



# PROJETAR 2003

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

## **POR UMA FORMAÇÃO MAIS QUALIFICADA DO PROFESSOR DE PROJETO DE ARQUITETURA NO BRASIL**

**VELOSO, Maísa<sup>1</sup>; ELALI, Gleice Azambuja<sup>2</sup>**

(1) Arquiteta, Profa. Dra. do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU) / Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU) - UFRN – e-mail: : maisaveloso@uol.com.br

(2) Arquiteta e Psicóloga, Profa. Dra. do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU) / Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU)/ Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) - UFRN - e-mail: mgelali@terra.com.br

### **RESUMO**

O texto discute o perfil do professor de projeto de arquitetura no contexto atual dos cursos de graduação no Brasil e a necessidade de melhor capacitação dos mesmos, através de estudos de pós-graduação voltados para o projeto e, mais que isso, especificamente dirigidos ao ensino do projeto arquitetônico. Apresenta-se o incremento do número de cursos/vagas e, conseqüentemente, da demanda por novos professores na graduação. Tais dados são discutidos face à estrutura da pós-graduação hoje existente e às dificuldades de inserção do projeto de arquitetura como campo de pesquisa específico. Finalizando, são indicados alguns dos requisitos considerados essenciais à formação/qualificação dos futuros professores da área.

### **Palavras-chave**

Projeto de Arquitetura, Qualificação de Professores

### **ABSTRACT**

The paper discusses the profile of the professor of architectural design in the present context of the Brazilian graduation courses, and the necessity of their better qualification using post-graduate's studies regained to the design and, above all, specifically directed to the architectural design teaching. It presents the increasing of the courses and enrolled students and, consequently, the increment of the demand by new graduation professors. These data are discussed facing the actual post-graduation's structure and the difficulties of the architectural design as a specific research camp. By the end, we indicate some essential requisitions to the qualification of future professors in the area.

### **Keywords**

Architectural Design, Teachers Qualification

## 1- INTRODUÇÃO

Este texto tem a finalidade de alertar para a necessidade de uma melhor qualificação dos professores de projeto de arquitetura nos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil, e de juntarmos esforços para que o projeto torne-se um campo disciplinar mais estruturado, passando a constituir objeto de pesquisas e estudos científicos. Uma melhor inserção desta área na pós-graduação, atual *locus* de formação dos novos docentes do ensino superior brasileiro e dos pesquisadores nas mais diversas áreas, é, então, fundamental para a melhoria do ensino de graduação, o que pode se refletir numa formação mais aprimorada dos futuros projetistas e, por extensão, na qualidade ambiental das nossas cidades, através da melhoria de sua arquitetura.

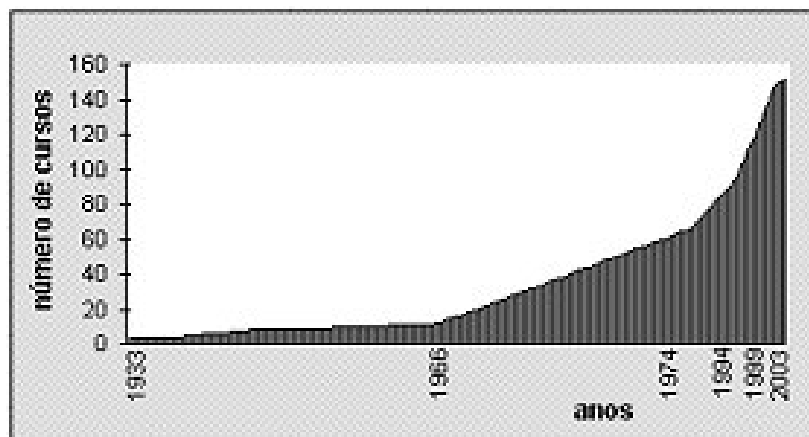
Mas, para consolidar uma área com pouca tradição em pesquisa é preciso superar alguns mitos e vencer muitas barreiras. As idéias aqui apresentadas baseiam-se na experiência e inquietação intelectual das autoras, docentes de Projeto Arquitetônico, com base em sua prática diária e nos conhecimentos adquiridos através de pesquisas e debates com colegas e alunos, sobretudo no que se refere à necessidade de uma formação mais qualificada para os professores de projeto de arquitetura (VELOSO & ELALI, 2001; 2002). Tal preocupação conduziu, entre outras, a uma pesquisa (aqui sintetizada) sobre os cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, auxiliando a fundamentar a proposta de criação de uma área de Projeto no PPGAU-UFRN.

