

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Larissa Caroline Silva JORDÃO*
Marcel Alessandro CLARO**

Resumo: Este artigo aborda uma temática que atualmente tem atraído as atenções de pesquisadores em todo o mundo, a docência universitária. Trata-se aqui da docência no ensino de Arquitetura e Urbanismo, por ainda possuir lacunas e potencialidades de estudos que foquem mais especificadamente sobre a formação dos formadores de arquitetos e urbanistas. Objetiva-se analisar como foi o ensino de arquitetura e urbanismo ao longo da história, assim como ele se apresenta na atualidade. Utiliza-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com revisões de bibliografias como o trabalho de Schön (2000), o de Pimenta (2002), o trabalho de Graeff (1995). Assim como se revisam os trabalhos de Freire (2002), Rios (2001) e Maragno et al (1999, 2012). Desta forma pretendeu-se avaliar quais os conhecimentos didático-pedagógicos e as competências que os docentes desta área têm

*Mestre em Planejamento e Projeto Urbano pela PPGFAU – UnB. Professora de Arquitetura e Urbanismo - UNIUBE. arq.larissajordao@gmail.com

**Mestrando em Arquitetura e Urbanismo pela FAUeD – UFU. Professor de Arquitetura e Urbanismo na UNIUBE. marcelclaroarquiteto@gmail.com

ao iniciar sua prática docente. Para a construção desse pensamento foi necessário entender alguns aspectos gerais sobre o ensino superior, compreender o processo histórico pelo qual a universidade e o ensino de arquitetura e urbanismo passaram desde seu primeiro ensino de nível superior associada às Faculdades de Belas Artes e o motivo pelo qual o processo crítico-reflexivo é tão importante para a formação do docente arquiteto-urbanista.

Palavras-chave: Docência universitária; arquiteto-urbanista; teoria e prática; profissional reflexivo.

Abstract: This article discusses a topic that has currently attracted the attention of researchers worldwide, university teaching. This is about the teaching in school of Architecture and Urbanism, by still have gaps and potential studies that focus more specifically on the training of trainers of architects and urban planners. The objective is to analyze how was the teaching of architecture and urbanism throughout history, as it appears today. It is used as a qualitative research methodology, with review of bibliographies as the work of Schön (2000), Pimenta (2002), the work Graeff (1995). As we review the work of Freire (2002) Rios (2001) and Maragno et al (1999, 2012). In this way it was intended to evaluate which didactic and pedagogical knowledge and skills that teachers in this area have to start their teaching practice. For the construction of this thought was necessary to understand some general aspects of higher education, understand the historical process by which the university and the teaching of architecture and urbanism passed since his first top-level teaching linked to Fine Arts Faculties and why the critical-reflexive process is so important to the formation of the architect-urbanist teaching.

Keywords: University teaching; architect-urban planner; theory and practice; reflective practitioner.

Introdução

O tema central deste trabalho é explicitar e discutir sobre a formação docente, as práticas pedagógicas presentes no curso de arquitetura e urbanismo e refletir sobre a relação entre a formação do arquiteto urbanista e a universidade de forma a entender as principais características do ensino-aprendizagem e a necessidade de uma contínua formação para os professores dessa área, que embora tenham uma atuação crítico – reflexiva, a sua formação se dá em um curso de bacharelado, o que não explora todas as qualidades docentes. Suas práticas pedagógicas são pautadas em uma aprendizagem experimental, vendo seus professores e seguindo seus exemplos, sendo eles positivos ou negativos¹. Para tanto, faz-se necessário uma abordagem histórica sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e assim da formação do professor desse curso, visando compreender a lacuna existente nos trabalhos acadêmicos sobre a formação docente do professor desta área, reflete-se e debate-se sobre as práticas pedagógicas atuais do curso de arquitetura e urbanismo e sobre os saberes que são necessários a atuação

¹ A esse respeito ver: CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, M. E (orgs.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas: Papyrus, 2001.

de um profissional crítico-reflexivo capaz de compreender a importância de trabalhar todas as competências necessárias para um ensino de boa qualidade. São utilizados como referência e embasamento teórico para este artigo o trabalho de Schön (2000) para entender a qualidade crítica-reflexiva no profissional professor de arquitetura e urbanismo; o de Pimenta (2002) pela necessidade de compreender a formação docente com base na identidade e na importância de ser um profissional reflexivo; o trabalho de Graeff (1995) que expõem como a técnica e prática foram trabalhadas ao longo da história pela faculdade de arquitetura e urbanismo. Assim como se revisam os trabalhos de Freire (2002), Rios (2001) e MARAGNO (1999, 2010, 2012).

