

O CHÃO DA ARQUITETURA

FLÁVIO JOSÉ RODRIGUES DE CASTRO¹ & ROBERTO EUSTÁQUIO DOS SANTOS¹

¹*Universidade Federal de Minas Gerais, flaviodecastro@ufmg.br, eustaaquio1958@ufmg.br*

Revista Maestria, v.17, n.1, p. 77-94, 2019

RESUMO - O artigo relaciona-se à relevância da vinculação do ensino de Arquitetura e Urbanismo ao contexto regional. Essa reflexão justifica-se pela tendência recente do ensino superior no Brasil, em todos os campos disciplinares, marcada por sua mercantilização e massificação, aliada, especificamente na área de Arquitetura e Urbanismo, pela ênfase histórica no objeto arquitetônico em detrimento da abordagem urbano-ambiental, em escala ampliada. Entre os objetivos deste artigo destacam-se: (a) evidenciar a baixa concentração de conteúdos curriculares relacionados a questões territoriais, comuns na formação do arquiteto urbanista brasileiro; (b) evidenciar a tendência a desterritorialização do ensino, tanto presencial quanto remotamente; e (c) discutir uma proposta de formação inovadora, de base territorial, em implementação em uma cidade de porte médio, como elemento de contraste. Do ponto de vista da metodologia, tendo o cenário da educação superior brasileira como pano de fundo, o artigo analisa e compara as estruturas curriculares de cursos de Arquitetura e Urbanismo de diferentes instituições, em oferta no Estado de Minas Gerais, Brasil. O resultado obtido mostra que há uma formação orientada preferencialmente para uma arquitetura autoral e, mesmo quando se tem uma maior densidade de conteúdos de ordenamento do território, ela é circunscrita à dimensão teórica e projetiva, sem preocupação de natureza instrumental. Em conclusão, evidencia-se que o ensino e a prática têm uma relação direta, ou seja, uma formação restrita vincula-se a uma prática profissional também restrita, ou, inversamente, que um desempenho ampliado, dentro das prerrogativas legais da profissão, e a confrontação com uma Nova Agenda Urbana, em seus múltiplos contextos regionais, requerem uma formação estruturada de acordo com o território onde é desenvolvida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional. Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Sete Lagoas, Minas Gerais, Brasil. Unifemmm.

THE FLOOR OF ARCHITECTURE

ABSTRACT - This article analyzes the relevance of linking the Architecture and Urbanism Education to the regional context. This reflection is justified by the recent trend of higher education in Brazil in all disciplinary fields, marked by its commercialization and massification, explicitly allied in the field of Architecture and Urbanism, from a historical emphasis on the architectural object to the detriment of the urban-environmental approach, on an enlarged scale. Among the aims of the article, we highlight: (a) evidence of low concentration of curricular contents related to territorial issues, common in the training of the urban planners and architects in Brazil; (b) proof of the tendency towards the deterritorialization of teaching, both in-person and distantly; (c) discuss an innovative, territorial-based training proposal, being implemented in a medium-sized city, as a contrasting element. From the methodological point of view, considering the Brazilian higher education scenario as a background, the article analyzes and compares curricular structures of Architecture and Urbanism courses, from different institutions, that are offered in the state of Minas Gerais, Brasil. The obtained result shows that there is a formation preferably oriented towards an authorial architecture, and even when there is a higher density of spatial planning content, they are limited to a theoretical and design dimension, without any concern of an instrumental nature. In conclusion, it is evident that teaching and practice have a direct relationship, which means that restricted training is linked to professional practice that is also restricted. Conversely, to increased performance, within the legal prerogatives of the profession, and confrontation with a New Urban Agenda, in its multiple regional contexts, require training structured according to the territory where it is developed.

Keywords: Regional development. Architecture and Urbanism Education. Sete Lagoas, State Minas Gerais, Brasil. Unifemmm.

INTRODUÇÃO

O território importa? Essa é a questão de fundo deste trabalho. Arquiteto urbanista¹ é, por excelência, o profissional habilitado para o planejamento do espaço, em suas várias escalas, do objeto ao edifício, do edifício à cidade, da cidade ao território metropolitano e regional; pode a sua formação prescindir da relação direta com o contexto socioeconômico e ambiental que determina a produção desse espaço, qualquer que seja ele? Considere-se um simples objeto de mobiliário: o seu desenho não se associa, necessariamente, ao material disponível localmente e à cultura e aos recursos produtivos, sejam eles manufatureiros ou industriais? Tome-se o projeto predial: a sua elaboração não é, igualmente, inerente à realidade material e tecnológica e às relações de produção que se estabelecem no canteiro de obras? Observe-se, por último, em escala ampliada, a forma como se dá a produção social do espaço urbano: o seu planejamento não reage às condicionantes e aos determinantes ambientais e econômicos? Todas essas variáveis que interferem em processos produtivos espaciais não são características impregnadas no território? Enfim, a formação de arquitetos urbanistas não consiste fundamentalmente em desenvolver habilidades nos alunos para que sejam capazes de compreender criticamente essas características e de estabelecer interlocução com os diversos atores de distintos contextos territoriais e contribuir, no seu nível de competência, na proposição de soluções apropriadas?

O território importa? Esse artigo adota como premissa, qualquer que seja a modalidade educacional, que não existe formação desterritorializada de arquitetos urbanistas.