## 2- O PROBLEMA

Nos últimos quinze anos verificou-se uma acentuada expansão da oferta de vagas em instituições de ensino superior (IES) brasileiras, tanto pelo surgimento de novos cursos no âmbito das universidades públicas, como, e principalmente, pela espetacular proliferação das escolas particulares. No caso específico dos cursos de arquitetura, essa expansão não foi menos notável. Segundo dados da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA, 2003), o número de cursos de graduação passou de 72 em 1994 para 152 em 2003 (Gráfico 1), dos quais apenas 33 (ou 22%) são cursos oferecidos por instituições públicas. Entre as particulares 47% ainda estão em processo de implantação e/ou reconhecimento pelo Ministério da Educação.

GRÁFICO 1

Evolução da oferta de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil (1933-2003)



Fonte dos dados: ABEA, 2003

Em 2001, por exemplo, 42.018 alunos se matricularam em cursos de Arquitetura e Urbanismo, sendo que 15.379 (36,6%) em novas vagas. Como em 2002, o número de formandos foi de apenas 6.189, é simples inferir que a grande maioria das matrículas existentes era realmente recente e que, a partir de então, a quantidade de novos arquitetos-urbanistas lançados no mercado de trabalho deve elevar-se anualmente.

Esse quadro geral reflete a política nacional implementada pelo Ministério da Educação (MEC) visando atender ao aumento da demanda por formação universitária no país, o que tem fomentado o surgimento de faculdades particulares (sem sobrecarregar, portanto, os cofres públicos). Por outro lado, no entanto, o crescimento desses índices traz repercussões sensíveis do ponto de vista da formação e do exercício da profissão de arquiteto. Eles indicam, em primeiro lugar, uma competição profissional mais acirrada, exigindo maior qualificação daqueles dispostos a enfrentá-la, o que pode ser obtido através da capacitação em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Em segundo lugar, a proliferação de cursos provoca o aumento da procura por docentes e amplia este campo de atuação para novos (e também “velhos”) arquitetos. Assim, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho fazem com que, de um momento para outro, muitos arquitetos se transformem em professores, em geral tentando conciliar o ensino com outras atividades.

Embora não sendo exclusivos da área de Arquitetura e Urbanismo, uma vez que permeiam a universidade brasileira como um todo, o reduzido preparo para o exercício da docência, a falta de vínculos estáveis e a alta rotatividade de professores nas instituições (principalmente nos novos cursos), são considerados prejudiciais para a qualidade do ensino superior. Visando diminuir estas deficiências, o MEC tem incentivado as instituições a buscarem professores mais capacitados para exercício da profissão, o que se traduz a partir das exigências do Índice de Qualificação Docente (IQD), um dos elementos utilizados para avaliar as escolas. Nas Universidades Federais, por exemplo, os concursos solicitam que os candidatos apresentem o título de Doutor, o que corresponde à categoria de Professor Adjunto; só não havendo preenchimento dessas vagas são abertas inscrições para Assistentes (Mestres), e apenas em último caso para Auxiliares (Graduados).

Assim, diante de uma política de gratificações salariais que valoriza a titulação e a produção docente, a pós-graduação tornou-se imperativa para ascensão na carreira. Apesar das mazelas desta política, ela reconhece que para dedicar-se à docência é preciso percorrer os caminhos acadêmicos, hoje *locus* legítimo para a formação dos novos professores, os quais, necessariamente, também precisam ser pesquisadores (pois o interesse por e a participação em pesquisa é essencial a um mestre) e produtores de conhecimento (publicar artigos/livros é necessário tanto para difusão do conhecimento quanto para a ascensão na hierarquia universitária).