Configura-se um importante foco de pesquisa devido as crescentes pesquisas acerca dessa temática em cursos bacharelados (Arquitetura e Urbanismo), que não disponibilizam uma formação pedagógica como acontecem nos cursos de licenciatura, mas demandam professores para atuarem em seus cursos superiores, em que na maioria das vezes são preparados somente através dos cursos de mestrado e doutorado. Pretende-se assim contribuir para um maior entendimento do ensino em arquitetura e urbanismo e discussão sobre a importância

dessa preparação não só em curso de licenciatura, mas também em cursos bacharelados.

Do ensino de arquitetura militar à ensino de arquitetura e urbanismo.

Os primeiros documentos que fazem menção à profissão e em decorrência, ao ensino de arquitetura e urbanismo de acordo com o trabalho “Trajetória e Estado da Arte na Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia – Vol. X – Arquitetura” publicado pela Inep/Confea², são o *código de Hamurabi* (escrito por volta de 1780 a.C), o tratado de *De Architectura* – (escrito por Marcus Vitruvius Pollio, no ano de 40 d.C) e o tratado *De Re Aedificatoria* (escrita por Leon Battista Alberti no período de 1442 a 1452). Destes, a obra de Vitruvius é a primeira a dar diretrizes para a educação de arquitetos e urbanistas como evidenciado a seguir:

A ciência do arquiteto é beneficiada com muitas disciplinas e vários conhecimentos; por seu julgamento são provadas todas as obras que são realizadas pelas

² IPEA - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/
CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia – no entanto, desde o final de 2010 arquitetura e urbanismo não fazem mais parte do CONFEA, sendo parte do CONFAU – Conselho Federal de Arquitetura e Urbanismo

outras artes. Ela nasce tanto na prática quanto da teoria. A prática é o exercício habitual da experiência contínua que se executa com as mãos em todo o gênero de material que é necessário à representação do projeto. E a teoria é a que pode descrever e explicar as coisas construídas na medida da habilidade e da arte. (VITRUVIUS, 40 d.C. apud MARAGNO et al, 2010).

No Brasil o ensino de arquitetura e urbanismo se tornou necessário, uma vez que a colônia precisava ser construída. Para isso, em 1549 juntamente com o governador-geral Tomé de Souza, chega em solo brasileiro o mestre arquiteto Luís Dias, e em 1577 seu irmão, jesuíta e arquiteto, Francisco Dias (ANDRADE, 1997). No entanto, esse ensino ainda não configurava uma docência de nível superior, uma vez que eram ligados a prática de ofícios, onde cada mestre poderia ter no máximo dois aprendizes (exceto negros e escravos) e por um período mínimo de quatro anos e máximo de 6 anos (MARAGNO et. al, 2010)

A formação de aprendizes de medidores e arquitetos data de antes de 1808, pois era uma necessidade da realeza, uma vez que Portugal não pretendia povoar o Brasil, e sim aproveitar ao máximo as terras férteis para a produção do ouro branco: a cana-de-açúcar. Para isso precisa de construções administrativas e de grandes fortes, que fizessem a defesa do território. Para isso, a realeza chegava a pagar pelos estudos de alguns, filhos de nobres, em troca de serventia de trabalho na colônia após se formarem.

A iluminura abaixo, apesar de retratar uma cena europeia, a construção de quatro grandes cidades, ilustra muito bem como se deu esse processo também no Brasil Colônia, uma vez que assim como nos países europeus essa relação entre mestre e aprendizes era realizado com base em teoria e em prática. Como podemos ver na figura 01, um sujeito no lado esquerdo com vestimentas diferenciadas, possivelmente o professor-mestre aparenta explicar e orientar os outros indivíduos da cena, os aprendizes que apreendem o ofício fazendo e refletindo sobre o que estão fazendo. E são apreciados por seu trabalho pela sociedade da cidade.

Figura 01: A Construção de Veneza, Sycambria, Cartágo e Roma.