¹No Brasil, a formação de urbanista, em nível de bacharelado, está associada à formação de arquiteto, regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo, através da Resolução nº 2, de 17/06/2010.

Nesses termos, o território importa e deve influenciar direta e radicalmente as estruturas curriculares e práticas pedagógicas dos cursos superiores, em particular dos de Arquitetura e Urbanismo, de tal maneira que territórios distintos conduzam a estruturas e práticas distintas, voltadas ao desenvolvimento de habilidades, distintamente, requeridas.

No campo da Arquitetura e Urbanismo, há um extraordinário acervo, no Brasil e em toda a América Latina, de estudos metropolitanos. A explicação principal para esse fato está, por certo, no altíssimo nível de complexidade urbana das metrópoles. Mas uma segunda explicação plausível para essa produção está no fato de a maioria das escolas desse campo ter-se localizado, inicialmente, nessas regiões e ter-se dedicado a estudá-las. Um acervo com a mesma densidade não se observa, por exemplo, sobre o tema nas cidades médias. A migração de novas escolas para novos contextos urbanos, em destaque os relativos a essas cidades médias e às regiões por elas polarizadas, não conduz à expectativa natural de que essas escolas se voltem ao aprofundamento do conhecimento dessa outra realidade? Essa migração não inaugura uma oportunidade singular de se produzir uma contribuição relevante ao conhecimento do processo que se observa, desde a transição do século XX para o XXI, de deslocamento do capital industrial e agroindustrial para essas cidades e seu efeito na intensificação do processo mais amplo de urbanização, no âmbito do que Monte-Mór (2006) denominou como *urbanização extensiva*? Igualmente, ela não inaugura uma oportunidade extraordinária de se refletir sobre o planejamento para regiões, como forma integrada de planejamento de cidades, com investigação sobre distintas conexões entre estruturas – sociais, econômicas e ambientais – urbanas e rurais, numa perspectiva inclusiva e sustentável?

Sob esse aspecto, vale considerar que essas cidades médias de força regional, nas

últimas décadas, passaram a se constituir em centralidades bastante mais dinâmicas, intensificando a dominação das relações socioespaciais urbano-industriais, antes de origem apenas metropolitana, sobre todo o território, indistintamente sobre a cidade e o campo. Sendo assim, não há como se pensar numa Nova Agenda Urbana que não considere o protagonismo relativo dessas cidades e a importância que elas passam a ter como objeto de estudo das escolas de Arquitetura e Urbanismo que nela se localizam.

Com base nesse pressuposto de que o território deve ser um elemento central na formação profissional, este estudo investiga se ele, efetivamente, tem provocado alterações nas estruturas curriculares das escolas de Arquitetura e Urbanismo. Com esse propósito, na primeira seção, registram-se as tendências da educação superior no Brasil, de forma geral, em todos os campos disciplinares, e da formação de arquitetos urbanistas, em particular. Na segunda seção, com base na comparação de diferentes estruturas curriculares em oferta por diferentes instituições de ensino, procuram-se evidências com relação a dois aspectos: a menor ou maior concentração de conteúdos curriculares relacionados a questões territoriais e a menor ou maior tendência de desterritorialização do ensino. Na terceira seção, é colocada em debate, como contraponto, uma proposta inovadora de formação de arquitetos urbanistas, em implantação em uma cidade média. A última seção traz comentários finais, a título de conclusão.

TENDÊNCIAS RECENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A população no ensino superior no Brasil, em 2016, ano do último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP/MEC²

²O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia

(2017), era superior a 8 milhões de estudantes matriculados. Esse número de matrículas tem apresentado uma curva crescente, ainda que, desde 2015, isso ocorra a taxas anuais decrescentes (GRAF.1). Cabe observar a distribuição desse número entre os sistemas público – nas três categorias administrativas, federal, estaduais e municipais – e privado. Atualmente, as matrículas nas instituições privadas representam 75% do total, caracterizando um modelo muito mais privatista do que público. Esse ponto é especialmente relevante porque o crescimento da oferta de cursos de Arquitetura e Urbanismo também decorre, em maior escala, de iniciativas do setor privado.

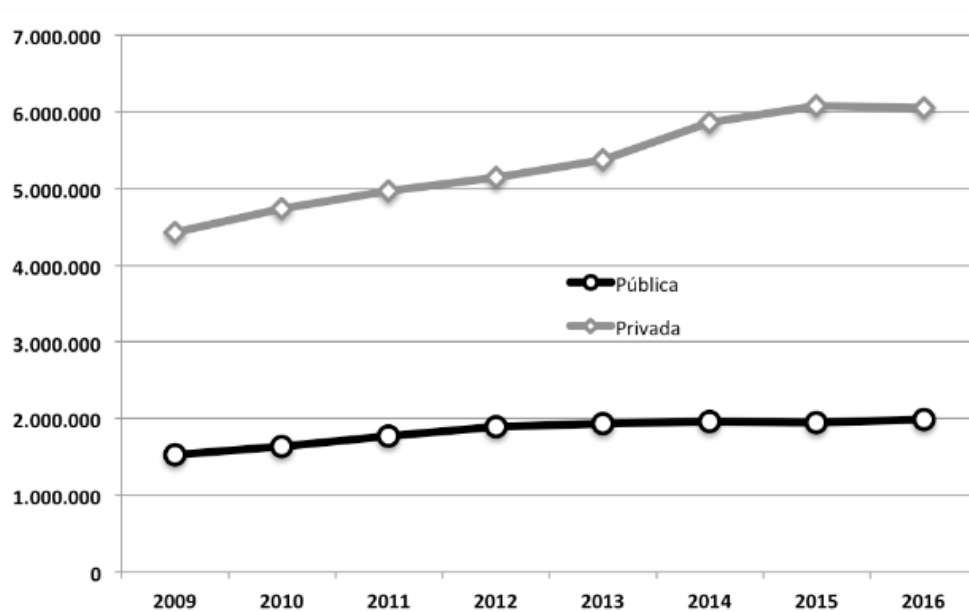
O sistema educacional superior brasileiro não é determinado por uma política consolidada de Estado e ainda é muito sensível a mudanças de governo. Nessa moldura, duas tendências recentes parecem muito nítidas: uma fragilização do setor público, por uma queda consistente de investimentos, e o aumento do dinamismo do setor privado, pelo surgimento de grandes corporações educacionais, com práticas comerciais ainda desconhecidas no meio.

