

PROJETO: O LUGAR PEDAGÓGICO DE VÍNCULOS

TEIXEIRA, KÁTIA AZEVEDO

Universidade São Judas Tadeu. Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Arquitetura e Urbanismo

Rua Taquari, 546 – Mooca – São Paulo | SP

katia.teixeira@uol.com.br

Palavras-chave: projeto de arquitetura, ensino, integração

Resumo

A reflexão sobre o ensino de projeto de arquitetura e urbanismo pode ser feita, naturalmente, sob diferentes aspectos. As características atuais, em particular do ensino de projeto de arquitetura, na maior parte das escolas, no Brasil, mantêm-se precariamente organizadas, permanecendo na expectativa da síntese a ser realizada preponderantemente pelo aluno. Defende-se que o ensino deve investir na construção de uma estrutura pedagógica que admita, também para si, a responsabilidade de conceber, implantar e garantir a operacionalização efetiva de uma malha de vínculos entre os conteúdos que cada curso julgar fundamentais, centralizada nas disciplinas de projeto, o lugar pedagógico onde essas relações devem ser prioritariamente desenvolvidas, considerando ser este um processo de aperfeiçoamento que não implica a exclusão de outros. Conceitos em particular de Pierre Bordieu e J. Gimeno Sacristán, e o estudo de cursos portadores dessa condição, intrínseca à sua estrutura, apoiam o desenvolvimento do trabalho.

Key-Words: architecture design, education, integration.

Abstract

The reflection on how architecture and urban design education may naturally take place under different aspects. The current features - mainly referring to architecture design education throughout most schools in Brazil - have been precariously organized, being based on the expectations of synthesis to be carried out mostly by the student. It has been claimed that the education must put efforts on the construction of a pedagogical structure also admitting for itself, the responsibility to conceive, implement, and assure the effective operation of a network connections among the contents considered essential by each course; such structure should be focused on design courses, the pedagogical plan where these relations should be preferably developed, considering this to be the process of improvement which does not incur on the exclusion of others. Some concepts, mainly by Pierre Bordieu and J. Gimeno Sacristán, and the study of courses holding this status, intrinsic to its structure, support the development of this study.

Palabras clave: proyecto arquitectónico, enseñanza, integración

Resumen

Una reflexión sobre la enseñanza del diseño arquitectónico y el urbanismo se puede hacer, naturalmente, bajo diferentes aspectos. Las características actuales, en particular la de la enseñanza del diseño arquitectónico en la mayoría de las escuelas de Brasil, siguen estando precariamente organizadas, creando una expectativa sobre la capacidad de síntesis que preponderantemente ha de llevar a cabo el estudiante. Se sostiene que la enseñanza debe invertir en la construcción de una estructura educativa que admita en sí misma, la responsabilidad de concebir, implementar y asegurar el funcionamiento efectivo de una malla de enlaces entre los contenidos que cada curso juzgue fundamentales, centrada en las disciplinas del proyecto, y el lugar pedagógico donde estas relaciones deben prioritariamente desarrollarse, teniendo en cuenta que es un proceso de mejora que no implica la exclusión de otros. En particular, conceptos de Pierre Bourdieu y J. Gimeno Sacristán, y el estudio de cursos que tienen esta condición, intrínseca a su estructura, apoyan el desarrollo de esta investigación.

1.INTRODUÇÃO

É verdade que os problemas presentes na prática do ensino não se ajustam, em várias ocasiões, como preferíamos, às concepções e aos modelos pré-estabelecidos que temos. Como arquitetos e docentes muitos de nós não dispomos, tanto quanto supomos, de fundamentação teórica e de ferramentas intelectuais imprescindíveis para, no exercício dessa outra profissão - a de professor - detectar as origens de um problema, identificar os seus contornos, os limites de nossa atuação e os procedimentos possíveis, ou a serem criados, requeridos para a ação. E que são condição indispensável para se ultrapassar os limites do campo de visão aderente ao nosso próprio paradigma de formação – o do arquiteto.

Vários de nossos critérios tendem a ser contraproducentes na medida em que, permanecendo atados à concepções pré-existentes e já articuladas – de educação, de currículo, de aluno, de métodos, de épocas, de marcos, de razões de várias ordens – eles nos servem, amiúde, de referência fundamental para julgar o presente e, por outro lado, nos impedem de refletir sobre os pressupostos dessa mesma prática e de contrapô-los, criticamente, à realidade do nosso tempo.

As características atuais da área de ensino, em particular do ensino de projeto de arquitetura (em parte expressiva dos cursos no Brasil) mantêm-se insuficientemente organizadas para aglutinar os conhecimentos teóricos e técnicos que, necessariamente, intervêm na elaboração do projeto, permanecendo na expectativa de que tal integração venha a ser realizada preponderantemente pelo aluno.

Por outro lado, o fato de as diversas áreas que participam da formação do arquiteto apresentarem características e especificidades próprias, particulares do seu objeto de estudo, torna mais difícil, compreensivamente, a disposição dos docentes para alterações que visem à integração. Há entraves de muitas ordens para serem considerados, desde a ausência de experiências duradouras nesse sentido, no Brasil, às estruturas administrativas em que cada curso está inserido, responsáveis tantas vezes pelos nossos recuos. Todavia, quaisquer que sejam as razões e circunstâncias, elas não eliminam, por si mesmas, a existência de concepções, hábitos, práticas e procedimentos arraigados no ensino superior, pouco permeáveis à idéia de integração dos conteúdos fundamentais, teóricos e práticos, das diversas áreas.

Trata-se então de recuperar, como uma possibilidade de aprimoramento do ensino, o sentido próprio da atividade de projeto, através de uma definição mais consistente de seus conteúdos e da renovação dos valores que prioriza, construindo, no interior de tais disciplinas, a memória e a conexão com a teoria e a técnica, que é a própria atividade de projeto que demanda e, por isso mesmo, sua natureza é de integração. Nesse sentido, o trabalho identifica algumas articulações formalizadas nas estruturas de cursos de arquitetura e urbanismo voltadas à articulação e integração de conteúdos das diversas áreas de conhecimento que participam da formação do arquiteto.

2. REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO

As transformações por que passa a cultura até se tornar presente nas instituições de ensino, através do currículo de cada curso, são o resultado das diversas forças intervenientes em todas as etapas desse percurso. A seleção da cultura geral, formulada inicialmente nas grandes instâncias de decisão - portanto fora do meio em que se realiza na prática, isto é, a sala de aula - será reproduzida sucessivamente, nas diversas disputas entre grupos, especialidades, marcos de formação e enfoques, nos desdobramentos que envolvem o processo de elaboração, de implantação e da prática do currículo, no interior de cada instituição. Passará por uma série de procedimentos intermediários, que vão desde as decisões sobre a grade curricular à atribuição de carga horária às diversas disciplinas e à elaboração dos programas de cada uma, procedimentos esses que, por sua vez, também orientam, minimizam, enfatizam e filtram aquilo que será ensinado. As decisões sobre o currículo serão balizadas ainda, e de forma vigorosa, pelos recursos disponíveis, pela administração, pela estrutura e pelas condições físicas da escola, pelo ambiente, por todas as circunstâncias do meio escolar concreto, de seu contexto interno. Finalmente, o currículo chega à sala de aula onde será moldado, mais uma vez - agora tanto pelo conhecimento específico como pelo juízo de valor do professor, pela sua concepção de ensino. Com freqüência, será transmitido através de relações e métodos pedagógicos já existentes, testados, oriundos de tradições e convicções as mais profundas às vezes e, em outras ocasiões, hábitos e procedimentos mantidos por comodidade.

O ensino é, por isso, fundamentalmente resultante da interseção entre conteúdo, meios e agentes; o **conteúdo** - aquilo que se intenta, que se transmite e, conseqüentemente, o projeto de formação; os **meios**, através dos quais a ação, isto é, a atividade, se desenvolve; e os **agentes**, todos aqueles elementos externos e internos que condicionam a atividade e o conteúdo, tais como forças sociais, instituição escolar, materiais, ambiente e clima pedagógico. Esse o tripé que condiciona a educação, ao qual se refere Sacristán (1998) e, nesta acepção, o ensino é um processo de desenvolvimento indiscutivelmente intencionado. Mais imediatamente ligada à experiência de cada um, a atividade é a que primeiro se manifesta, mais exposta por isso às trocas de opiniões e às iniciativas de melhora. O mesmo não se dá com o conteúdo, *pomo de discórdia* por excelência, mais difícil de ser aclarado, objeto fácil de infinitas posições e disputas, permanecendo, por isso mesmo, tantas vezes, convenientemente mais suposto que discutido. E, no entanto, é o conteúdo a força motriz; meios e agentes mobilizados só o são em relação ao conteúdo que comunicam.

Às dificuldades e disputas inerentes à questão dos conteúdos agrega-se, também no ensino, o legado da modernidade: a divisão do real - aqui, do objeto didático - separando a tradição da inovação, o contexto interno do externo, atividades, agentes e conteúdos do processo de ensino, o que ensinar do *como* ensinar.

Além da expansão do entendimento de currículo para o de currículo real – desvendando aquele que de fato opera em uma instituição – a revisão vigorosa da noção do mérito pessoal do estudante, formulada por Bourdieu (1983), na área de sociologia da educação, é uma contribuição valiosa no sentido de esclarecer a expectativa de aluno ideal que norteia os pressupostos do sistema de ensino, fornecendo pistas importantes particularmente para o entendimento da concepção geral das disciplinas de projeto.

No conceito de “*habitus*” *por ele desenvolvido*, cada indivíduo vivencia experiências que irão formar um conjunto de percepções e disposições que estruturam internamente sua subjetividade. Esse conjunto mais ou menos estável de disposições incorporadas é, naturalmente, diferenciado de acordo com a posição social de origem do indivíduo, refletindo as características da realidade social na qual foi anteriormente socializado. Sem ser inflexível, o *habitus* constitui um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (BOURDIEU, 1983, p. 65), uma matriz que sempre pode ser acionada, orientando e ajustando as ações do indivíduo ao longo do tempo, nas mais diversas situações sociais, mesmo quando tais situações diferem daquelas em que o *habitus* foi forjado.

Em outros termos, a socialização primária, isto é, a experiência primitiva, possui mais força estruturante, sobre a maioria dos indivíduos, que as experiências posteriores. As questões da cultura e da linguagem têm mais possibilidade de atingir o seu melhor potencial quando foram

cultivadas de forma despreocupada e constante na relação pedagógica familiar incorporando-se naturalmente ao indivíduo e nele permanecendo de modo duradouro, integrantes do *habitus*.

Por isso mesmo, duas maneiras básicas e distintas de indivíduos se relacionarem com o mundo da cultura - que a escola reproduz - são forjados desde o nascimento, a partir do modo como a cultura foi adquirida, isto é, lastreados na origem de cada um: se de forma precoce, natal, marcada pela familiaridade, ou se mais tardiamente, estrangeira, dependente da apresentação escolar (BOURDIEU, 1983). O primeiro, oriundo da intimidade e do cotidiano do indivíduo com expressões da “cultura legítima”, resultaria em uma relação desenvolta, descontraída, fácil, segura, natural com essas questões. O outro, no mais das vezes, produziria uma relação de estranhamento, mais tensa e acanhada, solicitando esforço árduo para construir pontes, alavancar a compreensão.

Nos diversos níveis do ensino e da aprendizagem, a eficiência de uma comunicação pedagógica necessita, para o seu pleno aproveitamento, que os alunos tenham domínio sobre o código necessário à decifração dessa comunicação. De maneira geral, esse domínio seria função da maior ou menor proximidade entre aquilo que é apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem do aluno.

Nessa lógica, a educação escolar que vigora – socialmente legitimada e que é oriunda da cultura e do saber dominantes - seria uma espécie de continuação da educação familiar para os indivíduos que pertencem aos meios culturalmente favorecidos; para os demais, a cultura acadêmica significaria algo distante, estranho, por vezes ameaçador. Originado na cultura “legítima”, o sistema de ensino, consciente ou inconscientemente, implícita ou explicitamente, espera e cobra dos estudantes um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes (pesquisa, curiosidade, articulação entre conhecimentos, vontade de aprender, etc.) que, via de regra, aqueles socializados na cultura dominante é que estão aptos a apresentar, justamente pela maior proximidade que encontram entre a sua cultura familiar de origem e a cultura escolar. Essa naturalidade ou desenvoltura não seria encarada, pela escola, como algo socialmente herdado. No desdobramento inerente a essa situação, as diferenças de resultados escolares obtidos são, mais imediata e facilmente, creditadas às diferenças de capacidade entre alunos, interpretadas como a expressão de uma facilidade, de uma inteligência, de uma aptidão ou talento naturais para as atividades intelectuais que alguns apresentam.