Na área específica do projeto de arquitetura, este processo de qualificação (tardia) do docente significa a ruptura com o modelo tradicional no qual professor e profissional de mercado muitas vezes se confundiam. Como já aconteceu em outros países, ele marca, na expressão de Cheikhrouhou (2002), a dissociação entre o ensino de arquitetura e o exercício profissional, uma vez que “saber-fazer” não significa necessariamente “saber-ensinar”. Tal separação corrobora as diferenças e os conflitos entre o “saber-arquitetura”, o “saber-fazer-arquitetura” e o “saber-discursar-sobre-ela” assinalados por Graeff (1995). O primeiro viés seria apanágio dos intelectuais embasados em estudos teóricos e pesquisas científicas; o segundo corresponderia às atividades práticas dos profissionais da prancheta (ou do atual computador), que aliam inspiração/criatividade a conhecimento técnico; e o terceiro seria campo dos críticos especializados e/ou de interessados provenientes de várias áreas do conhecimento.

Complementando essa linha de raciocínio, o "saber-ensinar" configurar-se-ia como um quarto setor, esfera dos docentes nele especializados e que, supostamente, também teriam domínio dos demais saberes.

Diante desta compreensão, para formar os novos docentes é evidente a necessidade de expandir e melhorar os cursos de pós-graduação em arquitetura e urbanismo. Será que os programas de pós-graduação brasileiros têm atendido a tal demanda, sobretudo na área de projeto arquitetônico, na qual há pouca tradição em pesquisa?

### **3- O PROJETO DE ARQUITETURA NOS ATUAIS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL**

Na busca de resposta para tal questão, um primeiro passo foi investigar a oferta de cursos de pós-graduação em arquitetura e/ou urbanismo (AU) no Brasil, o que aconteceu a partir do cadastro da CAPES (Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior - órgão governamental responsável pela aprovação, reconhecimento e avaliação continuada de tais atividades). Cabe observar que, como as fontes de informações foram os *sites* oficiais da CAPES e das próprias instituições de ensino, alguns dos dados aqui apresentados poderiam eventualmente não estar por elas completamente atualizados à data da pesquisa (junho de 2003).

Os 14 (quatorze) programas de pós-graduação em AU cadastrados na CAPES foram submetidos a uma triagem, tendo como primeiro critério seletivo a palavra-chave "projeto de arquitetura" (A) estar claramente expressa nas áreas de concentração apresentadas. Secundariamente, procuraram-se as situações nas quais a expressão "projeto de arquitetura" estivesse conjugada ao "urbanismo" (AU) ou vice-versa (UA), sendo aceito ainda o rótulo "projeto do ambiente construído", sob o qual pressupõe-se estar contemplado o projeto de arquitetura. Note-se que não foi analisada a presença isolada da categoria "projeto urbano". Finalmente, repetiu-se a operação buscando tais termos nas linhas de pesquisa existentes em cada programa. Considera-se que, na hierarquia da estrutura curricular dos cursos, a área de concentração é mais indicativa da importância/prioridade dada a um ou mais campos de investigação, podendo uma área abranger diversas linhas de pesquisa, sempre a ela vinculadas.

Como definidor de área de concentração, o "projeto arquitetônico" (A) se faz presente em apenas 2 (dois) programas (14%), um dos quais ainda em processo de implantação. Por sua vez, se considerados os estudos e pesquisas em projeto de arquitetura e urbanismo (A ou AU) os mesmos aparecem na estrutura de 7 (sete) propostas de pós-graduação (50% do total), em 6 (seis) dos quais como área de concentração. Já como definidora de linha de pesquisa, a palavra "projeto" aparece em 5 (cinco) programas, não necessariamente os mesmos anteriores. Tais dados indicam que, apesar da reconhecida importância do projeto de arquitetura, ele ainda tem sido pouco contemplado nos perfis da pós-graduação no Brasil, ao menos como uma área aglutinadora de esforços voltados especificamente para essa temática. Além disso, evidencia-se a dificuldade em separar-se projeto de arquitetura e projeto urbano, o que provavelmente deve-se tanto a vínculos históricos, quanto à primazia da área de estudos urbanos na pós-graduação brasileira, que encontrou, com auxílio de outras ciências campo mais fértil para sua expansão.