No setor público, depois de uma política expansionista, que criou 63 novas universidades federais, até 2013, sucedeu, em um primeiro momento, em razão da crise econômica que vive o país, e em um segundo, por orientação política do novo governo empossado em agosto de 2016, um período de retração de investimentos, com uma redução de cerca de 30%, no caso das universidades federais, ao final dos últimos cinco anos (GRAF. 2).

Paralelamente, no setor privado, o fato mais notável refere-se ao surgimento, na última década, de grandes corporações educacionais de capital aberto.

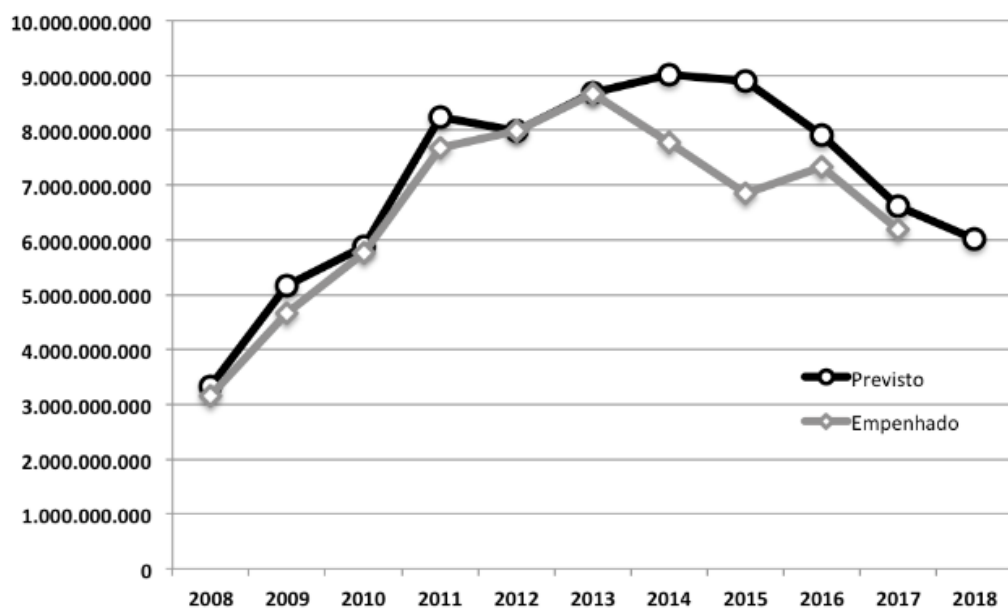
federal vinculada ao Ministério da Educação que tem, dentre outras, a finalidade de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais.

GRÁFICO 1 – Número de Matrículas na Educação Superior 2009/2016



Fonte: Elaboração própria a partir de informações do INEP/MEC, 2017

GRÁFICO 2 – Repasse do governo às Universidades Federais



Fonte: Adaptado do Portal G1³ com base em informação da SPO/MEC

³<https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml>. Acesso atualizado em 23/07/2018.

Paralelamente, no setor privado, o fato mais notável refere-se ao surgimento, na última década, de grandes corporações educacionais de capital aberto. Essas corporações trouxeram, para o mercado da educação superior, modelos de negócios e práticas comerciais que não lhe eram comuns, como, por exemplo, o ganho de escala, o tratamento de educação como uma *commodity* a baixo custo e com financiamento alongado e a adoção do chamado marketing de guerrilha. Ou seja, trouxeram para o setor o que se pode sintetizar como sendo a submissão da educação superior à lógica do negócio corporativo.

Para se mensurar a capacidade de ação desses conglomerados, vale conhecer o principal deles. Em 2007, o grupo Pitágoras, de Belo Horizonte - MG, com tradição na educação básica e recém-chegado ao segmento da educação superior, abriu o seu capital na BM&FBovespa com o nome Kroton Educacional (KROT11). Em 2009, a Kroton recebeu o aporte financeiro de um dos maiores fundos de *private equity* do mundo, o Advent International. A partir de 2010, com a aquisição – então o maior negócio do setor – da IUNI Educacional, que ofertava programas de graduação e pós-graduação sob as marcas UNIC, UNIME e FAMA, o grupo iniciou uma escalada de fusões de instituições e marcas. Depois de adquirir, dentre outras, a UNOPAR (2011) e a UNIASSELVI (2012), tornando-se líder também na Educação a Distância, a Kroton associou-se, em 2013, ao grupo Anhanguera, tornando-se a maior instituição educacional do mundo⁴. Paradoxalmente, o Brasil, que não é referência mundial em educação, passou a ser referência em negócio em educação.

