

O ateliê de projeto de arquitetura como prática pedagógica: A realidade do CAU UFCG

The design studios as a pedagogical practice: The reality of CAU UFCG

Los ateles de proyecto como práctica pedagógica: La realidad del CAU UFCG

LEITE, Izabel Farias Batista

Mestre, Doutoranda PPGAU/UFRN, izabelfbl@gmail.com

SILVA, Heitor de Andrade

Doutor, Professor adjunto UFRN, heitor.andrade@ufrn.abea.arq.br

RESUMO

Os ateliês de projeto, em geral, no Brasil, consistem em componentes curriculares típicos das estruturas curriculares dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo, sendo o principal espaço de formação dos projetistas. Com uma carga horária acima da média, articulam teoria e prática, bem como são ambientes de desenvolvimento cognitivo, de integração de conteúdos e ampliação de repertórios metodológicos e técnicos. Por diversas razões, que podem incluir aspectos de ordem cultural, econômica e, inclusive, conceitual, nem sempre os ateliês preservam todas essas características. O objetivo principal deste artigo é compreender os ateliês de projeto de arquitetura, com ênfase em seu sentido pedagógico, tendo como estudo de caso a realidade do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Campina Grande. A abordagem metodológica adotada é de caráter predominantemente qualitativo e os resultados alcançados permitem concluir que a instituição ainda se esforça para encaixar a prática do ateliê mediante o sistema educacional vigente.

PALAVRAS-CHAVES: ensino de arquitetura, ensino de projeto, ateliê de projeto.

ABSTRACT

The design studios, in general, in Brazil, consist of curricular components typical of the curricular structures of the undergraduate courses in Architecture and Urbanism, being the main space of training of the designers. With an above-average workload, they articulate theory and practice, as well as environments for cognitive development, content integration, and the widening of methodological and technical repertoires. For various reasons, which may include cultural, economic and even conceptual aspects, workshops do not always preserve all these characteristics. The main objective of this article is to understand the ateliers of architecture project, with emphasis on its pedagogical sense, having as case study the reality of the Architecture and Urbanism Course of the Federal University of Campina Grande. The methodological approach adopted is of predominantly qualitative character and the results achieved allow us to conclude that the institution still strives to fit the practice of the studio through the current educational system.

KEY WORDS: teaching architecture, project teaching, design studios.

RESUMEN

Los ateles de proyecto, en general, en Brasil, consisten en componentes curriculares típicos de las estructuras curriculares de los cursos de graduación en Arquitectura y Urbanismo, siendo el principal espacio de formación

de los proyectistas. Con una carga horaria por encima de la media, articulan teoría y práctica, así como son ambientes de desarrollo cognitivo, de integración de contenidos y ampliación de repertorios metodológicos y técnicos. Por diversas razones, que pueden incluir aspectos de orden cultural, económico e incluso conceptual, no siempre los ateles preservan todas esas características. El objetivo principal de este artículo es comprender los ateles de proyecto, con énfasis en su sentido pedagógico, teniendo como estudio de caso la realidad del Curso de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Federal de Campina Grande. El enfoque metodológico adoptado es de carácter predominantemente cualitativo y los resultados alcanzados permiten concluir que la institución todavía se esfuerza por encajar la práctica del taller a través del sistema educativo vigente.

PALABRAS CLAVE: *enseñanza de arquitectura, enseñanza de proyecto, ateles de proyecto.*

1 INTRODUÇÃO

As disciplinas de projeto - essenciais para a arquitetura - se expressam no âmbito acadêmico por meio de estruturas curriculares que adotam o ateliê como “espinha dorsal” do curso. Porém, a adoção da prática pedagógica do ateliê, no Brasil, passa por crises na medida em que as escolas precisam se adequar à estruturas curriculares convencionais (de base predominantemente teórica) e composta por regime de créditos, disciplinas, carga horária e semestres, que por sua vez, desprezam as características fundamentais e essenciais do ateliê de projeto.

