado que assistemático. A transposição do modelo de escritório para a sala de aula resulta em uma versão degradada da prática efetiva. A mera transposição da experiência para dentro das escolas não resulta nem em educação nem em conhecimento crítico.

Diante de um quadro dessa natureza qual seria a estratégia para implementação de um currículo crítico em arquitetura e urbanismo? Isso certamente não é possível sem rompimentos ou embates no âmbito da organização do sistema educativo e no âmbito da organização profissional. Tanto um quanto outro têm visões naturalizadas acerca do currículo. Tal conjuntura não permite experiências que visem a inclusão de uma instância crítica no interior do ensino. Mas, além disso e certamente também por isso, há uma “lacuna metodológica” para implementação do currículo crítico.

Alguns estudiosos do currículo defendem a instalação do currículo crítico por meio da prática. Essa perspectiva, que decompõe o currículo em muitos extratos, coloca a figura do professor como o agente fundamental nas alterações que se pretenda em qualquer currículo. De fato, no final da linha que liga a prescrição curricular – o currículo formal – ao estudante, está a figura do professor. Na verdade, é da ação direta do professor que surge o “currículo operacional”, ou aqueles que ocorrem em sala de aula: um currículo percebido pelo professor e um currículo experienciado pelo aluno. Nesse contexto estariam as chaves para a construção de um currículo crítico. Isso, entretanto, depende de uma definição de prática e de condições institucionais para sua realização. Prática, nesse contexto, não pode prescindir de teoria, deve se tornar *práxis*.

É claro, a inclusão desses princípios no ensino superior é um processo longo já que requer um reposicionamento geral dos cursos e das instituições ligadas ao ensino superior. Se por um lado a LDB carrega uma marca centralizadora, mantendo uma tradição de reformar o ensino por meio de leis, se a noção de flexibilização nela contida traz consigo o risco de uma orientação da educação estritamente para os interesses do mercado, por outro lado ela significa também a possibilidade de discutir e reorientar o ensino superior brasileiro para os nossos problemas. Isso depende essencialmente da criação de instâncias críticas no interior do ensino. O currículo pode se configurar como um *(re)curso*, assumindo uma função orientadora da construção do conhecimento. Se tomado como um processo o currículo

deixaria de ser grade para ser um agente para o estabelecimento da crítica, aglutinando prática, teoria e experiência.

Os estudos sobre metodologia do ensino superior e sobre o currículo crítico levam a concluir que qualquer solução para o problema do ensino superior brasileiro está vinculada a aspectos de ordem estrutural, que inclui uma reconsideração do próprio sistema de ensino.

Em primeiro lugar está a reconsideração do currículo, de seu modo de operação na ótica das grades curriculares. Esse aspecto tem ressonâncias profundas na forma como se encara o conhecimento, para o quê e para quem ele está orientado.

Em segundo lugar está a reconsideração do papel do professor e do aluno. Intimamente relacionado ao primeiro, esse segundo aspecto é básico para qualquer ação reformadora e inovadora. A capacitação docente, a profissionalização para o ensino depende também de uma nova perspectiva acerca do conhecimento. Somente o professor equipado, pessoal e institucionalmente, é capaz de formar indivíduos competentes do ponto de vista profissional e com autonomia de pensamento. Dessa forma a capacitação docente deve incluir os chamados saberes do conhecimento, saberes da experiência e saberes pedagógicos. Uma nova pedagogia não será alcançada se não forem criadas condições de se implantar um ensino dirigido para a pesquisa. Pesquisa aí quer dizer a organização sistemática dos três saberes acima referidos, orientada para a construção do conhecimento que leva em conta os problemas sociais, em que tanto professor quanto aluno sejam agentes da construção do conhecimento.

Em terceiro lugar está a criação de condições institucionais para a instalação de um ambiente reflexivo, sistemático. Na conjuntura atual do ensino superior brasileiro não é possível vislumbrar uma saída que não inclua uma revisão do próprio sistema de ensino. A conquista dessas novas condições não se dará sem um enfrentamento corajoso da situação.