Embora seja a maior empresa de

educação, reunindo 118 Instituições de Educação Superior – IES e cerca de 1 milhão de alunos⁵, a Kroton não é um caso isolado. Apenas 12 grandes grupos dominam, hoje, quase metade do mercado privado brasileiro deste segmento (TAB. 1).

A associação dessas informações tendenciais constrói um cenário em que o sistema público resta fragilizado, o que compromete, sobretudo, a pesquisa universitária – historicamente financiada com recursos do orçamento federal, e em que se tem a hegemonia de grandes corporações privadas, o que secundariza, destacadamente, as instituições de base local, até então mais afeitas, territorialmente, às ações de desenvolvimento local e regional, ou seja, a ações de extensão universitária.

O tripé ensino, pesquisa e extensão é um preceito constitucional. O art. 207 da Constituição Federal de 1988 estabelece, expressamente, que as universidades “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). A tese prevaiente é que essa integração permite que o processo de ensino/aprendizagem leve à formação de profissionais mais habilitados para a interlocução e a ação comunitária e, portanto, mais capacitados para a inovação e a transformação da realidade. Se o segmento privado, que mais expande em números de matrículas, tem mostrado baixa capacidade de financiamento de pesquisa, em parte, a compensação tem sido a sua propensão à construção de arranjos institucionais, à formulação de diagnósticos, à prestação de

⁴Informações disponíveis no site institucional kroton.com.br.

⁵O número de 1 milhão de alunos foi noticiado quando da fusão com a Anhanguera. Pouco tempo depois, diante da possibilidade de associação da Kroton com a Estácio, vice líder no ranking, o que não se concretizou, aventou-se a perspectiva de reunir 1,6 milhão de alunos. Ver em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,kroton-avalia-compra-da-estacio-para-criar-gigante-de-1-6-milhao-de-alunos,10000054971>. Acesso atualizado em 23/07/2018.

serviços e o desenvolvimento de projetos de interesse local e regional. No cenário que se desenha, há um risco de que se tenha um

enfraquecimento desse tripé educacional e uma clivagem entre ensino e realidade, ou seja, de uma desterritorialização do ensino superior.

TABELA 1 - Ranking de Participação no Mercado Privado

Posição	Grupo	Participação (%)
1	Kroton	13,9
2	Estácio	7,3
3	UNIP	6,9
4	Laureate	4,5
5	Cruzeiro do Sul Educacional	2,5
6	Ser Educacional	2,4
7	Uninove	2,3
8	Ânima	1,4
9	Unicesumar	1,3
10	Adtalem Global Education	0,9
11	Ilumino	0,8
12	Grupo Tiradentes	0,7
	Total	44,9

Fonte: Adaptado de HOPER Educação, 2018

Especificamente do ponto de vista da formação em Arquitetura e Urbanismo, um dado relevante a se observar está no crescimento da oferta de cursos. O sistema e-MEC⁶ apresenta 672 registros de cursos presenciais⁷ na situação “em atividade”, no Brasil, em 2018⁸. Isso significa que o número acumulado, em 8 décadas – desde o primeiro curso, na década de 1930, triplicou, em apenas 8 anos (GRAF. 3). A mesma curva exponencial pode ser observada na oferta de cursos, restritamente, no estado de Minas Gerais (GRAF. 4). Embora a distribuição regional de cursos de

Arquitetura e Urbanismo seja muito desigual no país, o caso mineiro reproduz mais enfaticamente o fenômeno nacional: nos 8 anos desta década, o número de cursos praticamente quadruplicou.

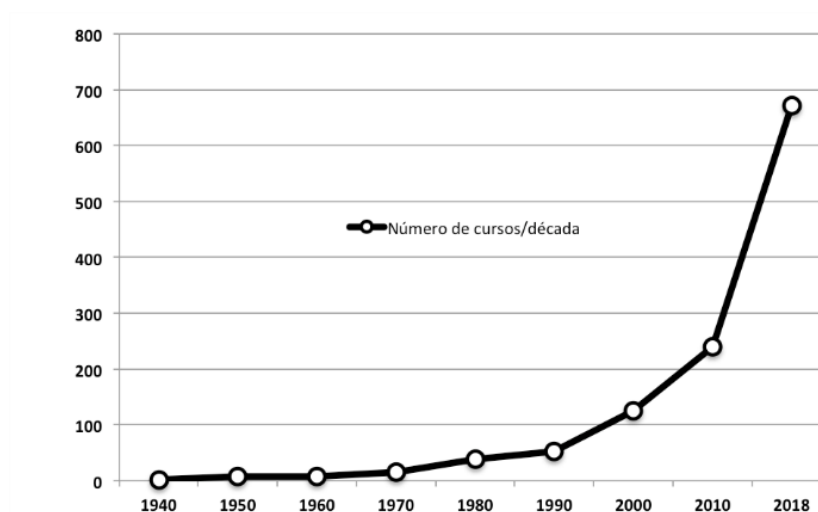
Em síntese, superpondo-se esses dois cenários, o da educação superior, em geral, e o da formação em Arquitetura e Urbanismo, em particular, constata-se que, na década presente, em que o investimento público no setor passou a declinar, fortemente, depois de ter alcançado um patamar recorde, e em que emergiram gigantescos conglomerados educacionais de capital aberto, ou seja, no momento em que o Brasil passou a viver uma experiência sem precedentes de mercantilização do ensino superior, também o número de cursos de Arquitetura e Urbanismo aumentou, a uma taxa até então desconhecida, o que decorreu, basicamente, de iniciativas do sistema privado.