Nota-se, também, uma nítida concentração espacial das pós-graduações voltadas para o projeto em AU, já que 6 (seis) das mesmas estão situadas na região Sul/Sudeste do país (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), com o contraponto

de apenas uma instituição no Norte/Nordeste (o programa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN -, cuja área de projeto está em fase de implantação). Nesse caso, é importante voltar a ressaltar o incremento notável na quantidade de cursos de graduação nos últimos anos, sobretudo quanto à oferta de vagas em escolas particulares, não tendo os cursos de pós-graduação acompanhado o ritmo desta expansão. Tal situação é agravada se levarmos em conta que às disciplinas de projeto correspondem uma grande quantidade de créditos na graduação, o que, em tese, demandaria uma maior quantidade de docentes a elas dedicados. Com a exigência de titulação nos concursos e a notória defasagem da formação específica na pós-graduação, tem sido freqüente, nas disciplinas de projeto, a presença de professores com mestrado e doutorado em outras áreas de formação (Urbanismo, História, Geografia e outros).

Diante das condições descritas, urge que os atuais programas de pós-graduação em arquitetura no país passem a oferecer melhores condições para incorporação dos novos perfis de arquitetos e pesquisadores, em especial aqueles voltados para a prática projetual, ou seja, interessados em refletir e trabalhar o projeto arquitetônico, seja como modo de aperfeiçoar suas atividades profissionais, seja como forma de capacitação para o ensino e a pesquisa. Mas para formar os novos professores e pesquisadores em projeto, é preciso primeiro procurar entender o significado e as especificidades da atuação docente nesta área.

#### **4- O QUE SIGNIFICA SER PROFESSOR DE PROJETO ?**

Por muito tempo no Brasil, o projeto arquitetônico foi ensinado a partir da simulação do exercício profissional (ou seja, da atividade tradicional em escritório), via a repetição de modelos normativos e a reconstituição pelos alunos da(s) experiência(s) do professor, o qual, em várias ocasiões se posicionava como o "cliente a ser atendido". O professor de projeto era o "bom arquiteto" (em geral formado na práxis modernista), mas que na sala de aula muitas vezes exercia o papel de "mau cliente" ao impor suas vontades pessoais (projeto individual). Gradativamente, tal simulação mostrou-se didaticamente inadequada, uma vez que a sala de aula não é um escritório, o professor não é um cliente e, sobretudo, o estudante ainda não está vivenciado uma atividade real, ao contrário, encontra-se em uma fase preparatória tanto no que se refere aos conhecimentos necessários quanto em termos de maturidade para enfrentar os problemas que lhe são apresentados.

A partir dos anos 80, o ingresso na academia de uma nova geração de professores pós-graduados (muitos com formação em ciências sociais aplicadas), fez com que a anterior "simulação do escritório" fosse parcialmente substituída pela síndrome do realismo social. No âmbito das disciplinas de projeto, esse momento correspondeu ao desenvolvimento de pesquisas em planejamento e projetos de arquitetura "politicamente engajados" (habitação social, escolas públicas, etc.), cuja prioridade era o atendimento das necessidades da comunidade e o desenvolvimento de tecnologias alternativas para a diminuição do custo das construções. Sem desprezar o mérito de tais iniciativas (sobretudo em um país com grande déficit habitacional e problemas na oferta de equipamentos sociais), não se pode negar que tal modelo desloca o foco do ensino do processo de projeção para os fins/objetivos aos quais a proposta se destina (por mais nobres que sejam). Neste modelo, como o planejamento se sobrepõe ao projeto, o tempo usado para diagnosticar a realidade é quase sempre maior do que o utilizado para (re)projetá-la, sendo pouco espaço reservado à discussão do processo projetual em si ou de suas componentes conceituais e metodológicas. Além disso, a concepção criativa é submetida à dura realidade sócio-econômica, onde qualquer "excesso" da imaginação é pouco recomendado. Mesmo assim, esse engajamento com a realidade faz crescer a preocupação com as necessidades dos usuários e com outros aspectos importantes