Fonte: Master of the Geneva Latini Jean de Courcy.³

³ Disponível em www.idademediainagenscotidiano.com.br. Acesso em 16/08/2013.

Entretanto, deve-se reconhecer que em função de necessidade práticas, seja no campo da defesa militar, seja no campo das construções para fins administrativos, o processo de colonização exigiu uma atenção permanente por parte da Metrópole portuguesa, no que se refere às necessidades de importação e formação de arquitetos militares. (ABEA, 1977, p.41).

Durante o período em que o Brasil ficou sob o controle de Felipe II⁴, segundo a CONFEA⁵, o ensino de arquitetura tinha como base o ensino⁶ do Reino de Castela e desta forma também procurava em número inexpressivo formar arquitetos e medidores para uma arquitetura civil e militar tendo em sua maioria professores provenientes de Portugal.

Com a reestruturação da monarquia de Portugal o ensino de arquitetura militar e de artes se fortalece perante as preocupações da Coroa Portuguesa para com sua colônia de proteção contra ataques e invasões inimigas. Para tanto, foram desenvolvidas edificações e complexos que visavam à permanência da posse das terras em Portugal e protegia contra possíveis ataques o território brasileiro. Neste

⁴ União Ibérica – rei Felipe I ou II governava Portugal e Espanha –1580 á 1640.

⁵ CONFEA - Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia.

⁶ Ensino criado na Espanha, aprimorado em Portugal, e aplicado no Brasil, onde mestres ensinavam seus dois discípulos por meio de teoria e pratica e após quatro ou seis anos eram avaliados e qualificados.

momento temos a vinda de inúmeros professores portugueses para o Brasil e a criação de instituições de ensino no Brasil nos moldes dos cursos da Europa, ou seja, com um ensino teórico-prático que era feito com base nas experiências de profissionais que detinham saberes técnicos sobre como fazer arquitetura, na época isso era tido com o mais importante em um professor, o saber fazer, construir, e entender os materiais, deixando o saber teórico em segundo plano. Tanto que as instituições que ensinavam eram aquelas que construíam grandes obras públicas, como escolas, hospitais e etc.

A docência Universitária propriamente dita data de 1808 quando a Família real desembarca de Portugal em solo brasileiro fugindo das tropas de Napoleão. Inúmeras melhorias (pavimentação, instalação de prédios públicos, hospitais, escolas, parques e praças) começariam a ser realizadas a fim de tornar o Brasil colônia num território mais desenvolvido e passível de receber e ser morada da família real. Como a construção da faculdade de Medicina da Bahia e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, hoje a UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro que foram as primeiras a oferecerem um ensino superior no Brasil. Mas somente em 1816, com a chegada da missão francesa é que tem início o ensino superior em artes e ofícios com a implementação da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro,

onde era oferecido o curso em Arquitetura e Urbanismo que abrangia disciplinas do ensino teórico e do ensino prático, entre elas, o estudo teórico das arquiteturas antigas; seu modo de construção, cópia de Modelos, Estudo de Dimensões, proporções, composição e aulas práticas de Desenho e Perspectiva, essas disciplinas eram ofertadas pela Academia e seria o único ensino de arquitetura e urbanismo do Brasil por mais de cinquenta anos, até o surgimento da faculdade de arquitetura e urbanismo dentro das engenharias da Universidade de São Paulo.

Com a chegada da missão francesa além da implantação de faculdades o Brasil passa a ter uma postura diferente frente à metrópole Portugal, pois com a formação de um quadro de profissionais técnicos se viu a necessidade de uma emancipação cultural, o que favoreceria a independência do Brasil. Contudo, percebe-se neste período uma recorrente preocupação com a formação de professores que atuavam nas séries iniciais, fundamental e médio. Deixando em segundo plano a discussão sobre a formação dos formadores do ensino superior.

Com a industrialização e finalmente a consolidação de núcleos urbanos no Brasil o ensino de arquitetura e urbanismo se consolida, a partir do método de ensino oferecido pela escola de Belas artes e algumas outras que seguiam esse mesmo padrão de ensino, arquitetura

embasada na área de artes. No entanto, a partir de 1894 com a fundação da escola politécnica de São Paulo o ensino de arquitetura ganha uma forma paralela a da utilizada pela Belas Artes, o ensino de arquitetura com viés de engenheiro, sendo formado o arquiteto-engenheiro.

