

**IV PROJETAR 2009  
PROJETO COMO INVESTIGAÇÃO: ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA  
FAU-UPM SÃO PAULO BRASIL  
Outubro 2009**

**EIXO: PROPOSIÇÃO**

**Ensino de projeto no século 21, um vínculo com os  
modelos conservadores?**

Oreste Bortolli Junior

Arquiteto e Urbanista. Docente da Faculdade Arquitetura e Urbanismo da  
Universidade de São Paulo

oreste@usp.br

Maria de Lourdes NOGUEIRA

Arquiteta e Urbanista, recém-doutora pela Faculdade Arquitetura e Urbanismo da  
Universidade de São Paulo

marilu130764@hotmail.com

## **Ensino de projeto no século 21, um vínculo com os modelos conservadores?**

### Resumo

Ao falar sobre processo de cognição da Universidade, verifica-se que muitos dos responsáveis por formar arquitetos, incorporaram modelos de transmissão de conhecimentos seculares, presentes na universidade brasileira desde o seu princípio.

Este assunto passa por análises em outras áreas do conhecimento, especialmente a Educação, ficando evidente a necessidade do empenho, envolvimento e ação das duas partes: docente e discente.

Os modelos adotados na formação da universidade brasileira são três: Jesuítico, Francês e Alemão, sendo que os dois primeiros são os mais notórios no processo de ensino de projeto.

Alguns autores afirmam que no Brasil o processo cognitivo é fruto de modelos tradicionais e pioneiros que, além disso, não permeiam uma tessitura (ou rede) nos processos de ensino-aprendizagem.

É necessária a integração entre o docente e o estudante para a melhoria do ensino-aprendizagem do projeto arquitetônico, por meio de trocas de experiências e reflexões, e principalmente, quanto à função do professor de projeto e do arquiteto que se pretende formar: não só projetista, mas também pesquisador e crítico de arquitetura.

Pautado nestas prerrogativas, o trabalho tem como objetivo estabelecer a discussão sobre a validade e o uso dos modelos cognitivos tradicionais para o ensino de projeto da edificação, a partir da experiência vivenciada e suas constatações.

Palavras – chave: cognição, processo, rede.

## **Instructing Architectural Project Design in the 21st Century, a bond with conservative teaching models?**

Abstract

To speak about the cognitive process at University, it must be verified that those responsible for forming architects, incorporate secular models of knowledge transmission, present in Brazilian Universities since the start.

This subject passes for analysis in other areas of knowledge, especially in Education, becoming evident the need for persistence, involved in the action of the two halves: teacher and learner.

There are 3 models of formation adopted in Brazilian Universities; Jesuit, French and German – the first two being more common in teaching Architectural Project Design.

Some writers affirm that in Brazil the cognitive process is the fruit of traditional and pioneering models that don't create or permit a range (or net) in the teaching-learning process.

Integration between the teacher and the learner is necessary to improve the teaching-learning process of Architectural Project Design, through the exchange of experience and reflection, and principally, as much as the function of the teacher of Architectural project design and the architect being formed: not only the project designer, but also the researcher and Architectural critic.

Guided by these prerogatives, the object of the work is to create a discussion about the validity and use of traditional cognitive models in teaching architectural project design, from life's experience and its findings.

## **La Enseñanza de proyecto em el siglo XXI, un vinculo con los modelos conservadores?**

### Resumen

Al hablar sobre el proceso de conocimiento de la Universidad, se verifica que muchos de los responsables por la formación de los arquitectos incorporan modelos de transmisión de conocimientos muy antiguos, presentes en la universidad brasileña desde su inicio.

Este asunto es también analizado por otras áreas del conocimiento, especialmente la Educación, siendo evidente la necesidad de dedicación, esfuerzo y acción de las dos partes participantes: docentes y estudiantes.

Los modelos adoptados en la formación de la universidad brasileña son tres: Jesuítico, Francés y Alemán, siendo que los dos primeros son mas notados en el proceso de la enseñanza de proyecto.

Algunos autores afirman que en Brasil el proceso de conocimiento es fruto de modelos tradicionales y de también de vanguardia que , además de esto, no son permeables a una red en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesaria la integración entre el docente y el estudiante para mejorar la relación de enseñanza – aprendizaje del proyecto arquitectónico, por medio de intercambios de experiencias y reflexiones y, principalmente en relación a la función del profesor de proyecto y del arquitecto que se quiere formar: no solo como proyectista sino también como investigador y crítico de arquitectura.