como os condicionantes ambientais, tecnológicos, legais, etc. Neste modelo, no entanto, o professor de projeto é também um pouco sociólogo, economista, jurista, psicólogo, engenheiro civil... enfim, um semideus que quer falar embasado na voz do povo. Seus alunos não deixam de ser apóstolos/discípulos, reproduzindo suas vontades/aspirações de transformação social por meio de um projeto ideal (coletivo) que quase nunca sai do papel e, quando consegue materializar-se, é desvirtuado pela própria realidade sócio-econômica e política que quis retratar. Enfim, tal postura desconsidera o exercício projetual como uma simulação do real, uma hipótese.

Uma terceira postura, em construção, procura (re)colocar o projeto de arquitetura como campo de investigação e atuação específico de arquitetos, não só projetistas, mas também pesquisadores e sobretudo educadores na acepção pedagógica da palavra (viés pouco privilegiado nos modelos anteriores). O lugar da práxis projetual destes novos profissionais de ensino (ainda em formação), não é necessariamente os escritórios particulares, mas os laboratórios, grupos de pesquisa e escritórios-modelo das universidades, ocorrendo a partir de projetos de pesquisa, extensão e mesmo de prestação de serviços (remunerada ou não). Nesta nova ambiência, buscam-se conceitos e métodos que embasem, e sobretudo legitimem, a prática e o ensino do projeto, de modo que a tradicional postura auto-suficiente, comum à parte do professorado, tende a diminuir. Os alunos (sobretudo monitores e bolsistas) deixam de ser meros aprendizes, passando a ser considerados parceiros na concepção e execução dos projetos, atuando como coletores de dados e detentores do controle sobre novos recursos (como a informática), imprescindíveis à realização dos trabalhos. Volta-se, assim, a enfatizar o processo, e não apenas o produto gerado a partir de modelos pré-concebidos e repassados pelo professor.

Paralelamente, no entanto, as transformações hoje em curso colocam tais iniciativas em xeque: a padronização e a economia de escala dão lugar à diversidade e à flexibilidade; em vez do universal, valoriza-se o particular; o todo se desfaz em fragmentos; a qualidade justifica um custo mais elevado da construção, uma vez que a competição tratará de baixá-los; em tempos de valorização da imagem, do superficial, do epidérmico, a qualidade gráfica/visual dos projetos tende a ser prestigiada pelo mercado... tempos pós-modernos, enfim. A comunidade e os grupos sociais, tão propalados no modelo anterior, agora são substituídos pelas aspirações do indivíduo, ao mesmo tempo em que a arquitetura é invadida pelos cenários inspirados em Disneylandias e Matrix, feitas para personagens virtuais e robôs. O professor, mesmo que agora precise ser "Doutor", perde sua aura, pois em alguns casos considera-se possível prescindir de sua presença no processo de aprendizado: educação à distância, teleconferências, imagens virtuais disponíveis na internet e sendo dela baixadas (como um espírito) e reproduzidas/copiadas (maquinalmente) sem crítica ou constrangimento (às vezes, sob o nome de reinvenção). O que é o real no momento em que vivemos? Como compreender o objeto arquitetônico nesse contexto? Como ensinar projeto de arquitetura se os métodos do passado parecem já não mais servir?