Portanto, com base nessa perspectiva, que envolve o sistema universitário brasileiro, o ensino de arquitetura e o ensino de projeto, pretende-se, neste artigo, compreender os ateliês de projeto de arquitetura, com ênfase em seu sentido pedagógico. Tem-se como estudo de caso a realidade do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Campina Grande (CAU UFCG), cuja análise foi realizada no período compreendido entre os meses de Outubro e Novembro de 2017. O artigo apresenta parte dos resultados de dissertação desenvolvida no PpgDesign UFCG¹ e aborda questões próprias da discussão em torno do ensino de projeto, incluindo abordagens pedagógicas e a prática dos ateliês de projeto do CAU UFCG.

2 O ATELIÊ E O ENSINO DE PROJETO DE ARQUITETURA

É sabido que existem algumas teorias pedagógicas, umas mais tradicionais, outras, mais recentes, que contribuíram para as noções de ensino adotadas na atualidade. Podemos destacar o Construtivismo que, surgido no século XX, sustenta a ideia de que todos os indivíduos nascem com potencialidades para desenvolver diferentes competências e habilidades. Nesse sentido, o conteúdo aplicado na

¹ Pesquisa realizada como parte da coleta de dados desenvolvida na dissertação do Programa de Pós-Graduação em Design / UFCG: “Ateliês de projeto de Design e de Arquitetura: Espaço, ensino e suas correlações” (2018).

prática de resolução de problemas proporciona o aprendizado por meio da experiência proporcionada por atividades colaborativas, pesquisas exploratórias etc.

No âmbito do ensino superior, ainda são encontradas práticas tradicionais em que o professor se apresenta como o detentor da informação, assumindo o estudante um papel de passividade no processo de construção do conhecimento. Em componentes curriculares com carga horária teórica são ainda bastante reproduzidos os recursos de aulas expositivas e avaliações escritas. De acordo com Silva (2012), no que se refere especificamente ao ensino de projeto, que tem uma carga horária teórica e prática, a realidade não é sempre diferente. Lebahar (1999) classifica quatro abordagens recorrentes na prática acadêmica da projeção arquitetônica:

1ª As pseudo-metodologias de concepção - Nesse caso, reduz-se a atividade de concepção a um procedimento sequencial, encadeando as transformações sucessivas desenvolvidas a partir do estado inicial de representação do edifício. Estas fases seguem, na maioria das vezes, o refinamento crescente de um conceito de construção, que pode ser reduzido a funções ou a modelos. Esses procedimentos de refinamento permitem retornos às fases anteriores, das partes ao todo, ou dos meios aos fins.

2ª Práticas profissionais como guia - Fundamentada em princípios do direito, referem-se aos regulamentos do que deve ser produzido para desenvolvimento de projetos, ou tipologias de representações; as funções que devem conter cada representação e os meios de comunicação e desenvolvimento das soluções arquiteturais propostas. Esses conteúdos, são comumente definidos em concursos públicos de projeto e, no Brasil, essas definições são encontradas em normas técnicas, que definem três conjuntos de representações: 1) Estudos preliminares; 2) Anteprojeto e 3) Projeto executivo. Trata-se de um processamento resumido que prevê um "modelo de entrega".

3ª Resolução de problemas que consiste em uma aproximação da prática projetual a procedimentos científicos ligados à inteligência artificial - Quatro princípios resumem essa abordagem: 1) A inteligência humana e os computadores apresentam estruturas cognitivas comuns; 2) Existem duas formas de inteligência (natural do homem e a artificial); 3) Os sistemas são racionais; 4) A racionalidade dos sistemas é limitada. No entanto, essa abordagem limita a atividade de concepção a um treinamento racional e, conforme observa Lawson (2011), os arquitetos e designs, diferentes dos cientistas, pensam a partir da solução e não dos problemas.

4ª As competências de áreas multimeios e multidomínios: simulações e reduções de incertezas - Nessa abordagem, a competência é também um olhar "mentalista", uma capacidade abstrata e invisível para



executar uma tarefa específica. Do ponto de vista relativista, podemos supor que a atividade de projeto combina exploração, aprendizagem e julgamentos com base em argumentos racionais não exclusivamente, em resoluções de problemas e dos diferentes aspectos considerados. O processo projetual de arquitetura pode encontrar consistência na "competência" do projetista, ou seja, sua proficiência em suas distintas fases e no domínio de todo o caminho.