Planteado en este sentido, el trabajo tiene como objetivo establecer la discusión sobre el valor y el uso de los modelos de conocimiento tradicionales para la enseñanza de proyecto de edificios, partiendo de experiencias vividas y sus constataciones.

## **Introdução**

Esta investigação trata dos indícios de modelos conservadores de ensino e aprendizagem<sup>1</sup> que, segundo alguns pesquisadores pedagogos estão presentes na universidade no Brasil, desde a sua existência.

A partir de nossa experiência vivenciada no ensino privado, como docentes em cursos de arquitetura e urbanismo no Estado de São Paulo, ao longo de grande parte do primeiro decênio do século 21 detectou-se que, cada um desses cursos com suas especificidades e teores diversos apontam para um aspecto comum. Este aspecto destaca a não abordagem dos processos de ensino e aprendizagem em rede, isto é, sem contemplar um encadeamento ou tessitura entre o conteúdo didático e seus interlocutores, isolando disciplinas práticas e teóricas. Alguns desses aspectos advindos dos principais modelos de ensino foram observados nos processos de ensino e aprendizagem e são, por conseguinte, prováveis produtos dos elementos de historicidade aqui expostos e relativizados junto aos fatos didáticos ressaltados, bem como suas causas e efeitos.

Para tanto, serão mostrados os modelos que influenciaram a universidade e deixaram marcas na sua constituição, destacando a função institucional, a visão do conhecimento dominante, o papel esperado do docente e do estudante.

### **1. O Modelo Jesuítico**

De acordo com a história, no modelo jesuítico, o ato de ensinar está relacionado à colonização das terras brasileiras pelos portugueses e em seguida, a alfabetização efetuada pelos padres jesuítas. Como parte desse

---

<sup>1</sup> Vale destacar que existe o termo ensinagem que nasceu da junção das palavras ensino e aprendizagem, e foi adotado pela pedagoga Léa das Graças Camargos Anastasiou em sua tese de doutoramento intitulada como *Metodologia do ensino superior: da prática docente à uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEC), 1998.

modelo, em 1599 foi publicado pelos jesuítas, um manual intitulado *Ratio Studiorum*, composto de trinta conjuntos de regras com a finalidade de ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Esse manual de organização e administração escolar descrevia o que os mestres deveriam ensinar ao definir os três atos básicos de uma aula:

- Preleção do conteúdo pelo professor;
- Levantamento de dúvidas dos alunos,
- Exercícios para fixação.

Não obstante, para Lea das Graças Anastasiou e Leonir Pessate Alves (2007:17) a abrangência do *Ratio Studiorum* transcende essas três ações fundamentais. O método de ensino elaborado pelos jesuítas se estendeu por toda a Europa e em regiões de ocupação do Novo Mundo, cujo objetivo principal foi difundir o catolicismo a todos que viviam nos territórios existentes e recém-descobertos. Para Fernanda da Silva Bortoloti (2003)<sup>2</sup> esse manual era tão detalhista que tratava da indicação de responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento entre os membros da Companhia de Jesus, de professores a alunos. Esse cuidado permitia uma formação uniforme e religiosa a todos que freqüentassem colégios jesuítas em qualquer região do mundo.

Assim, o modelo jesuítico, como explicam Anastasiou e Pimenta (2005:146), procurava manter-se na vida das pessoas, estendendo a sua doutrina católica a outras regiões e conservando o exercício do culto.

Notadamente rígido, este sistema assemelhava-se à estrutura militar no que tangia a unidade e a hierarquia da organização dos estudos. Não era permitido avançar para uma etapa posterior sem que a anterior estivesse totalmente aprendida. O conhecimento transmitido era tido como algo posto, pronto e indiscutível, e assim devia ser repassado aos alunos e memorizado. Ao professor cabia a missão de explicitar o conteúdo, aos alunos era imprescindível a memorização do que era dito e anotado.

---

<sup>2</sup> BORTOLOTTI, c. *O Ratio Studiorum e a Missão no Brasil*. Revista História Hoje. Revista Eletrônica de História, V.1N.2.UNESP, Franca, dezembro 2003. Disponível em: < <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/vol1n2.htm> > Acessado em 17/11/2009.

Um dos aspectos dessa metodologia pedagógica é a deturpação da forma de transmissão do conhecimento. Uma releitura da explicação do conteúdo de uma disciplina, onde muitas vezes os elementos históricos e contextuais eram ignorados, poderia ser chamada de aula, explicam os autores. (Anastasiou e Alves apud Reboul, 2007;18).