⁶Base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino: emec.mec.gov.br.

⁷O mesmo sistema registra 18 cursos na modalidade Educação a Distância, no país.

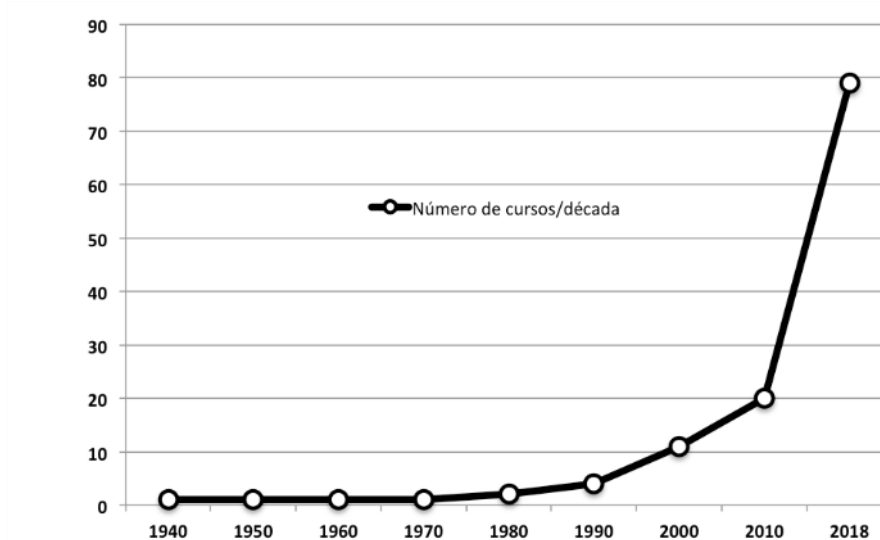
⁸Acesso atualizado em 23/07/2018.

GRÁFICO 3 - Número de cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil



Fonte: Adaptado de MARAGNO, 2013 com base em informações do MEC / ABEA

GRÁFICO 4 - Número de cursos de Arquitetura e Urbanismo em Minas Gerais



Fonte: Adaptado de CAU-MG, 2017 com base em informações do e-MEC

CONTEÚDOS TERRITORIAIS NAS ESTRUTURAS CURRICULARES DE ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO

Metodologicamente, para análise de estruturas curriculares, foram feitas três escolhas: um recorte territorial, um recorte institucional e definidos os critérios de apropriação. Quanto ao recorte territorial, consideraram-se como objeto de análise, neste artigo, estruturas curriculares de escolas de Arquitetura e Urbanismo sediadas em Minas Gerais - MG, que permitissem construir um panorama de fundo para efeito de comparação e contraposição com a estrutura curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário de Sete Lagoas – UNIFEMM, localizado neste mesmo estado. Sob esse ponto, vale comentar que, em razão da dimensão continental do país e da distribuição desigual de oferta educacional, nenhum estado, isoladamente, é representativo do conjunto. Não obstante, a realidade mineira é consistente com os cenários nacionais descritos anteriormente por estar na região Sudeste, que apresenta a maior concentração numérica de Instituições de Ensino Superior (IES), cursos e matrículas e por ser um dos estados de atuação dos maiores conglomerados educacionais mencionados.

O recorte institucional privilegiou matrizes curriculares da nova safra de cursos vinculados a marcas administradas por aqueles conglomerados que migraram, em tempo recente, de ambientes metropolitanos para os de cidades médias. Essa opção se deu por entender que esses novos cursos apontam a tendência que assumirá a formação de arquitetos urbanistas no mercado educacional atual e dos próximos anos. Nesse caso, trabalhou-se com estruturas curriculares de apenas dois grupos que

ofertam 25 cursos presenciais⁹ de Arquitetura e Urbanismo no estado, ou seja, que são responsáveis por cerca de um terço do universo de oferta.

A Estrutura Curricular 1 – EC1 é comum a 13 cursos presenciais de Arquitetura e Urbanismo, sob duas marcas educacionais distintas, ofertados pelo mesmo grupo econômico, em 12 de suas 19 unidades em MG; a Estrutura Curricular 2 – EC2 é implementada em 11 cursos presenciais sob uma mesma marca vinculada a um segundo grupo econômico; e a Estrutura Curricular 3 – EC3 é a estrutura curricular de outro curso presencial sob uma marca vinculada ao mesmo grupo anterior.

O primeiro apontamento de interesse a se fazer precede as análises, propriamente, e advém do fato de se constatar que as matrizes curriculares são idênticas, ofertadas de forma padronizada em diferentes cursos, em diferentes cidades. A mesma estrutura EC1 é ofertada em 4 escolas na capital do estado (Belo Horizonte), em 2 outras na Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH e em 4 cidades médias do estado. De maneira similar, a estrutura EC2 é ofertada também em 4 escolas da capital e 2 da RMBH e em 5 cidades no interior do estado, em cidades médias. Essa constatação confronta um dos pressupostos admitidos inicialmente neste estudo de que a territorialização da formação de arquitetos urbanistas requereria uma mudança em estruturas curriculares quando se deslocasse de contextos metropolitanos para contextos com características diversas. Ainda que se admita que estruturas curriculares são, do ponto de vista formal, grades muito rígidas que, na verdade, comportam formas de gerenciamento flexíveis, é pouco crível que elas sejam tão resilientes a ponto de dispensar adaptações de

⁹Nesta análise não foram consideradas matrizes curriculares de cursos de Arquitetura e Urbanismo na modalidade Educação a Distância.

qualquer espécie e, dessa forma, serem aplicáveis a todo e qualquer realidade urbana e qualquer território.