Paralelamente ao conhecimento sistemático da situação do ensino, é necessário a explicitação da influência dos agentes que atuam no campo de arquitetura e urbanismo, de modo a compreender em profundidade a influência do campo nos meios e práticas educacionais e destes sobre o próprio campo. As relações entre ensino e prática efetiva dependem igualmente da compreensão das relações entre teoria e prática no âmbito do ensino.

Mas como nos apontam as supra-referidas crises estamos diante de um problema múltiplo: a fragmentação do conhecimento pelo currículo, o aumento do contingente de indivíduos com acesso a esse conhecimento, a incompatibilidade entre métodos e sistema educativo, as tradições corporativas do meio profissional. Estamos lidando com códigos operativos do sistema educativo que impuseram fragmentação ao conhecimento e estamos despreparados para o ensino de massa, estamos também diante de um impasse face as alterações no mundo do trabalho e as pressões sobre a educação daí decorrentes.

As escolas de arquitetura e urbanismo devem se tornar um local para a resistência, na medida em que, por meio de seus currículos, se coloquem como instâncias críticas capazes de formar indivíduos também críticos. Se o ensino por meio de solução de problemas mostra-se especialmente eficiente na formação de profissionais criativos, a instalação de uma ambiente que formasse indivíduos para a prática refletida – *práxis* – poderia incidir não só numa definição do *lugar acadêmico* da arquitetura dentro da Universidade, mas também produzir profissionais mais competentes e orientados para os problemas da realidade. O foco da questão desloca-se para o que deve ser colocado como problema a estudantes e professores. A definição de problema está intimamente relacionada ao que é considerado conhecimento legítimo ou relevante e de como a escola os transpõe para as atividades didáticas.

CONCLUSÃO

Mais que provar ou constatar este ou aquele fenômeno, o interesse maior deste trabalho está em despertar o interesse para o papel estratégico do currículo. Diante daquilo que é significativo no esboço do problema do currículo aqui tratado, não seria prudente assumir uma posição de dono da verdade e tampouco alimentar ilusões acerca dos efeitos daquilo que se constata, pois há um fator definitivo implicado nessa conclusão: o risco da mudança.

Mudar *o que*? Mudar *para que*? Mudar *como*? Perguntariam os pragmáticos, se já desde de Vitruvius se tem registro daquilo que necessário para o desempenho da atividade de arquiteto. Se estamos habituados a *mudar para ficar igual*, por que arriscar mais uma alteração, sobretudo se ela provém de um sistema educativo que tradicionalmente tem mais se ocupado do controle ideológico do que se preocupado com investimento na educação? Mas a pergunta fundamental é: Mudar *por que*?

Encarar uma mudança no modo de encarar o currículo se justifica por diversos motivos:

I

Por que o conhecimento corre o risco de atingir graus ainda mais perversos em sua produção e distribuição. Se prevalecer a lógica de mercado embutida no conceito de flexibilização, a produção de conhecimento pode se afastar ainda mais dos problemas reais da sociedade para especializar-se ainda mais em temas ligados a interesses restritos.

II

Por que a falta de clareza acerca da seleção de conteúdos, instalou uma *crise permanente* do ensino de arquitetura brasileiro, que se desdobrando em muitas outras crises ao longo do tempo, resultou uma constelação de problemas imbricados internamente. Da mencionada *crise de instalação* herdamos o problema da má incorporação dos conteúdos de outras disciplinas ao ensino e a valorização do diploma ao invés da valorização de formação efetiva. Da *crise de homogeneização burocrática* nos restou uma visão instrumental do currículo, que passou a ser confundido com a sua representação, isto é, com as grades curriculares. Da *crise pedagógica do ensino de massa* ficou uma indefinição acerca dos alvos do ensino e a perpetuação de uma pedagogia acrítica. Da *crise de diversificação da atuação profissional*, além dos problemas de organização profissional, restou ainda o descompasso entre o endereçamento do ensino e o sujeito formado pela escola.

III

Por que as contradições acima apontadas estão mais uma vez aflorando sob o efeito da atual crise de flexibilidade. É oportuno encarar de modo cuidadoso, claro e não preconceituoso tais contradições. A crise pode ser um agente transformador positivo no campo da arquitetura.