Além disso, era com um comportamento inerte e indiferente, que os alunos tomavam a simples informação como conhecimento, (Anastasiou e Alves apud Reboul, 2007;18):

**“O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar o professor [...]; habitua-se a crer que existe uma “língua do professor”, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim [...].”**

Na afirmação de Anastasiou e Alves (2007:18), esse aspecto fica mais claro:

**“Nesse processo ficam excluídas as historicidades, os determinantes, os nexos internos, a rede teórica, enfim, os elementos que possibilitaram aquela síntese obtida; a ausência desses aspectos científicos, sociais e históricos deixa os conteúdos soltos, fragmentados, com fim em si mesmos “.**

Podendo-se dizer que o modelo em questão é ainda presente nos processos de ensino e aprendizagem, quais são, portanto, as causas e efeitos e, em que medida ocorre o rebatimento na prática nas instituições de ensino investigadas até os dias de hoje?

Com efeito, de acordo com Anastasiou e Pimenta (2005:147) dentro das salas de aula ainda se verifica a influência do modelo Jesuítico na universidade brasileira. A metodologia aplicada atualmente corresponde à maneira que nossos antepassados viam o ato de lecionar. Inicialmente era

realizada a mera explanação dos conteúdos, seguida das dúvidas levantadas pelos alunos, e da prática de exercícios para fixação.

A influência jesuítica no ensino transformou o aluno em um ser passivo na maioria das vezes, onde a sua atuação principal consistia em memorizar o conteúdo para poder realizar avaliações eficientes.

O método pode alcançar certa eficácia na aprendizagem porque torna o conhecimento indiscutível e indubitável, usando a memorização como operação essencial deste processo de aprendizagem. O professor é o repassador do conteúdo a ser memorizado em uma aula expositiva, acompanhado de exercícios e de um controle rígido dentro e fora da sala de aula. O aluno torna-se passivo e obediente e memoriza o conteúdo para a avaliação. Vale acrescentar que o modelo acaba de completar quinhentos anos, enfatizando que a sua base, comum em todas as escolas jesuíticas, adotam como operação necessária, a aula expositiva gerando, por vezes, a incapacidade para autodeterminação do estudante. Sobre esse aspecto corroboram <sup>3</sup>:

**“O modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-o como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos”** ( Anastasiou e Pimenta apud Pierre Bordieu, 2005;147).

Em resumo, o docente universitário não precisa valer-se plenamente dos preceitos jesuíticos, ou seja, conhecer o conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, ir à uma sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência. Na verdade a ação docente consiste, sobretudo, no incentivo ao experimento, às pesquisas, estabelecendo dessa forma parâmetros para a criação de juízos de valores, fundamentais para a construção da crítica, abrindo caminhos para o sua autonomia.

A validade da aula exclusivamente expositiva é alvo de muitas reclamações e desinteresse da parte dos estudantes. Isto pode ser confirmado

a partir de experiências vivenciadas por nós professores entre os anos de 1998 a 2006. Outra provável ação que evidencia o impacto do ensino conteudista, são atuações adotadas por parte de determinadas instituições que implementam cursos de arquitetura e urbanismo resultantes da expansão quantitativa do ensino universitário, direcionando os teores das aulas às questões formuladas no antigo provão, hoje o Enade<sup>4</sup>. Nessas instituições não se verifica o entendimento do ato de projetar como o resultado da síntese das disciplinas do curso. Os assuntos são abordados de tal forma que tornam o estudante um ente inerte, cuja atuação principal consiste em memorizar o conteúdo para poder realizar avaliações hábeis, buscando assim resolver as questões recorrentes nesses exames nacionais.

Vale a pena lembrar, como já foi posto no *2º Inquérito Nacional de Arquitetura/Depoimentos*, datado de 1982 quando o número de escolas de arquitetura era de 43, contra aproximadamente 150<sup>5</sup> existentes hoje, o quadro de problemas não melhorou, ou seja, não aconteceram reformas contundentes na formação do arquiteto e urbanista, recorrendo os mesmos problemas elencados a seguir:

- a falta de contato com a pesquisa e extensão, assim como e participação em eventos, resultando em visão de mundo destorcida, distanciando-se da crítica, da teoria e da prática;
- a falta de contato com o canteiro de obras;
- a alienação junto ao território da cidade;
- a precariedade de equipamentos como laboratórios e oficinas necessárias ao aprendizado;
- a pouca freqüência à biblioteca reduzida ao mínimo de exemplares que nem sempre têm um equilíbrio de títulos direcionados às todas as disciplinas;
- o distanciamento do território do projeto.