É importante frisar que diferentes territórios não apresentam apenas diferentes estruturas econômicas, diferentes características ambientais e diferentes configurações sociais que precisam ser investigadas pelas escolas de Arquitetura e Urbanismo. Tanto quanto isso, diferentes territórios oferecem diferentes alunos, sob a ótica de classe social, histórico educacional, experiência urbana (cultura urbana) e relação de trabalho (aluno trabalhador ou não trabalhador) que demandam diferentes suportes educacionais para uma vida universitária produtiva e aderente às condições reais de inserção no mercado de trabalho.

Essa parece ser uma primeira evidência deste estudo: a mercantilização do ensino superior conduz à sua massificação. Aplicando-se ao caso, no ambiente mercantil de grandes corporações capitalistas, a formação superior tende a perder o seu conteúdo territorial e crítico e a ser reificado como mercadoria padronizada passível de um consumo em escala, em um mercado de massa.

Depois dos recortes territorial e institucional, a terceira escolha metodológica tratou dos critérios de análise. Considerando que o objetivo deste trabalho não é fazer um estudo qualitativo rigoroso das estruturas selecionadas, mas identificar, grosso modo, o volume de conteúdos que elas apresentam relacionado a questões territoriais, isto é, a temas urbanísticos, foram eleitas 3 categorias de conteúdos¹⁰, propriamente. Para as duas categorias com conteúdo total ou parcialmente relacionados a Urbanismo, foram definidas 3 subcategorias de

natureza formativa de conteúdos, conforme FIG.1. A apropriação de conteúdos, segundo essas categorias, foi feita com base na hora-aula informada, convertidas em percentual em relação à soma das horas totais das categorias. As disciplinas não pertinentes a nenhuma dessas categorias foram desconsideradas para efeito de totalização.

A aplicação desses critérios sobre as 3 estruturas selecionadas apontou as distribuições de conteúdos apresentadas nos GRAF. 5, 6 e 7. A propósito dessas distribuições, a primeira observação de relevo é a ampla prevalência dos conteúdos de Arquitetura sobre os conteúdos de Urbanismo, nas matrizes curriculares consideradas, numa proporção variável entre 3,5 a 4,1. Essa ênfase no projeto arquitetônico, em suas várias escalas, mas com foco preferencial pelo projeto predial, faz parte da tradição de formação do arquiteto brasileiro, numa perspectiva autoral. A formação, a prática profissional e a visão social da profissão alinham-se nessa direção, ainda que o próprio mercado sinalize, sobejamente, que se trate de uma direção restrita e anacrônica.

Embora não caiba aqui aprofundar esse ponto, vale lembrar que, ainda hoje, o ensino de Arquitetura e Urbanismo guarda traços de sua evolução histórica, marcada pela importação descontextualizada de modelos prontos, europeus e americanos, que produziram efeito não apenas sobre o próprio ensino, mas também sobre a organização e a prática profissional:

“Como está demonstrado no panorama histórico da profissão e do ensino de arquitetura no Brasil, o estabelecimento e a evolução do campo da arquitetura no Brasil foram afetados pela importação de modelos provenientes de contextos variados.” (SANTOS, 2002, p.142)