Assim, de forma bastante extensiva, é menos valorizado o aluno que tenta compensar a sua falta de bagagem cultural, através do esforço minucioso e tenaz, mas que raramente apresenta um trabalho excepcional, em favor do aluno brilhante, talentoso e desenvolto que – sem exigir muito esforço didático do professor e sem também despende muito esforço - compreende, articula conhecimentos, avança e responde bem às exigências da escola. No nível superior, como

sabemos, essa é uma idéia generalizada: “O sistema de ensino, sobretudo nos seus ramos mais elevados, consagraria e cobraria dos alunos essa segunda postura.” (NOGUEIRA, 2004, p.91).

Um círculo vicioso montado: o que a escola exalta – aquilo que orienta seus conteúdos e formas de transmissão – é um modo de relação com a cultura e o saber que, potencialmente, apenas os filhos das classes dominantes, pela sua forma de socialização familiar, podem ostentar.

Confrontada particularmente com os cursos de arquitetura e urbanismo, essa não é uma idéia que possa ser desprezada, minimizada ou arquivada. Historicamente e de forma preponderante até o final da década de 70 e início de 80, os integrantes dos cursos de arquitetura são recrutados nos extratos sociais mais cultos, conforme é minuciosamente examinado por DURAND (1989). Disso dão prova cabal, também, as exigências especiais dos vestibulares para ingresso, através do peso atribuído às provas de linguagem arquitetônica e de história da arte, disciplinas que não integravam - e ainda não integram - o currículo oficial do Ensino Médio.

Os modos, exigências, comportamentos e percepções que a intimidade com diferentes expressões da cultura legitimada cultiva e que o espírito vai elaborando, sem os recursos de processos sistemáticos, têm no desenho (elemento valorizado nas seleções de estudantes, como vimos) um recurso valioso. Compreendido como meio capaz de induzir, facilitar e sintetizar os processos intuitivos e perceptivos, tanto de natureza estética quanto simbólica permite, por isso mesmo, um reconhecimento próprio da realidade, porque descondiciona as imagens convencionais, ao mesmo tempo que instrui e educa a visualização, atenta para valores e características da forma, do espaço, da luz, e torna mais acurado o olhar, na clara e feliz definição de Vieira (1995, s/n): “O desenho é revelação, por isso mesmo. E esta é uma das funções estruturantes mais decisivas do desenho.”

Concretamente, os critérios de seleção permitiam ao corpo docente (permite ainda hoje, nas escolas de eleição do país) o filtro dos candidatos particularmente vocacionados, através da demonstração da educação da sensibilidade, da “aptidão artística”, da familiaridade com a cultura socialmente legitimada, naquela compreensão a que já nos referimos (BOURDIEU, 1983), trazendo para a escola boa parte de jovens propensos e potencialmente aptos a assumir a concepção do arquiteto-criador ou do arquiteto-intelectual, ou de ambos, isto é, aquele arquiteto autorizado somente a aceitar os trabalhos de altíssimo nível, de forte significado, de extrema exceção, portanto.

Neste sentido, é impossível dissociar os pressupostos que moldaram a prática do ensino de arquitetura e urbanismo (e que se tornaram hegemônicos), do alunado que deu sustentação a esse ensino, vinculado desde a origem à cultura legitimada e beneficiado por tal herança, como um dos fatores importantes que contribuíram para o menor desenvolvimento de métodos próprios de ensino.

São completamente outras as condições de mercado de trabalho hoje, bem mais diversificado em termos de opções e de clientela para arquitetura, e muito mais competitivo, face ao período dos nossos grandes mestres; são outras as condições de acesso ao ensino superior, cuja oferta de vagas foi espantosamente ampliada, estendendo-se a outros extratos sócio-culturais, no desdobramento do processo de sua universalização; no país, vai rareando a presença, na docência, dos chamados grandes arquitetos, principalmente na graduação; acompanha a abertura dos novos cursos de arquitetura e urbanismo a demanda por professores - vários deles, sem experiência profissional mais consolidada e nem experiência docente, vão repetindo as práticas usuais herdadas; as pesquisas e referências sobre a produção de arquitetura contemporânea se diversificaram e se ampliaram, afinal e felizmente, ultrapassando com grandes margens o limitado quadro anterior, e o acesso a elas é imensamente fácil e irrestrito através da internet.

Mas a fragmentação do conhecimento e o distanciamento de prováveis contribuições da área da educação são um “pecado original” de todo o ensino superior. Persiste nos cursos de arquitetura e urbanismo, mesmo quando todos os docentes estão exclusivamente vinculados a ele, persiste internamente nas seqüências, persiste mesmo quando todos os docentes, em todas as disciplinas, são arquitetos, por exemplo.

O fato da criação do sistema escolar ocorrer na vigência da idéia de que o currículo deveria ser composto pelo saber especializado, dividido em disciplinas, influenciou não só o que selecionou como saber essencial legítimo, mas também a estrutura de organização, as práticas e a mentalidade dos professores, formados dentro da cultura *fragmentada* em áreas estanques. Acrescente-se, ainda, a própria ordem de criação, no tempo, das diversas etapas do ensino institucionalizado: o nível superior é o primeiro a se estruturar, de um ponto de vista histórico, e é justamente aquele em que a tradição é mais antiga, mais assentada; além disso, serve às parcelas mais importantes da sociedade. Tem, pois, legitimidade social para impor seu entendimento de currículo e sua marca pedagógica. Na origem, a razão do nível médio, onde os conteúdos também são parcializados e os docentes especializados nas matérias consideradas básicas, é a preparação de minorias para o ensino superior e não a continuidade da cultura geral do ensino fundamental (SACRISTÀN, 1998). Este, no outro extremo, é o último, no mundo e no tempo, a se configurar como grau próprio: sua universalização ocorre somente no século XX, e ainda não atinge todos os países, ou todos os indivíduos em alguns países, como sabemos os brasileiros, mesmo sendo entendido, hoje, como base para o prosseguimento nos demais níveis. A última no tempo, a educação infantil, vem sendo estruturada, oriunda principalmente da necessidade de assistência à família, apoio à mulher que trabalha fora da casa, fato mais recente na história.

Esses vários níveis de educação têm funções e trajetórias históricas diferentes – e a cada um acudiam pessoas de diferentes classes sociais e por diferentes motivos - distinções que justificam e marcam o desenvolvimento das idéias, das atitudes, dos hábitos e das práticas pedagógicas de cada etapa da educação formal, criando uma tradição própria, uma subcultura acadêmica distinta (SACRISTÀN, 1998). Justapostos esses subsistemas, é agora, na atualidade, que vem sendo construída certa coerência entre eles, na procura de uma estrutura interconectada. De maneira que, diretamente proporcional ao tempo, à força das tradições e aos objetivos de cada nível, as possibilidades de inter-relacionar os conhecimentos, de buscar quebrar as barreiras das disciplinaridades, é mais bem aceita para orientar a configuração e a prática curricular no ensino fundamental; no nível médio vem-se instalando ainda com reservas, mas é absolutamente conflitante no ensino superior como um todo, onde as convicções e hábitos são mais arraigados.