---

<sup>4</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Tem como meta alimentar os processos de decisão e de formulação de ações voltadas para a melhoria dos cursos de graduação.

<sup>5</sup> Este número consta na tese de doutorado *Ensino de Projeto no Primeiro Ano e Suas Abordagens*, que consta na bibliografia, e cuja fonte foi o site da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo - ABEA.

Com relação ao corpo docente sua principal função é ‘passar o conteúdo’, mesmo porque não há verbas para pesquisa, tampouco a possibilidade de regime de dedicação integral e para que o professor tenha um salário adequado é preciso que tenha um excedente de carga horária ou percorra outras escolas em busca de mais aulas.

Sobre esse tipo de processo de aprendizado/ensino, o geógrafo Milton Santos critica com extrema agudeza :

“A tirania da informação não é apenas a mídia, porque inclui também o nosso trabalho na universidade. Quero insistir nesta tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com o qual se educam e reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação para esboçar a merecida reação, sem o que corremos o grande risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade”.<sup>6</sup>

## **2. O Modelo Francês**

As diferenças entre a América espanhola e a América portuguesa puderam ser constatadas na implantação do ensino superior. Enquanto em 1558 foi criada no Peru a primeira universidade, no Brasil o ensino superior se iniciou com a vinda da família real em 1808. Foram criadas algumas escolas isoladas, cujo modelo adotado denominou-se francês. Este modelo era centralizador e fragmentado, onde a preocupação central era a formação de quadros profissionais que atendessem prioritariamente a elite, ou seja, era um modelo de universidade que se submetia aos interesses do Estado. O fato da língua francesa e da língua portuguesa pertencerem a mesma origem latina,

---

<sup>6</sup> In PIMENTA, Selma e ANASTASIOU, Lea. Docência no ensino superior, 2005 p. 173.

favoreceu a influência cultural francesa no período do estabelecimento da família real portuguesa no Brasil. Antes disso, os brasileiros eram enviados à Europa para efetuar os seus estudos e obter o título de bacharéis e doutores. Com relação ao corpo docente, E. Boaventura comenta:

**[...] “a corporação de professores se caracteriza primeiramente pela fixidez. Formemos um corpo de doutrinas que não varie nunca e uma corporação de professores que não morra nunca. Não haverá Estado Político fixo se não houver uma corporação de professores com princípios fixos.”** (Anastasiou e Pimenta apud Boaventura, 2005; 149).

Os cursos dentro do modelo francês continham um período básico e outro profissionalizante, onde a teoria vinha antes da prática, e os estágios aconteciam no final do currículo de cada curso, segundo relatam Anastasiou e Pimenta (2005:150)

As características do modelo francês são idênticas ao modelo jesuítico: a relação entre professor, aluno e conhecimento se mantém. O professor é considerado o transmissor do conhecimento e a memorização do conteúdo pelo aluno é feita por meio de avaliações sistemáticas.

Também é neste modelo que o Estado é o responsável direto pela nomeação das autoridades universitárias públicas, explicam Anastasiou e Alves (2007: 50).

Em ambas faculdades, públicas ou privadas, nota-se grande semelhança existente entre a proposta de dois séculos atrás e a configuração das disciplinas em grade curricular encontrada hoje em grande parte das instituições de ensino superior.

Outro ponto em comum é a separação da teoria da prática e a distinção entre as disciplinas do básico e do profissionalizante com um conjunto de requisitos e pré-requisitos.

Soma-se ainda o fato dos cursos serem anuais ou semestrais e as disciplinas destinadas a um docente que se torna responsável por uma parte

do currículo. Dessa forma cada professor organiza seu plano de ensino e trabalha nele independente dos demais.

A semelhança do modelo francês com o jesuítico reside no papel do professor. No jesuítico o professor era o emissor dos dogmas e preceitos de uma doutrina religiosa e atuava isoladamente. No modelo francês, entra em cena um grupo pouco conciso e hierárquico que se posiciona no sentido de formar profissionais cuja função é servir o Estado. Sob o ponto de vista didático há também semelhanças, continuando a preleção e somando-se o fato dos conteúdos no sistema francês serem desconexos e fragmentados.

Como o Modelo Francês e o Modelo Jesuítico estão presentes ainda no ensino de arquitetura e urbanismo?