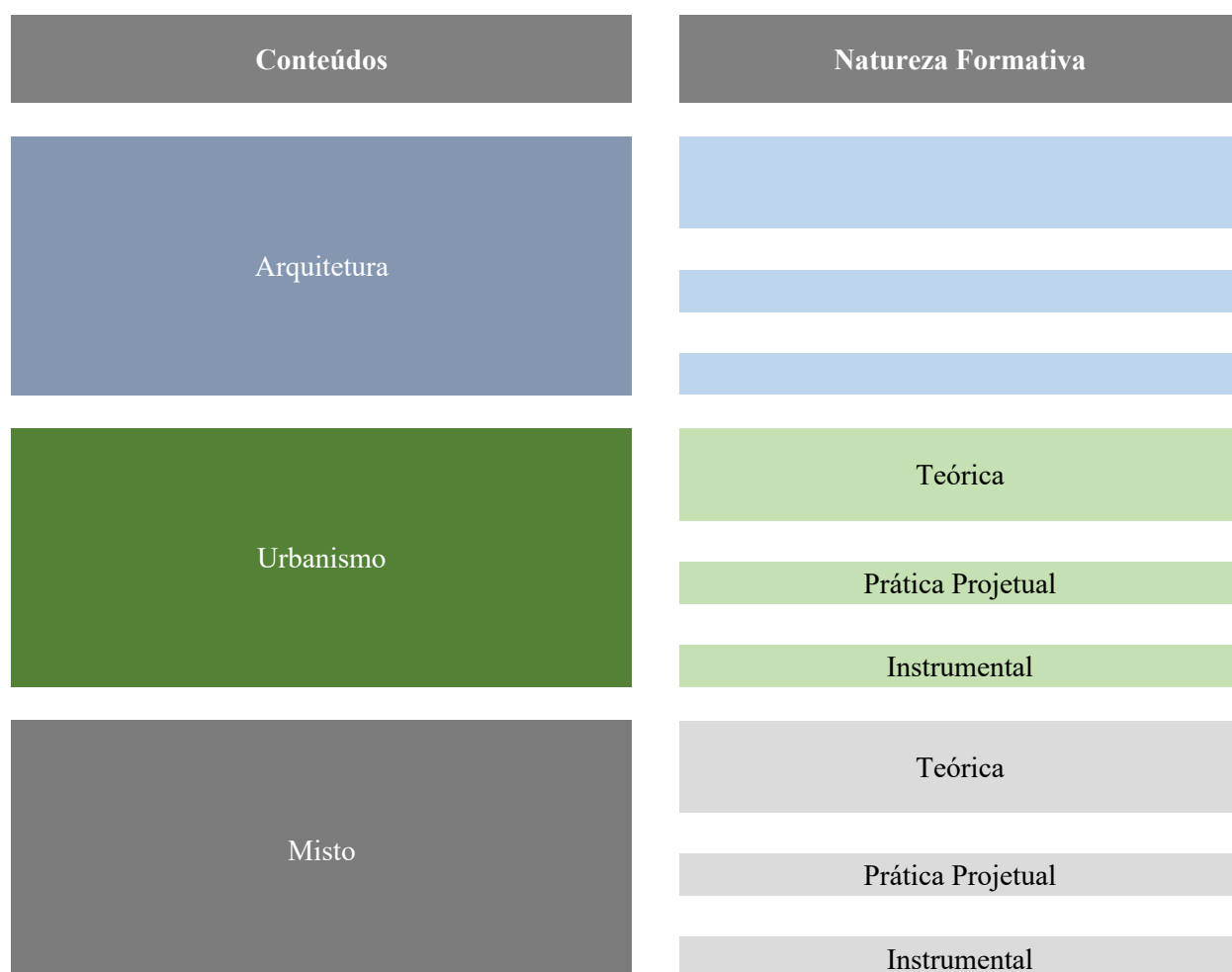
“Por um lado, os modelos *Beaux-Arts*, *Polytechnique* e *Bauhaus*, [...] atingem diretamente o campo, incidindo em maior ou menor grau ora no ensino, ora na organização profissional, ora em ambos. Por outro lado, afetando diretamente todo o ensino superior brasileiro, compõem ainda mais dois modelos. (SANTOS, 2002, p.142)

¹⁰Reconhece-se, de plano, que toda categorização é arbitrária. Num campo profissional que lida com escalas tão diversas, do objeto ao território, estabelecer uma linha divisória rígida entre o que seja Arquitetura e o que seja Urbanismo pode dar lugar a equívocos diversos. Ainda assim, para a finalidade desejada julgou-se que esse procedimento seria esclarecedor, enquanto indicativo das evidências investigadas.

“Do ponto de vista da organização, a universidade brasileira é montada, tardiamente, no início do século XX de acordo com o modelo francês do tipo napoleônico. No final da década de 1960, esse modelo é reformado, a partir do que se introduz o modelo americano *departamentalizado*, cuja origem está no modelo alemão humboltiano. (SANTOS, 2002, p.142) Enfim, resta constatar que a evolução do arquiteto bel-artista, ao engenheiro-

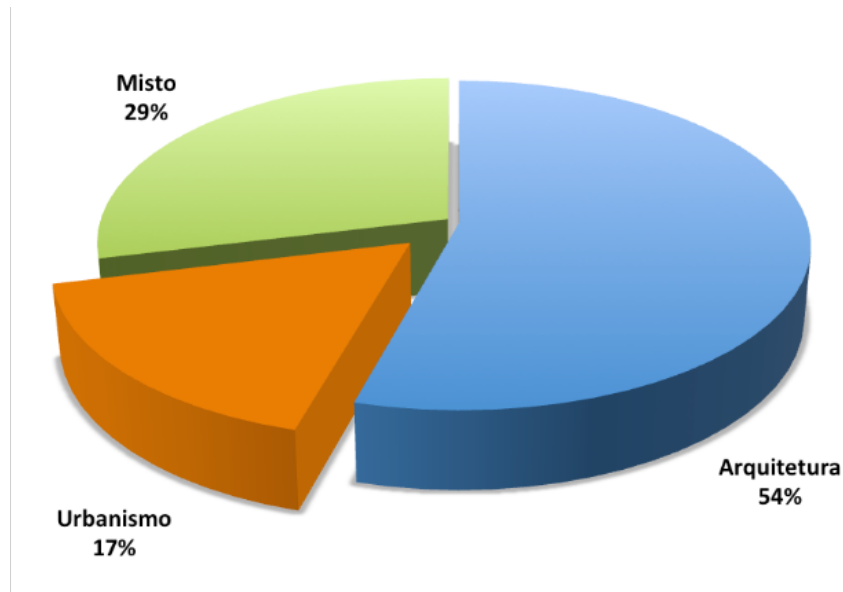
arquiteto até o arquiteto urbanista, quando a área de conhecimento de Arquitetura e Urbanismo passou a figurar entre as Ciências Sociais Aplicadas, em meados dos anos 1900, não implicou, necessariamente, a reformulação do modelo educacional ou de uma reorientação da prática profissional, senão um somatório de influências que perdura até os dias de hoje.