Esses diferentes tipos de ateliês se expressam em disciplinas com carga horária maior do que as demais oferecidas nas estruturas curriculares dos cursos de Arquitetura e demandam que o número de estudantes orientados por cada professor seja menor do que naquelas consideradas convencionais (teóricas), exatamente porque exigem do docente um contato mais próximo com os estudantes, especialmente nos momentos de assessoria ao desenvolvimento dos projetos. Em geral, o ensino do projeto nos ateliês baseia-se no pressuposto de que se aprende a projetar projetando, buscando sempre o que Schön (2000) chama de reflexão na ação, direcionando o ensino de projeto para o estímulo da criatividade e para a habilidade em solucionar problemas desconhecidos e únicos.

Diante do exposto, acredita-se que seja pertinente adotar alguns procedimentos nos ateliês de projeto visando facilitar a aprendizagem de projetos, como por exemplo: considerar a "bagagem" de conhecimentos dos projetistas em formação; relacionar o projeto com um contexto real, para que o estudante possa construir um problema e participar ativamente de todo o processo; ensinar o projeto de forma completa e integrada; incentivar atividades em equipe; ter um docente que atue como mediador da aprendizagem; e utilizar o ateliê para interação entre professores de diferentes áreas do conhecimento.

3 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE O ATELIÊ DE PROJETO

Segundo Drapper (1977 apud KRONEMBERGER, 2012), o ateliê de projeto já existe no ambiente acadêmico desde o século XIV, na *Academie Royale des Beaux-Arts*, posteriormente transformada em *École Nationale et Espéciale des Beaux-Arts*, na França. De forma semelhante, a ideia de ateliê de projeto também pode ser encontrada nas escolas alemãs Bauhaus (1919) e Ulm (1952).

As disciplinas de projeto são consideradas "espinha dorsal"² dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. De acordo com Carsalade (2015), estas matérias normalmente são oferecidas de três

² Em 1957 houve uma reforma na estrutura curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. A mudança se justificava pela pouca importância dada à "composição arquitetônica" no quadro do ensino. Deste modo, os



maneiras: disciplinas convencionais, ateliês de projeto e workshops ou oficinas, sendo essa última uma modalidade mais recente.

As especificidades do ateliê enquanto espaço de síntese e de integração de conteúdos aparece também em documentos considerados como referência no âmbito do ensino de Arquitetura, a exemplo da carta da UIA/UNESCO (2011), das Diretrizes Curriculares (2010), do documento elaborado pela Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA) a fim de auxiliar na criação e avaliação dos cursos - “Perfis da área e Padrões de Qualidade” (SILVA et al, 1994) e, considerando o estudo de caso aqui apresentado, o Projeto Político Pedagógico do CAU UFCG (2011).

Figura 1: O que a legislação diz sobre o ateliê de projetos.

CARTA UIA/UNESCO	DIRETRIZES CURRICULARES	“PERFIS DA ÁREA & PADRÕES DE QUALIDADE”	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) UFCG
<p>O <i>ratio</i> docentes/estudantes deve refletir a metodologia de ensino de projeto em estúdio/ateliê requerida para obter os conhecimentos e as capacidades atrás indicadas, pois o ensino de projeto deve constituir a parte predominante no processo de formação (2011, p.7).</p>	<p>§ 5º Os núcleos de conteúdos poderão ser dispostos, em termos de carga horária e de planos de estudo, em atividades práticas e teóricas, individuais ou em equipe, tais como: [...] II - produção em ateliê, experimentação em laboratórios, elaboração de modelos, utilização de computadores, consulta a bibliotecas e a bancos de dados [...] (2010, p. 3)</p>	<p>Atelier (Sala) de Projetos, que não pode ser aceito como resumindo-se a uma sala com pranchetas de desenho, mas que deve ser um espaço de domínio do estudante, onde os temas em andamento possam ser objeto de exposição, de apresentação e de discussão de casos. Um espaço que proporcione estas condições não pode ser compartilhado por outros cursos (1994, p.7)</p>	<p>EIXO PRÁTICO: consiste no foco principal da maioria das disciplinas oferecidas ao longo do curso. As disciplinas [...] são essencialmente de caráter prático, caracterizadas pela intensidade de aulas de campo, visitas de estudo, aulas de ateliês, atividades em laboratórios, resultando em trabalhos práticos desenvolvidos com base em teorias e metodologias apreendidas em sala de aula, portanto, também apoiadas pelo eixo teórico (2011, p.19)</p>