IV

Por que qualquer resistência ao que vem sendo imposto pela *nova ordem* passa pelo conhecimento e pelo reconhecimento da situação do ensino de arquitetura em toda a sua dimensão sensível e não por uma negação desses problemas mascarada por uma retórica contra o neo-liberalismo. Tanto a produção quanto a distribuição do conhecimento podem incidir numa ainda maior estratificação da sociedade brasileira. É necessário que haja uma disposição clara e um compromisso sólido em combater critérios de seleção que não visem o endereçamento da produção, bem como a distribuição democrática do conhecimento. É necessário conhecer e reconhecer o currículo para denunciar a perversidade embutida nesses critérios e resistir por meio dos recursos do educador, quais sejam o discernimento e a crítica.

V

Por que entre os problemas que se apresentam no ensino de arquitetura e no exercício da profissão de arquiteto está um modelo de atuação ultrapassado, uma imagem pública de um profissional ligado ao que é supérfluo. Há um descompasso entre o que a escola valoriza e ensina e o que a sociedade requer. Isso revela o quanto os profissionais arquitetos tornados professores de arquitetura nas escolas tendem a legitimar um certo tipo de produção, um certo *modo de ser* arquiteto, que, paradoxalmente, não encontra mais larga correspondência na realidade. O projeto de autoria, a obra especial ou provocadora, embora sejam o motor da arquitetura, não estão ao alcance da maioria dos arquitetos formados em massa. A escola não tem conseguido formar profissionais competentes e críticos, capazes de impor novas idéias à produção efetiva. O mercado da construção civil parece implacável na prescrição de seus objetivos, raramente se tem notícia de experimentos financiados fora de um escopo que não vise estritamente o lucro. Mas será mesmo o mercado o vilão nessa história? Não haveria um condicionamento *a priori* promovido nas escolas? Haverá relação entre obsessão pela inovação e prática submissa?

VI

Por que uma das saídas para os problemas acima está na implementação de um ambiente crítico, que contemple o acesso institucional dos professores à teoria pedagógica, para que se possa conhecer e reconhecer o significado da construção de um currículo que incorpore de modo sistemático todos os saberes envolvidos na arquitetura e na docência.

VII

Por que o ensino vinculado de fato à pesquisa, para além de fornecer subsídios para a formação de sujeitos críticos, é capaz de fornecer a matéria para as transformações necessárias no campo. É preciso lembrar que a arquitetura e o ensino de arquitetura, apesar de todos os problemas provenientes das crises e acomodações ao longo do tempo, guarda um germe de espírito especulativo e propositivo, base da pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Metodologia do Ensino Superior*. Curitiba, IBPEX, 1998.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Disponível em: www.abea-arq.org.com.br (17.09.2002).
- BIMBI, Eduardo. Colégio Brasileiro de Arquitetos. Disponível em <http://www.arquitetofna.org.br/colégiobras.htm> (17.09.2002).
- BRASIL. Decreto n. 93.617 - 21 nov. 1986. Exime de supervisão ministerial as entidades incumbidas da fiscalização do exercício de profissões liberais. Disponível em: <http://www.crea-mg.com.br/infor/legislacao/15194.htm> (17.09.2002).
- COELHO, Emundo Campos. *As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930*. Rio de Janeiro, Record, 1999.
- COELHO, Ildeu Moreira. Ensino de Graduação: A Lógica de Organização do Currículo. *Revista Educação Brasileira*, 1994, v. 16 n° 33, pp. 43-75.
- MEIRA, Maria Elisa. A Ética é uma Ótica. In: IX CONABEA – Congresso Nacional da ABEA / XVI ENSEA – Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo – UEL, Londrina, 1999. Disponível em www.abea-arq.org.com.br (17.09.2002).
- PICON, Antoine. *French Architects and Engineers in the Age of Enlightenment*. Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- SANTOS, Roberto Eustaáquio dos. *Atrás das Grades Curriculares: da fragmentação do currículo de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Belo Horizonte. Escola de Arquitetura da UFMG, 2002, 226p. (Dissertação, Mestrado em Arquitetura).

SILVA, Elvan. O Currículo no Ensino de Arquitetura e Urbanismo nas Universidades Federais do Brasil: um estudo comparativo. In: XIV ARQUISUL – Associação de Faculdades de Arquitetura do Mercosul. 21-23 out.1998, Florianópolis, 6p.