Ao passar de um ensino de mestre/aprendizes, onde havia um contato direto e individual, para o ensino de arquitetura como uma ciência, a formação do profissional professor de arquitetura e urbanismo muda muito, principalmente influenciada pela forma pela qual ele teria que ensinar arquitetura, que difere em cada caso. Podemos caracterizar esse ensino em três momentos:

1. O profissional formador de arquiteto-mestre de obra que ensinava a teoria subsidiada pela prática, num canteiro, onde literalmente colocava e fazia seus discípulos colocarem a mão na massa, e por essa experimentação sabia ensinar, fazer e improvisar.
2. um segundo momento onde o profissional abre mão da prática experimental e se dedica somente a teoria, onde o saber ensinar e o saber discursar sobre arquitetura eram mais importante,
3. e o atual momento onde o profissional professor de arquitetura e urbanismo deve saber ensinar (dominar os

saberes docentes e técnicos), mas também tem que conciliar novamente essa teoria com a prática, busca-se assim um processo criativo mais reflexivo.

Para Graeff (1995) essa transformação no modo de formar arquitetos urbanistas remota de tempos passados e apesar de singela:

é como se o próprio berço da arquitetura - e consequentemente do arquiteto - tivesse se deslocado do *canteiro de construção*, onde estivera desde sempre, para o *ateliê do artista plástico*. O arquiteto-mestre-de-obra, antes visto pela sociedade como artesão, um operário, assume ares e posição de artista e, não raro, homem da corte; a condição de *arquiteto do príncipe* passa a constituir o sonho dourado dos agenciadores da morada humana. (grifo do autor, Graeff, p. 129-130, 1995).

Para o autor esse distanciamento produzido pelo academicismo gera uma alienação na formação do arquiteto urbanista, pois a experiência relatada e vivenciada no campo de obras privilegia um ensino-aprendizagem completo onde o aluno poderá chegar a uma postura crítico-reflexiva que lhe possibilite uma maior autonomia e criatividade, qualidades essenciais ao profissional de arquitetura e urbanismo.

Pensamento também defendido por Schon (2000), que se fundamenta nas teorias de Jonh Dewey e defende a ideia de que o aprendizado só é de fato completo quando as pessoas aprendem

fazendo, ou seja, toda teoria deve ter embutida a sua prática. Para ele, o aluno deve ser instruído a fazer e desta forma aprender. (JORDÃO, L.. CLARO, M. 2012)

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas falando-se a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p. 25).

Na efervescência da Revolução de 1930, os debates que ocorreram na Associação Brasileira de Educação (ABE) desencadearam o Manifesto dos Pioneiros, as Reformas Estaduais do Ensino e a criação do Ministério da Educação e da Saúde. Esses debates também repercutiram entre os arquitetos e em suas entidades representativas. Desde os anos de 1920, grandes operações imobiliárias e investimentos em infraestrutura urbana, no Rio de Janeiro e em São Paulo, contribuíram para uma nova visão de cidade que perpassava diversos setores da sociedade e campos da ciência. É neste quadro que Lucio Costa assume a direção da ENBA⁷ e propõe a reforma que desvinculava o ensino de Arquitetura das Belas Artes e incluía em seu

⁷ Escola nacional de Belas Artes.

currículo as disciplinas do Urbanismo e do Paisagismo. O ensino de Arquitetura assumiria identidade própria, mais próxima da problemática urbana e das novas técnicas da indústria da construção. E faria com que os formadores de arquitetos e urbanistas assumissem uma postura diferente em sua forma de lecionar, uma vez que eles necessitariam ter um maior domínio de questões práticas e de construção civil e não mais somente questões estéticas e formais. Por isso, a proposta feita pelo arquiteto urbanista, Lúcio Costa em sua em sua breve passagem como diretor da ENBA, em 1931, a priori foi rejeitada nos embates da ENBA. A Reforma seria implantada apenas em 1946, com a fundação da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil, atual UFRJ, escola essa que foi e é até hoje exemplo e referência para os demais cursos do Brasil.