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Junta-se ao ateliê enquanto prática pedagógica, sua realização em espaços apropriados, bem como, uma interação entre os envolvidos, com o intuito de analisar as relações que foram criadas no ambiente pedagógico, visualizando questões de caráter mais simbólico e suas formas de manifestação. Levando em consideração que o ensino de projeto é uma atividade prática integradora que trabalha com várias vertentes ao mesmo tempo (reflexão, teoria, história, técnica, etc.), este precisa ser capaz de realizar essa dinâmica de forma coerente, não se constituindo apenas como um espaço de exercício projetual, mas se propondo a integração de competências.

profissionais sugeriram uma nova estrutura que tinha o “atêlier” como espinha dorsal do curso, com os demais componentes curriculares para ele convergindo. (CONFEA, 2010, p. 64).

ARQUITETURA E CIDADE: PRIVILÉGIOS, CONFLITOS E POSSIBILIDADES

Curitiba, de 22 a 25 de outubro de 2019



Segundo Schön (2000), os ateliês geralmente são dispostos em torno de projetos gerenciáveis de *design*, que podem acontecer de forma individual ou coletiva e que tendem a reproduzir projetos similares à uma situação real. Conforme o tempo passa rituais são criados, a exemplo de sessões de avaliação de projetos e apresentações, no entanto, todos estão conectados a um processo central de aprender através do fazer. Ainda de acordo com o autor, o ateliê se torna o espaço de maior permanência dos estudantes, onde os mesmos poderão até utilizar para conversar, mas o foco será a tarefa comum de desenvolvimento de projetos.

Consideramos que o ateliê funciona como um espaço de síntese para resolução de problemas de projeto com base na reflexão, mas não apenas. É, sobretudo, o espaço para definição de hipóteses, ou seja, soluções possíveis para as questões a serem verificadas e potencialmente desenvolvidas. Deste modo, acredita-se que a infraestrutura disponibilizada influencia diretamente nos métodos que são adotados pelo docente, uma vez que a depender dos equipamentos disponíveis, por exemplo, este terá que readequar as estratégias planejadas. Além disso, a infraestrutura também pode interferir na permanência do estudante no ateliê, em horário de aula ou não.

Apesar da noção do ateliê poder ser considerada uma boa prática pedagógica (“modelo” de ensino reconhecido e adotado largamente no Brasil e no exterior), existem algumas dificuldades evidentes quando são incorporadas às estruturas curriculares tradicionais nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Apenas considerando as orientações mais gerais, observamos o que estabelece as Diretrizes Curriculares dos Curso de Arquitetura e Urbanismo, a qual prevê, além da integração entre teoria e prática, a formação generalista e a divisão dos conteúdos por núcleos (conhecimentos de fundamentação, profissionais e o trabalho de curso), uma organização curricular de acordo com regime seriado anual e semestral, e o sistema de créditos com matrícula por disciplinas ou por módulos acadêmicos. Tais determinações conflitam, em vários princípios, com o conceito de ateliê.

Conforme já foi exposto, as disciplinas de projeto possuem especificidades no tocante à relação professor e estudante, a carga horária e a infraestrutura disponibilizada. Ainda assim, os cursos superiores em Arquitetura e Urbanismo e os seus respectivos docentes se esforçam para se enquadrarem nos padrões estabelecidos por um sistema que propõe estruturas curriculares fechadas, fragmentadas e bem distantes da concepção do aprender fazendo, característico do ateliê de projetos e das noções construtivistas da educação.