Os diversos campos de saber presentes na formação do arquiteto tratam do desenvolvimento da capacidade de construir um pensamento crítico, capaz de orientar escolhas e soluções e de adquirir conhecimentos, domínios e metodologias que permitam opções contextualizadas, tecnológica e culturalmente adequadas ao ambiente e à obra, em suas várias escalas. Todos esses conhecimentos contribuem para o processo de formação e aportam na atividade de projeto, instruindo a compreensão geral do fato arquitetônico. Mas não são, cada um deles, um objetivo em si mesmo, razão que deve ser suficiente para que não reproduzam as metas e interesses de suas áreas de origem e razão também suficiente para recomendar e promover, no ensino, o ordenamento e a integração entre os conteúdos, capacidades e ferramentas fundamentais de cada área.

E é a atividade de projeto que, pela própria natureza, é integradora: a aproximação do processo de projeto implica o manuseio da realidade em muitos aspectos. É do conjunto das relações consideradas – referenciadas ao conhecimento que o quadro das disciplinas obrigatórias informa - que procede a concepção e a conformação geral das edificações: da definição conceitual da arquitetura à sua capacidade de existir. Aproximação que deve considerar, desde o início, todas as suas componentes, com as diferenças de conhecimento, de profundidade e de amplitude que a sistemática progressão dos graus ou ciclos do aprendizado requerem.

Trata-se então de rever, como uma possibilidade de aprimoramento do ensino, o sentido próprio da atividade de projeto, através de uma definição mais consistente de seus conteúdos e da renovação dos valores que prioriza, construindo, no interior de tais disciplinas, a memória e a conexão com a teoria e a técnica, que é a própria atividade de projeto que demanda e, por isso mesmo, sua natureza é de integração.

“Coleção” ou “integração”, nos termos utilizados por Bernstein (1988), “vertical” ou “horizontal”, na nomenclatura utilizada por Kourganoff (1990), ambos os autores tratando do mesmo conceito, indicam o grau interno de estruturação que é próprio a cada área disciplinar.

Essa distinção remete à natureza da disciplina e à lógica de aquisição e desenvolvimento de saberes dela derivada. À longa duração da validade dos conhecimentos em uma determinada área, característica fundamental das disciplinas de coleção, corresponde uma forte organização da mesma, desde os conhecimentos de base até aqueles de topo, promovendo o processo de assimilação através de uma determinada ordem: o entendimento da próxima etapa rigorosamente apoiado e dependente da compreensão da anterior e assim sucessivamente, segundo a estrutura ordenada da disciplina. Os resultados de fato adquiridos, as leis clássicas, as teorias unificadoras, os princípios fundamentais, os métodos desenvolvidos, isto é, os conhecimentos e procedimentos prévios e duradouros disponíveis em um dado momento e para um dado nível, são utilizados como raciocínio, materiais e ferramentas para novas observações e hipóteses. É, fundamentalmente, a coerência interna e o reconhecimento dessa coerência que permitem construir conseqüências, encaminhando a hierarquização dos saberes. À organização curricular do tipo coleção, ou vertical, pertencem as áreas de conhecimento muito especializado, com delimitações precisas e bastante fechadas, estabelecendo fronteiras entre elas, típicas das ciências exatas. A física e a matemática são seus exemplos máximos, ideais.

Essa duração de validade do conhecimento diminui quando se trata das ciências naturais (distinguindo-se a biologia clássica da biologia molecular) e das ciências humanas, cujos conhecimentos e resultados tendem a apresentar menor durabilidade, e o ensino, justamente por isso, é mais sujeito a alterações em função de novas descobertas e das possibilidades de interpretação variadas. Nessas disciplinas - de integração ou horizontais - o sentido e a necessidade de enquadramento são menos rígidos, é menor o grau de estruturação e de classificação que requerem, o que significa que apresentam limites menos definidos entre os conteúdos e menor importância atribuída aos conhecimentos de base. De um modo geral, como assinala Kourganoff (1990, p.70), nelas “não existe nenhuma destas verdades provisoriamente definitivas que caracterizam as disciplinas verticais”. São mais flexíveis em sua organização e ordenamento, mais abertas em relação ao que adotam como conteúdo estruturante do pensamento e da ação que o curso quer ou deve transmitir.

Dentro desse raciocínio, as disciplinas de projeto não apresentam um conteúdo específico, “de coleção”, pelo contrário: a escolha do conteúdo do programa é tradicional e fundamentalmente guiada pelo binômio “tema e complexidade”, encorpados e conformados pelos conceitos que se quer relacionar e discutir, usualmente decididos e articulados pelo próprio docente.

Todavia, cada professor tem características próprias, moldadas por formação, objetivos, bagagem cultural e ideológica, experiências, crenças, expectativas e valores que atribui à docência; esse caráter de individualidade e especificidade que ele imprime à sua prática é, também, o que garante a diversidade e a riqueza da graduação, um trunfo valioso que se acrescenta à formação dos estudantes. Por outro lado os conteúdos - *pomo da discórdia* - transformam-se em

componentes variáveis, que não são em absoluto insubstituíveis. Justamente por isso não é raro presenciar como corresponde, à mudança dos professores responsáveis por uma disciplina obrigatória de projeto, uma completa alteração do conteúdo do programa então estabelecido, possibilidade que o teor mais genérico dos programas permite: conserva-se a noção da complexidade adequada àquele período, aliada agora a outros objetivos, a outras relações, a outros valores, a outro tema, ou ao mesmo.

Não poderia ser de uma outra maneira: se os conteúdos primordiais em torno dos quais aglutinar e desenvolver a disciplina de projeto em cada período, visando a organização da progressão do aprendizado do estudante ao longo dos cinco anos (tempo nacional requerido para a graduação) são excessivamente reduzidos e genéricos, fundamentalmente variações em torno da escolha do “tema” e da “complexidade”, como mencionado, cabendo ao docente todas as relações a serem construídas - então acertos ou repetições, ausências e desconexões são inerentes e inevitáveis a essa concepção. Essa lógica, que reúne restritos elementos-chaves pré-estabelecidos como orientadores do escopo da disciplina e, com frequência, distanciamento do conteúdo teórico e técnico das demais, torna-se insuficiente para criar, para o aluno, uma perspectiva reconhecível do conjunto dos conteúdos fundamentais.