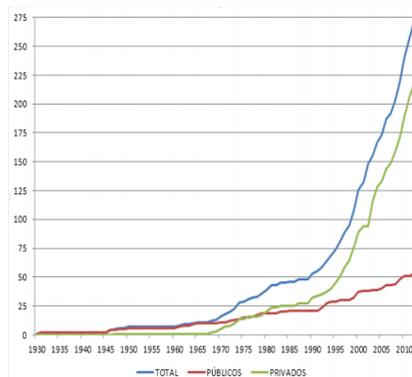
A expansão do curso de arquitetura e urbanismo e impactos na docência universitária.

Após a década de 60 com a expansão dos cursos de arquitetura e urbanismo (ver figura 03) e de forma geral do ensino superior no Brasil a docência universitária passou a ser vista como mais uma forma alternativa e/ou conjugada de ingresso no mercado de trabalho pelas mais diversas áreas. Isto fez com que eclodisse a discussão sobre quais

as competências, saberes e qualificações necessárias a um docente do ensino superior, o que culminaria em uma nova legislação educacional.

A figura 03 demonstra que a expansão nos cursos de arquitetura e urbanismo aconteceu inicialmente por volta da década de 1970, mas teve seu crescimento marcante por volta do ano de 1995. Essa profunda expansão da oferta de cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, principalmente nos cursos de instituições particulares, demandaria contratações de professores para suprir essa nova demanda profissional, independente dos saberes necessários ao bom exercício do ensino-aprendizagem, ou da graduação em Arquitetura e Urbanismo, o que permitiria que grande parte dessas vagas fossem ocupadas por engenheiros civis, elétricos, hidráulicos, topógrafos e outros. Mantendo o curso de arquitetura e Urbanismo como uma vertente e complementar aos cursos de engenharias. Quadro que somente seria revisto agora no final de 2010, com a aprovação pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, do Conselho de arquitetura e Urbanismo - CAU, independente do Conselho de Engenharias - CREA.

Figura 03: Gráfico de crescimento absoluto dos cursos de arquitetura e urbanismo

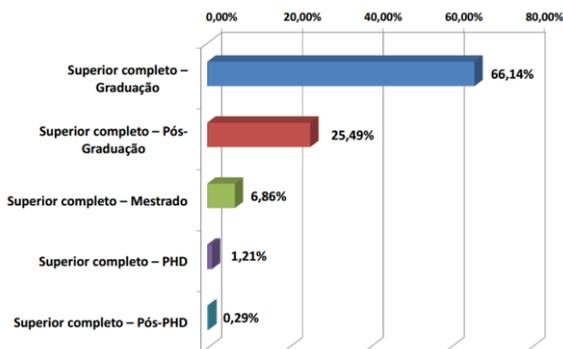


Fonte: Maragno et al, (2010).

Atualmente de acordo com o CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo cerca de 7,33% dos arquitetos urbanistas também possuem como profissão o ensino em Universidades públicas/particulares e faculdades. Para atuarem nesse mercado em ascensão de acordo com a atual legislação educacional, a Lei Federal número 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, diz que o profissional docente atuante no ensino superior deverá ser formado pelos cursos de mestrado e Doutorado.

Art. 66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, principalmente em programas de **mestrado e doutorado**. (Lei Federal número 9394, 1996).

Figura 04: Nível de Escolaridade.



FONTE: CAU – Conselho de Arquitetura e Urbanismo.⁸

No entanto, ao analisarmos a figura 04, elaborado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, percebemos que a maior parte dos profissionais atuantes nessa área possui somente o curso de graduação, o que os qualifica para o mercado de trabalho, e apenas cerca de 6% possuem o curso de mestrado, título mínimo exigido pela LDB para exercer a profissão docente.

Contudo, para muitos autores, como Pimenta (2002) não é somente a formação didática oferecida pela graduação e a qualificação de pós-graduação, como mestrado e doutorado que formam um educador do ensino superior, mas acrescidos a esses requisitos, as

⁸ Disponível no site www.caumg.org.br. Acesso em 16/08/2013.

aptidões natas, as experiências profissionais e pessoais, além de uma eterna aprendizagem sobre o ensinar.

Ao exigir um mínimo de mestres e doutores, a legislação educacional visa sua qualificação e prática de pesquisa. Porém o sistema brasileiro de pós-graduação não supre uma necessidade fundamental: formação didática e pedagógica. Evidente que os mestres e doutores trazem massa crítica e potencializando a discussão e fundamentação teórica nas atividades dos cursos, mas não garantem por si só a qualidade pedagógica em sala de aula. (MARAGNO et al, 2010, p.8).