PROJETAR
GRUPO DE PESQUISA EM
PROJETO DE ARQUITETURA
E PERCEPÇÃO DO
AMBIENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE



ARQUITETURA E URBANISMO - UFRN



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PLANEJAMENTO URBANO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ



**UNIVERSIDADE
POSITIVO**

4 OS ATELIÊS DE PROJETO DO CAU UFCG

As disciplinas de ateliê do CAU UFCG, compostas por 5 ou 6 créditos semanais, são oferecidas semestralmente e cada período possui eixos específicos que devem ser trabalhados: fundamentação, forma e função, estrutura, público, habitação social, verticalização, complexidade e integralização (PPP CAU UFCG, 2011). Deste modo, a coleta de dados foi realizada em três componentes curriculares – Projeto de Arquitetura I, III e V e contou com três estratégias metodológicas: observação não-participante, aplicação de questionários com estudantes e realização de entrevistas com os docentes responsáveis. A análise revelou dados importantes com relação ao ensino de projeto propriamente dito e as formas de avaliação, aqui brevemente apresentadas.

No que se refere ao ensino, docentes e discentes tinham preferência pelo assessoramento coletivo. Verificamos que os estudantes participavam muito das orientações uns dos outros e costumavam aceitar bem as críticas. Além disso, como meio de estimular a permanência do aluno no ateliê, os professores costumavam aplicar exercícios projetuais, ou até mesmo utilizavam o meio formal, que é o registro de presenças e faltas. Aliado a essas questões, ocorria também a estratégia de atividades extraclasse, a exemplo de visitas ao local de intervenção.

Os conteúdos teóricos e práticos, eram apresentados aos estudantes a partir de informações secundárias (com base na literatura adotada) e conhecimentos provenientes das experiências dos docentes. Todos os professores entrevistados destacaram que as metodologias apresentadas por eles não eram sempre as mesmas, pois eram definidas em função do contexto. Contudo, pôde-se perceber que a condução do processo projetual do estudante era bastante controlada pelos mestres responsáveis pelos ateliês.

Quanto a interdisciplinaridade, a análise realizada revelou que embora os professores cobrem determinados assuntos que supostamente já foram vistos ao longo da graduação e os alunos também os utilizem e visualizem a integração curricular, existem dois pontos preocupantes: o primeiro se refere à não interdisciplinaridade em virtude da compartimentalização de conteúdos (VIDIGAL, 2010); e o segundo à não interdisciplinaridade em decorrência da falta de diálogo entre os professores. Vale salientar que este último poderia ser lentamente melhorado se houvessem reuniões de cunho pedagógico e não somente organizacionais e burocráticas envolvendo os docentes.

A avaliação ocorria a partir de critérios expostos previamente, tal aspecto é interpretado por Mahfuz (2009) como fundamental, pois são esses critérios que vão fundamentar todo o processo de ensino-



aprendizagem. Na maioria dos casos, os docentes atribuíam maior parcela da nota ao processo, percebendo o projeto arquitetônico como uma ferramenta para se criar a Arquitetura.

Ademais, a avaliação ocorria de forma coletiva, de modo que os alunos conseguiam enxergar nos trabalhos uns dos outros os pontos positivos e negativos, facilitando assim o desenvolvimento dos projetos, a compreensão dos resultados obtidos e evitando posteriores falhas. A estratégia resulta em um processo de aprendizado mútuo no qual o professor atua como um intermediador, sem autoritarismo (RHEINGANTZ, 2003). De uma forma geral, o ensino de forma coletiva, seja no assessoramento ou na avaliação, é algo difundido pelo construtivismo. Acredita-se que a orientação e correção coletiva dos projetos, prática comum no curso da UFCG, é uma oportunidade de aprendizado contínuo, ideia também defendida pela abordagem supracitada e destacada no conceito de ateliê aqui apresentado.