Além do domínio do campo de saber que se requer do docente, a sua capacidade de estabelecer livremente articulações com questões de áreas correlatas, incentivando e provocando a reflexão do aluno é, no mínimo, obrigatória: essa ação básica é um pressuposto da atividade de quem ensina, portanto não é a ela que nos referimos.

Além disso, não são raras as experiências de integração de conhecimentos a partir da iniciativa de professores: demonstrações contundentes da percepção individual dos mesmos de que a presença de mecanismos de melhor conexão entre as áreas de conhecimento é reclamada, conduzindo-os a revisões de posturas que em seguida são desdobrados em suas práticas. Mas, independente do mérito e da relevância de tais experiências, por serem externas à lógica formal do curso, não têm garantida a sua legitimidade e continuidade frente ao próprio curso, requisitos necessários para que ultrapassem a condição de eventualidade. Além disso, a integração pontual que se organiza entre duas disciplinas, nesse caso dependente do empenho e da vontade particular daqueles docentes envolvidos, é função do acordo e, principalmente, da proximidade de visões entre uma dupla ou um grupo deles. Vinculada exclusivamente às personalidades dos professores, a coesão construída é de natureza fugaz, justamente por não ser uma demanda da estrutura do curso, como confirma o testemunho (VIDIGAL, 2004, p.125):

Essa questão da integração sempre foi uma questão complicada porque você precisa aprender a dialogar e a ceder um pouco. De uma forma geral, quando acontece é uma coisa muito proveitosa e produtiva, quando não acontece simplesmente não acontece.

Isso depende muito de sua empatia com os outros professores das disciplinas e é uma questão sempre complicada.ⁱ

Pensar os modos de integração apropriados para estruturarem a graduação, de forma sistemática e produtiva, é uma tarefa que cabe ao conjunto do curso construir. Importa que se tenha garantida a sua representatividade, expressando o pensamento dos participantes do curso, diferente, portanto, do alcance e da aceitação que teria um referencial construído por uma única pessoa. As estratégias, os momentos, os vínculos considerados imprescindíveis devem ser o resultado de um consenso que foi objeto de críticas e de revisões, e que culmina como a sua deliberação pelo curso, legitimando-se.

Mas não existe uma maneira neutra de realizar esse trabalho. As áreas envolvidas na formação do arquiteto são muito diversificadas, expressando, comumente, conceitos que apresentam significado e importância peculiares ao seu próprio contexto. O desenvolvimento paralelo das mesmas facilitou a permanência, integral e simultânea, das razões e metas que compõem o projeto de cada uma, tornando o ajustamento a novas situações uma empreitada mais tortuosa. Além disso, essa separação, ao longo do tempo, muitas vezes e por razões distintas, acirrou divergências e disputas internas entre elas, ampliando e fortalecendo as justificativas que cada uma se dá sobre as exigências peculiares de sua área de conhecimento e a utilidade do conjunto de seus conteúdos para a formação do arquiteto, no fundo transformando a cultura de cada uma em prioridade. Por isso mesmo, a preocupação com a integração dos conteúdos aparece na história do pensamento e da prática pedagógica como uma reação e uma estratégia de combate à lógica da especialização progressiva e às classificações em disciplinas e parcelas, freqüentemente desconectadas, que lhes correspondem.

A integração - que é pedagógica - não prejudica necessariamente o encaminhamento e a ordem construída dentro de cada disciplina, mas os subordina à idéia de integração, isto é, leva em conta a pertinência das conexões entre temas, conceitos e partes específicas de cada disciplina (SACRISTÁN,1998). Em contrapartida, ela pode implicar em algumas perdas localizadas, na medida em que resulta de um acordo entre diversas concepções de áreas, de práticas e de competências.

Equacionar, como se propõe, a integração entre as disciplinas das diversas matérias significa escolher, como critério para centralizar os esforços do curso nesse sentido, prioritariamente, aquelas que serão o denominador comum aos estudantes de cada curso, o que não exclui a riqueza de outras possibilidades, em sendo a primeira atendida.

Nos cursos estruturados em disciplinas obrigatórias e optativas, cabe às primeiras, como se sabe, a responsabilidade por abrigar os conteúdos essenciais relativos à formação profissional, os quais, por isso mesmo, serão comuns a todos os estudantes; e às optativas, sempre uma visão

generosa de educação, a oportunidade oferecida ao aluno de explorar, complementar ou aprofundar seus interesses em determinada direção, segundo suas melhores aptidões.

Interessam, por isso mesmo, neste trabalho, aquelas ações para reunir e aplicar intencionalmente conhecimentos indispensáveis à elaboração do projeto de arquitetura, ministrados em disciplinas obrigatórias de áreas distintas, que constam da formação do arquiteto, como teoria, conforto ambiental, estrutura, tecnologia, topografia, paisagismo, urbanismo. Naturalmente, o ensino do projeto arquitetônico não se desvincula da questão urbana mas a distinção entre ambos foi necessária, porque pressupõem diferença de abrangência, de graus de estruturação de conteúdos, de métodos e procedimentos e de práticas didáticas distintos.

3. ESTRATÉGIAS DE INTEGRAÇÃO

Com base em pesquisa abrangendo cursos de arquitetura na América Latina, Portugal, Espanha, Itália e Françaⁱⁱ, procurou-se identificar – através das informações oficiais disponibilizadas pelas faculdades como diretrizes gerais, estrutura e grade curricular, ementas das disciplinas e programas - a existência de alternativas de integração entre os conteúdos das disciplinas das diversas matérias, que permitissem compreender quais as relações e áreas articuladas e, principalmente, de que meios concretos, recursos, procedimentos se valem.

De um modo geral, no universo de pesquisa considerado, é um número menor de escolas que esclarece o projeto do curso, os meios e os modos de que dispõe e que implementa na direção de um processo de educação, sinalizando a coesão interna do conjunto. E, no entanto, é esse conjunto, desdobrado nos programas das disciplinas, com suas ementas, conteúdos e objetivos, aliados e sintonizados, orientando o desenvolvimento da ação dos professores, que testemunham o pensamento de formação que cada curso propõe e que, necessariamente, deve poder defender.

O conjunto das propostas centra-se, principalmente, no reconhecimento, pelas soluções que adotam, vigorosas em alguns exemplos, de que à idéia de integração corresponde, necessariamente, o esforço de seu planejamento. Na diversidade de soluções encontradas foi possível reconhecer algumas tendências, que se procurou tipificar - e exemplificar- com o objetivo de extrair o fundamental de sua lógica, tanto conceitual como operacionalmente e, assim, obter um conjunto de matrizes de referência.