Mesmo não tendo respostas claras frente ao quadro atual, não se pode esquecer, em primeiro lugar, que o projeto é apenas uma hipótese, uma simulação do real, ou seja, ainda não é Arquitetura. Apesar da grande precisão e do detalhamento essenciais à futura materialização da proposta em escala real (execução), só depois que o objeto arquitetônico é consumado/edificado, torna-se possível verificar a hipótese-projeto; e assim sendo, apenas *a posteriori* é possível construir teorias a seu respeito, como sustenta Cordiviola (2001). Além disso, o exercício de projeção requer, além da criatividade do projetista, o adequado tratamento do objeto arquitetônico, envolvendo, entre outros, suas relações com o contexto, dimensionamento, funcionalidade e intenção estética, e o atendimento às necessidades dos

usuários e às exigências dos meios de produção. Isso remete ao domínio de um amplo corpo de conhecimentos, entre os quais está a habilidade de representar a idéia por meio de desenhos e a análise de estudos de casos análogos como referências para o desenvolvimento do projeto-hipótese.

Já Boudon (2002) indica que, qualquer que seja a sua natureza, o projeto de arquitetura compreende um conjunto de operações que constituem o processo mais vasto de concepção que o originam. A concepção faz parte de um plano mais geral, cujas modalidades vão além das estratégias individuais do projetista diante das particularidades do programa, do sítio, do cliente, etc. Assim, o autor refere-se não apenas ao ensino do “projeto à maneira de” (plano operativo relativo ao “fazer”), mas também ao ensino da concepção (inerente a um plano mais teórico-epistemológico, relativo ao conhecimento de arquitetura, que denomina “*arquiteturologia*”). Simplificando, todo projeto é pautado em princípios constitutivos, recorrentes em situações diversas, e propostos por arquitetos de culturas e mesmo de épocas diferentes. Partindo desse pressuposto, o ensino do projeto deve ser centrado na identificação, análise e exercício prático destes princípios, cuja maior importância recai na compreensão do processo de “*elaboração/fabricação*” do objeto arquitetônico, e não no produto obtido em si. Isso se justifica na medida em que, no projeto desenvolvido no contexto de uma escola de arquitetura, o que está em jogo não é a construção de uma obra, e sim a construção de um estudante, futuro projetista.

Inserido num contexto complexo como o delineado nos parágrafos anteriores, o ensino do projeto arquitetônico certamente não é uma atividade simples, exigindo do docente, ao mesmo tempo, capacidade de análise e síntese, domínio de técnicas de representação, habilidade para articular saberes de natureza diversa, facilidade para interpretar problemas e buscar soluções espaciais para os mesmos. Além disso, há praticamente um consenso sobre o professor precisar ser sobretudo um educador, não apenas transmitindo/repassando conhecimentos adquiridos, mas também fornecendo os instrumentos para a geração de novos conhecimentos.

De modo objetivo podem ser considerados atributos imprescindíveis à construção do novo docente, condizente com a atual situação e necessidades na área:

- formação teórica e conceitual sólida em Arquitetura e áreas afins ("saber");
- um mínimo de prática que viabilize a compreensão do processo ("saber fazer");
- senso didático-pedagógico ("saber ensinar" e "saber avaliar", para transmitir o "saber" e o "saber fazer");
- senso crítico e autocrítico (“saber aprender/re-aprender”).

Em função desse tipo de constatação, no preparo de futuros docentes, além de prover conteúdos metodológicos e teórico-conceituais sobre o projetar, os cursos de pós-graduação também necessitam reservar espaço para discussão de questões fundamentais como didática e métodos/técnicas para o ensino de projeto. Observando os currículos oferecidos pelos mestrados e doutorados brasileiros da área de AU (via respectivos *sites*) verifica-se, no entanto, quase não existirem disciplinas voltadas para tais discussões. Somam-se a isso dificuldades relativas à construção de referenciais teóricos e conceituais, à delimitação de um campo de conhecimento e de pesquisa específicos, e à escassez, em língua portuguesa, de bibliografia sobre o projeto de arquitetura e seu ensino.