Isso pode ser observado nas escolas em que as disciplinas são aglutinadas em departamentos autônomos. Na prática o que se observa são exemplos contundentes da adequação na ausência de uma tessitura ou entrosamento que possa abranger os conteúdos horizontais aos verticais. Esmiuçando um pouco mais, é muito comum o estudante exercitar os projetos negando os conhecimentos de Cálculo e Tecnologia. Alegando que esses campos do conhecimento são ensinados de uma maneira abstrata e inteligível, por vezes inadequadamente ao estudante de arquitetura, visto que ele tem melhor facilidade de lidar com o espaço do que com conteúdos transmitidos de maneiras desconexas, sem o devido encadeamento com o projeto arquitetônico. É muito comum ao longo do desenvolvimento de um trabalho de projeto quando os espaços estão definidos, faltando, contudo uma decisão da parte do estudante em tomar uma direção acerca do sistema construtivo e estrutural a ser adotado. Não há uma distinção clara entre os diversos sistemas, seja ao abordar o concreto armado, à estrutura metálica ou associações de ambas. Quando se aventa uma provável estrutura em madeira o desconhecimento do sistema é pleno. Nesse sentido é naturalmente um embate entre docente e estudante no sentido de discutir essa questão. Evidentemente que após discutida essa questão o projeto tem de ser dimensionado e adequado ao sistema pelo qual o estudante se decidiu. Daí

vem um segundo dilema, como pré-dimensionar – como por exemplo, os pilares de um edifício em altura.

### **3. O Modelo Alemão**

O modelo alemão ou 'humboldtiano' foi criado na Alemanha, no final do século XIX, conforme informam Anastasiou e Pimenta (2005:150), em um momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial para a França e a Inglaterra.

É proposto o avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais, como saída para a renovação tecnológica num esforço de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional.

A universidade se compromete com a questão de integração nacional e com a tentativa de incorporação da cultura alemã à civilização industrial, antecipando-se à industrialização e criando uma química e metalurgia altamente desenvolvidas, conforme Ribeiro (Anastasiou apud Ribeiro, 2005;151)

Suas principais características são:

- autonomia ante o Estado e a sociedade civil;
- busca da verdade como caminho do autodesenvolvimento e da autoconsciência;
- atividade científica criativa;
- processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes;
- docência como atividade livre,
- associação cooperativa entre professores e alunos sem forma de controle e organização acadêmica.

Numa proposta em que o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência, explicam Anastasiou e Pimenta (2005:151), fica estabelecida uma relação de parceria que caminha em direção da construção do conhecimento. Não prevalece o papel do professor como transmissor de

uma metodologia tradicional e autoritária. Ambos caminham para a construção do conhecimento.

O incentivo a pesquisa é considerado uma forma de resolução para a área tecnológica, comprometendo a universidade com a integração nacional e com a incorporação da civilização industrial. Com isso, a química e a metalurgia se desenvolveram tanto, ao ponto de levar o país a competir internacionalmente.

Porém em meados do século XX, a América Latina é tomada por profundas transformações sociais, iniciando um processo de autonomia e conquista de participação na administração, com a entrada da classe média espanhola na universidade; deu-se a busca da independência nos assuntos lítero-científico culturais e como meta principal a liberdade de pensamento. No caso brasileiro, segundo descreve Niuvenius ocorreu (entre meados de 50 a 64) um movimento de reforma subsidiado por toda uma efervescência política:

“ Quando me refiro a projetos de reforma, penso nas diversas propostas que pretendiam uma “virada” num certo padrão dominante no ensino, o qual era criticamente referido como erudito, livresco, bacharelesco, vazio, atrasado, etc.[...] Discussões, experiências e propostas surgiram por vários motivos, inclusive como um possível efeito dos padrões de investigações científico/empírico/experimental/críticos, que foram emergindo no Brasil a partir dos anos 50[...]. Começava-se a desenhar, então a perspectiva de um possível acúmulo constante dessa produção de conhecimento e sua socialização em termos de: a) incorporação dos resultados no nível de uma reformulação dos conteúdos curriculares; b) disseminação de formas e práticas de ensino que incorporavam, nas concepções, os procedimentos trazidos por esse tipo de investigação. Essa perspectiva de produção colocava a ação de pesquisar como fora de luta contra os problemas do **atraso** em que se encontrava o ensino escolarizado em todos os níveis de sua estrutura e organização. ( Anastasiou apud Niuvenius,2001; 2).