- **Instâncias oficiais de supervisão**

Caracterizam essas experiências a forte organização que deixam transparecer, tanto aquelas que apresentam maior abrangência como as alternativas voltadas para determinados momentos do curso, em uma estratégia mais pontual, criando espaços particulares na grade curricular. Alie-se a essa característica, principalmente, a existência oficial de alguma instância de coordenação, criada para esse fim, e composta por equipe de professores, responsáveis pela organização das

relações das disciplinas e conteúdos envolvidos e pelo acompanhamento do processo de integração.

Um exemplo, nesse sentido, é a Escuela Técnica Superior de Arquitectura, vinculada à Universidade Politécnica de Madri. A subcomissão encarregada do preparo do conteúdo dos ateliês define as disciplinas com as quais aquelas de projeto (de arquitetura e de urbanismo) estarão diretamente vinculadas. Esse esforço de ordenamento é traduzido tanto no programa de cada disciplina de ateliê, como no daquelas com as quais estará integrada, compartilhando tema e exercícios, o que pode ser constatado nas disciplinas de PROYECTOS 4 (310) e CONSTRUCCIÓN, OBRA GRUESA (330), do 3º ano, através dos conteúdos e metodologias de ambas:

• PROYECTOS 4:

Teoría y práctica de la arquitectura integrando las disciplinas que concurren en el proyecto.

Análisis y proyecto de disposiciones de edificios de complejidad moderada y su formalización arquitectónica global con desarrollo estructural y constructivo básico. Exigencias y condiciones sociales y del entorno físico, histórico y cultural. Integración de los valores formales, perceptivos y significativos. Concepto de escala. Diseño básico de espacios a escalas intermedias. Iniciación a la concepción y diseño técnico y de detalles. Coherencia con la globalidad del proyecto. Realización de ejercicios personales dirigidos mediante críticas individuales y de conjunto en clase de taller. Apoyo teórico de clases generales y aplicadas. **Taller conjunto con 330. Construcción, obra gruesa, con quien puede compartir temas o ejercicios.**

• CONSTRUCCIÓN, OBRA GRUESA:

Sistemas constructivos en arquitectura. Obra gruesa, proyecto, dimensionado, programación, puesta en obra, seguimiento, control, costos, patología e intervención.

(...)estructuras auxiliares, muros de carga, estructuras reticulares de madera, acero y hormigón, forjados, rampas, escaleras y cajas de ascensores. Fachadas. Cubiertas: terrazas, tejados, sobre cerchas alineadas y centradas, estéreas, plegadas, bóvedas, cúpulas, anticlásticas y sustentadas por cables, estabilizadas por

gases. Divisiones. Lecciones magistrales teóricas y lecciones teorico-prácticas interactivas. Ejercicios sobre los temas del contenido, apoyados por la bibliografía. **Taller conjunto con 310. Proyectos 4, con quien puede compartir temas o ejercicios.**

(UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, 2005, grifo nosso)

À mesma equipe que elabora e propõe os conteúdos das disciplinas de projeto e as relações com as demais áreas que devem ser priorizadas se delega, também, a função de acompanhar a presença e a participação de cada uma das disciplinas envolvidas, indicando expressamente se têm sido comum e o grau de participação de cada disciplina de ateliê.

- Ateliê integrado

De modo geral, a estrutura dos ateliês integrados está concentrada nos níveis finais dos cursos, traduzindo a consideração de que esta fase, pela maior maturidade do estudante, seria a mais adequada, pedagogicamente, para centralizar os esforços programados de integração de áreas. É interessante a experiência da Escuela de Arquitectura Pontificia Universidad Católica de Chile, uma das escolas pioneiras da América Latina (1894).

O curso, com duração de seis anos, está organizado em três ciclos: área de formação (I ao VI semestre) e área de aprofundamento (VII ao X semestre), ambas compostas pelas disciplinas teóricas e as oficinas de projeto, e a etapa final de titulação (XI e XII semestres). São as oficinas da etapa de aprofundamento que têm como objetivo propor e orientar a integração, eliminando as fronteiras disciplinares: “[...] Impulsar que los estudiantes ejerciten el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos en la Etapa de Formación, **para integrarlos en la definición, desarrollo y realización de proyectos complejos**”(PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, 2004, grifo nosso).

Para tal, o programa está organizado de acordo com uma seqüência que se apóia, primeiramente, em uma experiência de investigação (TALLER DE INVESTIGACIÓN), no VII semestre, seguida de três experiências de projeto, de complexidades equivalentes, que se desenvolvem nos ateliês verticais e integrados dos semestres VIII, IX, X, com a participação definida de docentes de áreas distintas.

- Módulos internos à disciplina

A característica dessa organização é conceber uma estrutura que articula a atividade prática aos conceitos fundamentais de teoria que estão diretamente vinculados a ela, trazendo para o interior da própria disciplina dois ou três módulos a serem necessariamente considerados no desenvolvimento do projeto ou trabalho. Mais que um conjunto, essa organização é, principalmente, concebida como uma unidade. No curso da Facultad de Arquitectura de La Habana / Cuba, ligado ao Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, claramente voltado para o desenvolvimento de projetos, construção e tecnologia, a esse entendimento faz corresponde as duas disciplinas principais: PROYECTO ARQUITECTÔNICO Y URBANÍSTICO; TECNOLOGÍA Y DIRECCIÓN DE LA CONSTRUCCIÓN.

Como um desdobramento efetivo do papel que lhes é atribuído no programa oficial, as disciplinas de projeto são responsáveis por estabelecer, integrar e conduzir os vínculos necessários com as demais áreas de conhecimento, nas distintas etapas do projeto. Cabe a elas, além disso, justificar e defender os fundamentos conceituais, funcionais, técnicos e econômicos das soluções de projeto em desenvolvimento, frente às diferentes instâncias da escola. Tais vínculos puderam ser identificados, de forma mais imediata, nas ementas das disciplinas de projeto dos níveis mais

avançados, que especificam os conteúdos das outras áreas que integram seus programas, incluindo aí as horas dedicadas aos mesmos. Assim:

-PROYECTO VI, do 1º semestre do 4ºano (128hs), inclui 16 horas de ACONDICIONAMIENTO AMBIENTAL;

-PROYECTO VII, do 2º semestre do 4ºano (146hs), inclui 16 horas de ACONDICIONAMIENTO AMBIENTAL; 8hs de TEORIA E HISTORIA e 8hs de ESTRUCTURA;

-PROYECTO VIII, do 1º semestre do 5º ano (portanto antecedendo a elaboração do Trabalho Final, destinado ao 2ºsemestre deste último ano), com carga horária total de 312 hs, inclui: 48 horas de ACONDICIONAMIENTO AMBIENTAL, 24hs de TEORIA E HISTORIA, 24 hs de COMPUTACIÓN, 24hs de COMUNICIONES, 48hs de ESTRUCTURAS e 48hs de TECNOLOGIAS (INSTITUTO SUPERIOR POLITÉCNICO “JOSÉ ANTONIO ECHEVERRÍA, 2004).