Isso fica evidente na obra de Freire (2002), “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, onde ele demonstra que formar um aluno não significa treinar ou “depositar” um determinado conhecimento, mas que os docentes precisam TER responsabilidade, consciência e exercer de forma ética, coerente e viva as práticas educativas. Ele apresenta três tópicos fundamentais para a formação de uma pedagogia que prima pela Autonomia: - não há docência sem discência, - ensinar não é transferir conhecimento e; - ensinar é uma especificidade humana. Desta forma, compreendemos que ao aceitarmos a incompletude do ser humano, as diferenças entre cada um deles, e assim a necessidade do afeto e do respeito pelos saberes do educando, assume-se uma posição crítica, reflexiva, dialógica e avessa a qualquer tipo de discriminação, praticaremos assim uma forma de ensino-aprendizagem que valoriza a curiosidade como

forma de estar em permanente estado de aprendizagem, formando um educando pleno de sua autonomia.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exige do cumprimento de seu dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. É neste sentido que o professor autoritário, que por isso mesmo afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. (FREIRE, 2002, p 66).

Essa forma de idealizar o docente vai de encontro ao que foi feito até pouco tempo atrás no Brasil⁹, onde os professores universitários dos cursos de arquitetura e urbanismo, entre outros, eram escolhidos por suas aptidões técnicas e/ou convidados por interesses de outrem a ministrar aulas em universidades. Desvalorizando assim o saber didático-pedagógico, as experiências profissionais, a identidade pessoal, a afinidade em lecionar, o saber ensinar e todas as competências que são necessárias ao ensinar com qualidade, no sentido

⁹ Fato que foi recorrente no Brasil, principalmente até a atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases.

trabalhado por Rios (2001), onde qualidade não é entendida como um valor estritamente positivo, mas sim como um conjunto de atributos, ou um conjunto de “qualidades”.

Pretendo justificar a necessidade de se adjetivar a qualidade e demonstrar que, ao explorar a expressão “boa qualidade”, vamos ter a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões - técnica, política, ética e estética – da atividade docente. (RIOS, p. 63, 2001).

Para a autora, “o ensino competente é um ensino de boa qualidade”, que só é alcançado quando um docente constantemente aperfeiçoa-se através de cursos de formação continuada e investe em pesquisas como forma de adquirir mais conhecimentos. (RIOS, 2001, p. 92).

Desta forma, essa expansão nos cursos de arquitetura e urbanismo não foi acompanhada por uma crescente em qualidades e competências pelos docentes, isso porque a especificidade da área requer que o formador de arquitetos urbanistas carregue um vasto programa de necessidades capazes de nortear e direcionar os alunos a terem posturas e estratégias de procedimentos construtivos, como dimensionar espaços, equipá-los de acordo com suas atividades e quantificação de pessoas, pensar e resolver suas questões estruturais, funcionais e ambientais, além de contribuir para as relações sociais. Assim, entre manter-se atualizado através de cursos de formação

continuada, que abordem questões didáticas pedagógicas, o professor de arquitetura e urbanismo prefere investir em cursos de aperfeiçoamento construtivos, que permita que ele conheça as atualidades do mercado, os novos materiais e as novas formas construtivas. Isso o prepara e possibilita que ele atue no campo da construção civil, mas também permite que ele como detentor de um conhecimento específico técnico atue no ensino superior apesar da falta dos saberes didáticos pedagógicos.

Desta forma, concordamos com Freire (2002) quando em seu livro *Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, ele afirma que não podemos ser professor:

Sem *me* achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensina-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de experiência feito que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço. (FREIRE, 2002, p. 116).

Ou seja, ser professor requer uma constante capacitação não só em sua área específica, como acontece no campo da arquitetura e urbanismo, com cursos sobre novos materiais, novas formas de construção e etc., mas uma formação continuada em como ensinar, com qualidade e cada dia melhor. Além de manter sempre uma posição reflexivo-crítica, o que faz com que esse ciclo não se feche, e permite que a todo o momento os professores estejam à procura de novas formas, ferramentas e parâmetros para melhorarem suas aulas.