Assim, se ao professor de graduação cabe formar o futuro projetista, aos docentes da pós-graduação é repassada a tarefa de capacitar os futuros “formadores de projetistas”

(necessariamente também pesquisadores). Para tanto seria recomendável que os Mestrados e Doutorados nessa área propiciassem aos alunos pós-graduandos:

- Complementação/aprofundamento das bases teóricas/metodológicas, a partir, por exemplo, da re-visita à teoria e à história da Arquitetura sob a perspectiva do projeto (recorte específico), em disciplinas como História da Projetação, Teoria do Projeto (o processo) e Teoria da Arquitetura (o produto);
- Desenvolvimento de trabalhos sobre a produção intelectual e a práxis em outros centros de ensino e pesquisa brasileiros e mundiais, com estudos de diferentes experiências de ensino;
- Revisão, discussão e proposição de métodos e técnicas de ensino e de avaliação de projetos arquitetônicos, bem como de avaliação de seus produtos finais (espaços construídos);
- Promoção de situações que exijam do futuro professor a reintegração de conteúdos ministrados de modo disperso em momentos anteriores (tais como teoria e história da arquitetura, métodos/técnicas de projeto, construção civil, conforto ambiental, instalações prediais), considerando que esta será uma atividade que irá repetir-se constantemente na sua atividade profissional docente;
- Simulação em atelier do processo de ensino/aprendizado/avaliação em projeto, estimulando sua participação em estágio-docente (treinamento) nas disciplinas de Projeto de Arquitetura nos cursos de graduação;
- Intensificação da produção e difusão de conhecimento a partir da elaboração de textos científicos (artigos para eventos e publicação em periódicos) e da troca de experiências (presença em eventos específicos);
- Incentivo à participação em trabalhos de extensão universitária relativos à produção de projetos para atender a demandas específicas (de “mercado” ou não), nos quais devem ser privilegiados os objetivos didáticos.

## **PARA FINALIZAR**

A melhor inserção e a consolidação da área de projeto de arquitetura na pós-graduação brasileira, implicando a melhoria do ensino de graduação e uma formação mais aprimorada dos futuros projetistas é um enorme trabalho a ser feito, compreendendo muitos desafios a enfrentar. Ele exige a integração de docentes e discentes interessados na melhoria do ensino-aprendizagem do projeto arquitetônico, através de troca de experiências e reflexões, principalmente quanto à função do (novo) professor de projeto e do (novo) arquiteto que se pretende formar: não só projetista, mas também pesquisador e crítico de arquitetura. A magnitude da tarefa deve estimular aqueles que se interessam pela área, uma vez que, na construção do “ser arquiteto” esta tríplice aliança certamente contribuirá para a melhoria da qualidade ambiental (inclusive estética) de nossas cidades.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA (ABEA). O Panorama do Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, Rio de Janeiro, 2003.

BOUDON, P. *Enseignement du projet et enseignement de la conception*. In SAUVAGE, A. & CHEIKHROUHOU, A. (org.). Conception d' Architecture – Le projet à l'épreuve de l'enseignement. Paris: L'Harmattan, 2002, pp.29-39.



CHEIKHROUHOU, A. *Les risques de l'enseignement. Réformer et innover.* In SAUVAGE, A. & CHEIKHROUHOU, A. (org.). Conception d' Architecture – Le projet à l'épreuve de l'enseignement. Paris: L'Harmattan, 2002, pp.11-14.

CORDIVIOLA, A. . *Notas sobre o saber projetar.* Informativo Vitruvius, Arqutexto n. 103, outubro, 2001 (<http://www.vitruvius.com.br>).

GRAEFF, E. Arte e técnica na formação do arquiteto. São Paulo: Nobel/Fundação Vilanova Artigas, 1995.

VELOSO, M. & ELALI, G.A. *Arquitetura, projeto e pesquisa científica: uma relação difícil nos estudos de pós-graduação.* In Livro de Apresentações/Ponencias do XIX CLEFA (Conferência Latino Americana de Escolas e Faculdades de Arquitetura). São Paulo: UPM/UDEFAL/UDUAL, outubro/2001, pp. 234-236.

VELOSO, M. & ELALI, G.A. *Há lugar para o projeto nos estudos de pós-graduação?* Informativo Vitruvius, Arqutexto n. 117, janeiro, 2002 (<http://www.vitruvius.com.br>).