Vale ressaltar que os módulos que participam da composição dos conteúdos obrigatórios das disciplinas de projeto, como acima exemplificado, existem anteriormente na grade curricular, como disciplinas individuais.

- Ênfase temática

A idéia geral, nos planos de cursos orientados em torno de núcleos temáticos, ênfases ou problemas que atuem como centros de interesse, é que estes sejam o ponto de convergência para todas as disciplinas do período. Concretamente, cria-se uma outra estrutura que se sobrepõe à existente - um âmbito que orienta a ação do docente e do estudante - nominando as relações que devem ser priorizadas e para as quais se devem reportar, no principal, o desenvolvimento dos conteúdos de cada disciplina, sem prejuízo de todos os demais, que as competências individuais dos participantes estabelecerem.

A essa organização pode se sobrepor ainda, no plano horizontal, o vínculo através de um núcleo temático para cada ano do curso. Nesse caso, os temas orientam os dois planos do currículo, isto é, tanto agregam, como referência comum, o encaminhamento dos programas das disciplinas que se desenvolvem no plano horizontal como, simultaneamente, pela sucessão das ênfases de cada período, orientam todas as seqüências, ou seja, em torno de qual questão comum às diversas áreas se darão os graus de aprofundamento e de complexidade dos conteúdos do curso como um todo.

A estratégia que se vale dos temas condutores tem dois pontos-chaves: um relativo à escolha das ênfases – precisa o suficiente para não ser nem tão genérica nem excessivamente restrita, e precisa, novamente, para que contenha a idéia de encadeamento e de graus de complexidade. A segunda questão, fundamental, é que essa organização permita um rebatimento suficiente no reordenamento dos conteúdos das disciplinas, sem o qual a idéia, de fato, não se concretiza.

A ausência, entretanto, da divulgação dos programas dos cursos onde tal tal estratégia foi encontrada impediu o exame desse desdobramento.

Embora a uma articulação geral eventualmente possam ser agregadas outras mais pontuais, reforçando a estrutura principal de integração, como em exemplos já apresentados, considerou-se mais coerente tratar como um outro tipo aquelas situações em que a presença de mais de uma solução não significa um complemento, mas ambas concentram, com igual importância, o esforço de organização da integração do curso.

- Ênfase temática e módulos

Incidindo particularmente sobre a organização da seqüência de projeto, há duas estratégias combinadas, identificadas através da comparação entre a grade das disciplinas e o conjunto de suas ementas. Em uma delas, a estruturação do ensino deve ser pautada por uma ênfase temática que vincula, por exemplo, a teoria à atividade de projeto, de forma constante. Acrescenta-se ainda, em determinados momentos do curso, módulos internos às disciplinas de ateliê, como o exemplo:

-TEORIA E PROJETO V: CONFORTO TÉRMICO - 5º semestre

-TEORIA E PROJETO VI: ILUMINAÇÃO NATURAL E CONSERVAÇÃO DE ENERGIA - 6º semestre

-TEORIA E PROJETO VII: ACÚSTICA ARQUITETÔNICA, 7º semestre (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2005).

Estão pois reunidos, na carga horária semanal de 6 horas, um módulo teórico específico de 2 horas e outro de prática, com 4 horas. Os conhecimentos relativos à ênfase que nomeia essas disciplinas - conforto térmico, iluminação e acústica - são integralmente desenvolvidos no interior das disciplinas de projetos, em seus módulos teóricos, e ligados aos trabalhos de ateliê que os estudantes desenvolvem. No exemplo, referente ao Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas, à época da consulta realizada (2004), não existem as disciplinas autônomas da matéria de Conforto Ambiental.

- Ateliê e disciplina de apoio

Nesse caso, o maior esforço de integração desenvolvido está localizado em alguns momentos do curso, através de estratégias que se complementam. Uma, por exemplo, agrega disciplina de apoio e aprofundamento ao trabalho desenvolvido pelo aluno em projeto, integrada ao espaço pedagógico do ateliê, e que não é informal pois está definida e enquadrada na grade curricular.

Esse tipo de articulação, pode ser identificado no curso de graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (2004), que responde a uma dificuldade recorrente dos estudantes, em geral, com as disciplinas de SISTEMAS ESTRUTURAIS APLICADOS I e II, alocadas no 6º e 9º semestres.

O objetivo de ambas as disciplinas obrigatórias é: “ Revisão e ampliação dos conceitos sobre o sistema estrutural adotado no Projeto Arquitetônico em desenvolvimento no período. Consultoria Estrutural sob a forma de Ateliê ” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2004).

Antecedendo a elaboração do trabalho final e valendo-se da maior maturidade do aluno, ocorrem outros dois momentos de integração planejada, através das disciplinas de PROJETO INTEGRADO DE ARQUITETURA, URBANISMO E PAISAGISMO I e II (8º e 9º semestres), que pretendem, justamente, exercitar as relações entre o espaço edificado, a cidade e o espaço aberto. Lembrando que nesse 9º período ocorre a disciplina SISTEMAS ESTRUTURAIS APLICADOS II, com a intenção e conteúdo já explicitados acima, esse semestre fica claramente caracterizado como o momento de maior esforço coletivo para a convergência das principais áreas de conhecimento percorridas pelo estudante.

- Conteúdos agregados ao programa das disciplinas de projeto

Nesta organização, conteúdos desenvolvidos por outras disciplinas – de urbanismo, de teoria, de tecnologia, construção, conforto ambiental - ministrados no mesmo semestre ou no período anterior, são intencionalmente utilizados em projeto de arquitetura, estão claramente expostos nos programas das disciplinas e constituem parte das condicionantes da exposição do professor, da orientação e do desenvolvimento dos trabalhos, podendo contruir um elo tanto no plano horizontal como no vertical.