Considerações finais

Assume-se aqui que acredita ser de suma importância o constante aprendizado dos professores desta área, visto a dinâmica e as constantes transformações dos materiais e métodos de se construir. Mas que este constante aprendizado também seja feito no campo didático-pedagógico como forma de aprimorar técnicas de aula e possibilite assim uma melhor formação do aluno de arquitetura e urbanismo e consequentemente do futuro professor de arquitetura e urbanismo.

Para tanto, enfatiza-se que seja necessário que teoria e prática sejam trabalhadas de forma conjunta, também na formação continuada dos professores, pois assim o profissional docente de arquitetura e urbanismo conseguirá se manter atualizado tanto com relação aos

materiais, métodos de construção e novas discussões no campo civil, mas também com novos pensamentos arquitetônicos, teorias e procedimentos metodológicos. Possibilitando que projetos de ensino, pesquisa e extensão sejam de melhores qualidades e que ao associarem teoria e prática e interagirem professores, alunos e as Instituições de Ensino Superior, as arquiteturas possam enfim cumprir seu valor social.

Esse exercício requer que professores, IES e alunos trabalhem juntos, cabendo as IES, entre outros aspectos, o oferecimento de cursos de qualificação e de formação continuada, mas também aos professores a consciência de que o ser humano por sua essência inacabada precisa sempre aprender, e estar num processo contínuo de aprendizado, e não somente a preocupação da ação de “dar” uma aula. Assim como, aos alunos compete a necessidade de sempre optarem pelo descobrimento, a curiosidade de sempre querer saber mais e mais, trazendo novas discussões e dúvidas.

Contudo, se faz necessário que esse processo contínuo de aprendizagem de docentes e discentes, não pode se limitar ao mero ensino de conhecimentos técnicos específicos da área de Arquitetura e Urbanismo, nem apenas ao aprimoramento didático metodológico do professor. Ambos precisam ter em mente que essas atividades têm como foco o aprimoramento das relações que serviram de base para a

construção de uma sociedade. Por isso, o ensino de arquitetura e urbanismo não deve ser feito somente em prol de uma produção de conhecimento e pesquisas, mas principalmente como sustento de uma política pública maior.

Somente desta forma, o ensino de arquitetura e urbanismo conseguirá se fundamentar em bases sólidas e servirá de respaldo para que arquitetos e urbanistas e principalmente a sociedade compreendam a importância dessa profissão, não meramente como forma de embelezamento e estético, mas como ferramenta essencial para a consolidação de uma política pública de qualidade, com cidades um pouco mais igualitárias, com menos problemas sociais, ambientais e econômicos e acima de tudo melhores índices de qualidade de vida.

Para tanto, esse processo de gestação pela qual essa nova forma de ensinar arquitetura e urbanismo passa, busca uma nova visão espacial e artística apropriando-se das novas tecnologias de representação e de construção e é algo lento, minucioso e repleto de possibilidades de avanços, retrocessos, sucessos e fracassos.

Referências

ANDRADE, R.M.F.. **Artistas coloniais**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. São Paulo, 1977.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 112 de 2005 -**Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo**. Diário Oficial da União, Brasília, de 06 jun.2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

JORDÃO Larissa. CLARO, Marcel. A educação no século XXI e a formação do professor reflexivo na arquitetura. **Revista Diversa prática**, v. 1, n., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GRAEFF, Edgar A., **Arte e Técnica na formação do arquiteto**. São Paulo: Studio Nobel – Fundação Vilanova Artigas, 1995.

MARAGNO, Gogliardo Vieria. **Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no brasil**. São Paulo, 2012.

_____. Abertura de novos cursos de arquitetura e urbanismo: uma questão de quantidade ou de qualidade. In: **Associação brasileira de escolas de arquitetura**. Caderno 21. Ética para o III Milênio. Anais do IX CONABEA e XVI ENSEA. Londrina: ABEA, 1999.

PIMENTA, S. Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. Garrido; Ghedin, E. (orgs.), **Professor Reflexivo no Brasil – Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: Por uma docência da melhor qualidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHLEE, Andrey. GUTIERREZ, Ester. COSTA, Fernando. MARAGNO, Gogliardo. OLIVEIRA, Isabel. QUEIRÓS, Pedro. OLIVEIRA, Vanderlí. SANTOS JÚNIOR, Wilson. [Trajatória e Estado da Arte na Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia – Vol. X – Arquitetura](#). Brasília: Inep/Confea: 2010.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad.: Roberto Cataldo. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.