5 CONCLUSÕES

Após a análise, foi possível verificar que, não diferente de outras situações no país, os professores do CAU UFCG e o curso de uma forma geral tentam se enquadrar nos regimes estabelecidos pelo sistema universitário. São muitas as dificuldades vivenciadas e relatadas pelos docentes, principalmente no tocante à curta e insuficiente carga horária disponibilizada para as disciplinas de projeto, bem como a compartimentalização dos conteúdos. Todavia, existe um esforço para que estratégias de permanência no ateliê sejam implementadas como forma de melhorar o processo de ensino e aprendizagem do projeto arquitetônico.

Verificamos também que os ateliês analisados podem se encaixar em duas das abordagens defendidas por Lebahar (1999), sendo elas: Práticas profissionais como guia, uma vez que os docentes adotavam a postura de um “modelo ou roteiro de entrega”, contendo todos os desenhos e informações que o projeto final deveria conter; e também, parcialmente, a abordagem de áreas multimeios e multidominínios, pois os projetos eram iniciados a partir da resolução de um problema específico e a partir dele, muitas outras atividades eram desenvolvidas objetivando sempre o melhor processo de aprendizagem para os alunos. Além disso, a maioria dos estudantes demonstravam segurança nas decisões tomadas e tinham consciência de todo o seu processo – caminho - projetual.

6 REFERÊNCIAS



PROJETAR
GRUPO DE PESQUISA EM
PROJETO DE ARQUITETURA
E PERCEPÇÃO DO
AMBIENTE



ARQUITETURA E CIDADE: PRIVILÉGIOS, CONFLITOS E POSSIBILIDADES

Curitiba, de 22 a 25 de outubro de 2019



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 2, de 17 de Junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. **Diário Oficial da União** de 18/06/2010, Seção 1, pp. 37-38.

CARSALADE, F. L. **A inovação pedagógica do PFLEX na UFMG: considerações sobre a disciplina e estudo de caso.** 2015. PROJETER 2015, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CONFEA. **Trajatória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia** / Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia, 2010.

COX, L. et al. **A Carta UNESCO/UIA: PARA A FORMAÇÃO EM ARQUITETURA.** 2011. **Comissão de Formação do Arquiteto da UIA.** Disponível em: <<http://www.cialp.org/documentos/1439567302V4pFQ3qn3Jd55EK0.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

KRONEMBERGER, M. L. M. **A importância do croqui como instrumento de criação do projeto arquitetônico e o ensino de projeto.** 2012. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

LAWSON, B. **Como Arquitetos e Designers pensam.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LEBAHAR, J. C. Analyse cognitive de la conception et de la pédagogie. In: **Approche didactique de l'enseignement du projet en architecture.** École d'Architecture de Marseille-Luminy, 1999.

MAHFUZ, E. C. **O ateliê de projetos como miniescola.** 2009. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.115/1>>. Acesso março. 2019.

PPP CAU UFCG. **Projeto Pedagógico para a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo.** Centro de Tecnologia e Recursos Naturais (CTRN), Unidade Acadêmica de Engenharia Civil (UAEC), Campina Grande-PB, 2011.

RHEINGANTZ, P. A. Arquitetura da autonomia: bases pedagógicas para a renovação do atelier de projeto de arquitetura. IN: LARA, F.; MARQUES, S. (org.) **Projetar- Desafios e Conquistas da Pesquisa e do Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Virtual Científica, 2003.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E.; KALIL, I.; MAGALHÃES, M. A. A. de A.; SILVEIRA, R. Py G. da; FICHER, S. Perfis da área & padrões de qualidade – expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo. Brasília, Ceau/Sesu, 1994 <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf>>.

SILVA, H. A. **Projeto em Áreas Consolidadas de Patrimônio Cultural:** propostas para a construção de uma metodologia de ensino. 2012. 395 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

VIDIGAL, E. J. **Ensino de projeto arquitetônico: um estudo sobre as práticas didáticas no curso de arquitetura da UFPR.** 2011. 350 pg. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 14 de dezembro de 2010.