Essa estratégia foi identificada na organização do curso da Universidade Federal do Espírito Santo, através do exame das ementas das disciplinas de projeto de arquitetura (2004), todas elas elencando o conjunto de conteúdos que as compõem, em sintonia com aqueles desenvolvidos pelas disciplinas específicas, como atesta o exemplo de PROJETO DE ARQUITETURA IV, do 5º semestre, que tem como foco:

Reconhecimento das articulações do edifício com a cidade e da arquitetura com seu contexto histórico e social, introdução ao repertório do movimento moderno através do exercício de releitura de obras significativas e a aplicação crítica dos conceitos nos projetos desenvolvidos. Ênfase quanto ao comprometimento das soluções arquitetônicas com questões de uso e ocupação do solo, aspectos técnicos do código de obra e legislação de segurança das edificações. Aspectos de construção. Economia, conforto e valores estéticos na arquitetura. Desenvolvimento de estudos e anteprojetos de espaços coletivos do setor de vizinhança, edificações verticais de médio porte, isolados ou em conjunto; a partir de temática apropriada, referenciada no estudo dos paradigmas da arquitetura modernista internacional e principalmente brasileira. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2004).

A disciplina indica uma ponte concreta com urbanismo, define quais os vínculos com a área de teoria e história, enfatiza a relação com a viabilidade material do projeto, inclui os seus aspectos legais e os valores estéticos da arquitetura.

4. CONSIDERAÇÕES

O acesso ao nível universitário passou a expandir-se, constante e vigorosamente, a partir da década de 70, mas seu crescimento é recorde de 1995 em diante. Por outro lado, até os anos 90, essa expansão ainda atendeu, majoritariamente, à demanda reprimida das classes A e B. A partir de meados da década, coerentemente com o incremento do ensino público secundário, são os alunos de extratos sociais mais carente, classes C e D que, também em número crescente, transformam-se na principal fonte de pressão por vagas no ensino superior nesses últimos anosⁱⁱⁱ. Parte expressiva desse contingente de novos alunos - socializados em realidade distinta daquela que forjou os pressupostos do ensino de arquitetura – demonstram as dificuldades que os conceitos desenvolvidos por Bourdieu (1983) apontam e esclarecem. A necessidade de uma rede que melhor articule e integre os conteúdos da graduação é, por isso mesmo, mais urgente.

O conjunto das propostas selecionadas centra-se, principalmente, no reconhecimento, pelas soluções que adotam, vigorosas em alguns exemplos, de que à idéia de integração, corresponde, necessariamente, o esforço da sua organização. É possível esboçar duas tendências: a daquelas estratégias mais pontuais, ocorrendo em determinados semestres do curso, quando são criadas relações específicas entre projeto, majoritariamente, e outra(s) área(s) de conhecimento; outra, que abrange a totalidade da estrutura do curso, através da adoção de duas estratégias distintas: uma ênfase orientadora para cada período do curso, por exemplo, à qual se acrescentam, explicitados, em maior ou menor grau, outros recursos de condicionamento, como a explicitação dos trabalhos que devem ser compartilhados ou os conteúdos de determinadas disciplinas que devem ser integrados às atividades de outras. Essa solução aparece ainda, mais radicalizada, quando os conteúdos a serem agregados se constituem em um módulo, dentro da outra disciplina, com carga horária definida e docente responsabilizado.

Naturalmente, a existência de articulações concretas, formalizadas, na estrutura pedagógica do curso, no sentido de integrar os conhecimentos, não garante, na prática, nem o seu real desenvolvimento, nem a eficiência e a qualidade das mesmas. As reflexões sobre o currículo, expostas anteriormente, fornecem uma noção das dificuldades e das resistências internas naturais nas escolas, das quais participamos todos, para a implementação de alterações e inovações. Por isso, independentemente do juízo que se faça das propostas encontradas, que representam a lógica do curso e são subordinadas tanto às condições de diversas ordens das mantenedoras como ao conjunto intelectual dos integrantes de seus corpos docente e discente, elas significam a adoção de um princípio: o de conceber, organizar e implantar uma alternativa, reconhecendo e iniciando o enfrentamento de uma das situações de insuficiência no ensino que

ministramos. A todas elas, é provável que corresponda o aprimoramento ou a renovação de metodologias e práticas em aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil. *Class, code and control: towards a theory of educational transmission*. Vol.3. London: Routledge & Keagan, 1988.
- BOURDIEU, Pierre. *Esboço de uma teoria da prática*. In: ORTIZ, R. (Org.). Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Atica, 1983.
- CARVALHO, José Mário Nogueira. *Prática de Arquitetura e Conhecimento Técnico*. Tese de doutorado. São Paulo: FAUUSP, 1994.
- DURAND, José Carlos. *Arte, Privilégio e Distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil, 1855/1985*. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- _____. *A Profissão de Arquiteto* (estudo sociológico). Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH USP, 1972.
- FERNANDES, Manuel Correa. *A Estrutura de Suporte – Construir a Arquitetura: um Programa para a Disciplina de Projeto*. Porto: FAUP Publicações, 1995.
- KATAKURA, Paula. *O Ensino do projeto de arquitetura*. Tese de doutorado. São Paulo: FAUUSP, 2003.
- KOURGANOFF, Wadimir. *A Face Oculta da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1990.
- LEITE, Maria Amélia Devitte Ferreira D'Azevedo. *O Ensino de Tecnologia em Arquitetura e Urbanismo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAUUSP, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Bourdieu & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1995.
- PIÑÓN, Hélio. *Teoria do projeto*. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, A.I.Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.
- TEIXEIRA, Kátia Azevedo. *Ensino de Projeto: integração de conteúdos*. Tese de doutorado. São Paulo: FAUUSP, 2005.
- VIEIRA, Joaquim. *O Desenho e o Projecto São o Mesmo?* Porto: FAUP Publicações, 1995.
- VIDIGAL, Emerson José. *Um estudo sobre o Ensino de projeto de arquitetura em Curitiba*. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2004.

ⁱ Depoimento de professor de Projeto Integrado I, do 2º ano do Curso de Arquitetura e Urbanismo de Curitiba – UFPR, para a questão formulada: *Existe integração entre a sua disciplina e as demais do mesmo período (semestre ou ano?)*. In: VIDIGAL, E. J. Um estudo sobre o Ensino de Projeto de Arquitetura em Curitiba. Dissertação de mestrado. FAUUSP: 2004, p. 125.

ⁱⁱ A pesquisa foi realizada entre 2004 e 2005, envolvendo 57 cursos do Brasil e 34 cursos estrangeiros (demais países da América Latina, Portugal, França, Espanha e Itália. A íntegra da mesma encontra-se em TEIXEIRA, Kátia A. *Ensino de projeto: Integração de Conteúdos*. Tese de doutorado. São Paulo: FAUUSP, 2005.

ⁱⁱⁱ FOLHA DE SÃO PAULO. Sucursal do Rio. *Faculdades se adaptam a público de classe C.* **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 de ago 2003, Folha Cotidiano, p.C3. A matéria apóia-se em estudos realizados pela consultoria Hoper.