STEVENS, Garry. The Historical Demography of Architects. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 1996, v. 55, nº 4, pp. 435-453.

_____. Struggle in the Studio: A Bourdivin Look at Architectural Pedagogy. In: *Journal of Architectural Education*: 1995 nov, v.49, no. 2, p.105-122.

Notas:

¹ A opção por adotar a sistematização proposta por Sacristán em seu livro *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática* deve-se a dois motivos principais. Em primeiro, porque ele apresenta um resumo crítico dos vastos estudos da Teoria Crítica e da Teoria Pós-crítica do currículo. Tendo em vista que o interesse da pesquisa para a dissertação visava trabalhar o ensino de arquitetura, esses estudos se mostraram interessantes devido a seu caráter sintético. Além disso, e este é o segundo motivo que justifica a adoção de sua teoria, Sacristán parte de uma experiência prática de reforma do ensino básico espanhol, para a elaboração de seus estudos, isto é, os problemas enfrentados por ele são, de certa forma, da mesma natureza daqueles enfrentados na construção de um projeto pedagógico. Cf. SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

² Cf. SACRISTÁN, José Gimeno. Op.cit. p.19.

³ O panorama detalhado consta do capítulo 2 da dissertação de mestrado da qual se origina este texto. Cf. SANTOS, Roberto Eustaáquio. *Atrás das Grades Curriculares: da fragmentação do currículo de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Belo Horizonte. Escola de Arquitetura da UFMG, 2002, 226p. (Dissertação, Mestrado em Arquitetura). pp.46-136.

⁴ Embora fosse desejada pelo Governo imperial, a criação de uma estrutura de universidade no Brasil sofria a oposição de setores organizados. O adiamento da fundação das universidades no Brasil, segundo Luiz Antônio Cunha, pode ser atribuído à influência positivista, que se posicionava contra a criação da universidade, associada, nesta visão, à religião católica e a um saber pouco dinâmico e pouco prático frente as demandas do capitalismo emergente. Cf. CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade Temporã: O Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.p. 65.

⁵ Cf. COELHO, Emundo Campos. *As Profissões Imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro. 1822-1930*. Rio de Janeiro, Record, 1999.

⁶ A noção de perícia técnica fundamenta a distinção entre profissões regulamentadas e não regulamentadas e tem sua origem ligada a legitimação de determinadas profissões pelo Estado. Ao conferir distinção às profissões cujos efeitos afetam diretamente o bem-estar e a saúde da população, com o objetivo de “resguardar o interesse público”, prevenindo e reprimindo abusos, fraudes ou atos nocivos à coletividade o Estado se fortalece enquanto tal, ao passo que legitima a atuação de determinado grupo detentor de um determinado saber. Cf. MEIRA, Maria Elisa. *A Ética é uma Ótica*. In: IX CONABEA – Congresso Nacional da ABEA / XVI ENSEA – Encontro Nacional Sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo – UEL, Londrina, 1999. Disponível em www.abea-arq.org.com.br.

⁷ Cf. SAN MARTIN, Francisco J. *As Técnicas na Formação do Arquiteto*. *Cadernos de Estudos do Centro dos Estudantes Universitários de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul*. v.10, Porto Alegre, 1961, s.n.

⁸ Cf. PICON, Antoine. *French Architects and Engineers in the Age of Enlightenment*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

⁹ Originalmente constituída como Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura.

¹⁰ BIMBI, Eduardo. *Colégio Brasileiro de Arquitetos*.

¹¹ A noção de *campo da arquitetura*, cunhada pelo professor australiano Garry Stevens, baseia-se na teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Cf. STEVENS, Garry. The Historical Demography of Architects. *Journal of the Society of Architectural Historians*, 1996, v. 55, nº 4, p. 435-453.

¹² As categorias de saberes – do conhecimento, da experiência e pedagógicos – empregadas por Léa das Graças Camargos Anastasiou foram tomadas S. G. Pimenta. *Pedagogia, Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez, 1996. Apud ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Op.cit. pp. 185-187.

¹³ Cf. Rita de Cássia Lucena Velloso. *Acerca da definição de arquitetura em seus aspectos da produção e da recepção da obra*. *Cadernos de Arquitetura e Urbanismo*, Belo Horizonte, v.8, dez. 2001, p.215-219.