Embora o sistema alemão não tenha influenciado diretamente o ensino de projeto, as influências do modelo alemão atingiram a universidade brasileira na explicação de Anastasiou (2007: 54), na reforma da lei 5.440/68 ocasionada por um dos pacotes efetivado no convênio MEC/USAID. Nele encontramos elementos trazidos do sistema norte-americano e que tinham sido copiados do modelo alemão. Principalmente quando se refere à função de pesquisa; a visão de ciência não é alterada. O acordo MEC/USAID serviu à proliferação das universidades e unidades isoladas que completaram a desqualificação da formação e pesquisa universitárias no Brasil.

## Considerações Finais

A partir do que foi explicitado a respeito das influências dos modelos seculares ainda presentes nos processos de ensino/aprendizado, tornam-se necessárias ações como revisões sistemáticas nos projetos pedagógicos das instituições de ensino, não só na universidade, mas no ensino fundamental e de 2º grau, o que no contexto do território brasileiro pode parecer utópico.

Contudo os órgãos responsáveis pelo ensino no país, o principal deles o Ministério da Educação, no âmbito federal poderia, por exemplo, exigir de fato a adoção dos instrumentos adequados destinados ao ensino/ aprendizado. Para tanto, deveria estabelecer um melhor controle sobre as instituições de ensino, que vão desde as condições físicas adequadas a um curso, à ampliação e constante atualização de títulos na biblioteca, à adequação na relação docente/estudante, à implementação de laboratórios. Torna-se emergencial alargar, inclusive, o fomento à pesquisa, deixando de lado os exames de avaliação, determinando o cumprimento destas providências tanto no ensino privado, quanto no ensino público.

Estes são, por conseguinte, alguns dos artifícios referentes aos procedimentos de ensino/aprendizado que merecem constantemente comparecer como objeto de estudos em seminários e congressos nos quais podem criar lastros passíveis de estudos e discussões.

## Bibliografia

ANASTASIOU, Léa Graças Camargos. *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998.

BOAVENTURA, E. *Universidade e Estado no Brasil*. Piracicaba, Unimep, 1989.

FAERNSTEIN, Eliane; CASTRO, Jorge; MONARCHA, Sandra, *II Inquérito Nacional de Arquitetura/Depoimentos*. Rio de Janeiro e São Paulo: Instituto de Arquitetos do Brasil/Departamento do Rio de Janeiro, Projeto Editores, 1982.

NIUVENIUS, Paoli. *O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão*. **Cadernos CEDES**. n. 22, 1988.

NOGUEIRA, Maria de Lourdes Nogueira. *Ensino de Projeto no Primeiro Ano e Suas Abordagens*, tese de doutorado,FAUUSP. 2009.

PIMENTA, Selma G. *A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa*. in André, M. & Oliveira, M. R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

PIMENTA, Selma G. *A prática (e a teoria) docente re-significando a Didática*. In: Oliveira (org) *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

## SITES

ABEA (Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo): <http://www.abea.org.br/diretrizes.html>. Requisitos para abertura e funcionamento dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo, quanto ao corpo docente.

BARONI, Larissa Leiros. *Ensino Superior nacional ganha 4,5 milhões de alunos* <http://www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=16885>. Acesso disponível em 12/11/2008.

BORTOLOTTI, Fernanda da Silva. *O Ratio Studiorum e a Missão no Brasil*. Revista História Hoje. Revista Eletrônica de História, V.1N.2.UNESP, Franca, dezembro 2003. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n2/vol1n2.htm>. Acessado em 17/11/2009.

FAUUSP: <http://www.usp.br/fau/ensino/pos/index.html>. Acesso disponível em 13/03/2008.

LIMA, Daniela Fernanda Cardoso Forster. *Ratio Studiorum: Método Pedagógico dos Jesuítas*. UNIMEP, 2007. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/5mostra/5/31.pdf>> Acessado em 10/12/2008.

A Tabela 1: população residente, por situação de domicílio e sexo, segundo grupos de idade – Brasil encontra-se disponível no site [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm)> Acessado em 13/10/2008.

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm) . Acesso disponível em 24/05/2009.

[http://gap.cirp.usp.br/CPU/Textos/metodologia\\_de\\_ensino\\_na\\_universidade\\_brasileira.doc](http://gap.cirp.usp.br/CPU/Textos/metodologia_de_ensino_na_universidade_brasileira.doc). Acesso disponível em 24/05/2009.