FIGURA 1- Critérios de Análise de Estrutura Curriculares



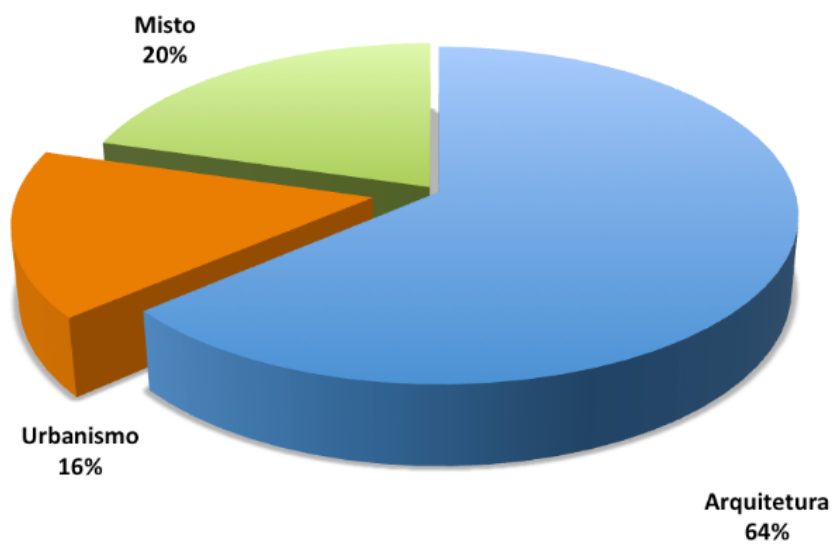
Fonte: Elaboração própria

GRÁFICO 5 - Análise da Estrutura Curricular 1 - EC1



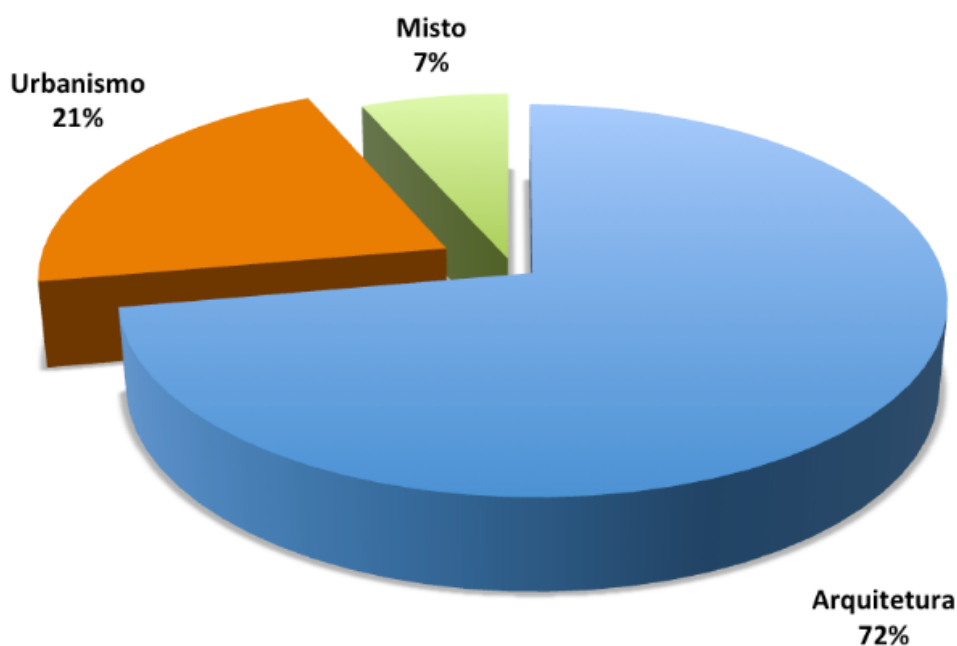
Fonte: Elaboração própria com base em informações institucionais disponíveis na internet

GRÁFICO 6 - Análise da Estrutura Curricular 2 - EC2



Fonte: Elaboração própria com base em informações institucionais disponíveis na internet

GRÁFICO 7 - Análise da Estrutura Curricular 3 - EC3



Fonte: Elaboração própria com base em informações institucionais disponíveis na internet

A propósito, o Anuário de Arquitetura e Urbanismo 2016 (CAU.BR, 2017) traz informações emblemáticas, demonstrando que, se as escolas tendem a enfatizar os conteúdos de Arquitetura, esses conteúdos são enfatizados também na prática profissional. Na principal atividade desenvolvida pelos mais de 140 mil profissionais inscritos no Conselho (a atividade de *projeto*), naquele ano, os temas relacionados à Arquitetura (sejam eles, arquitetura de edificações, sistemas construtivos e estruturais, conforto ambiental, arquitetura de interiores, instalações e equipamentos referentes à arquitetura, arquitetura paisagística e relatórios técnicos de arquitetura) representaram cerca de 92% do total, enquanto as relativas a Urbanismo só

alcançaram 8%. Proporção ainda maior, respectivamente de 98 para 2%, pode ser observada na segunda atividade mais frequente, a de *execução de obras*.

Uma segunda reflexão pode ser feita sobre a natureza dos conteúdos de *Urbanismo* e *Misto*, exposta na TAB. 2, em termos percentuais, evidenciando que os conteúdos direta ou majoritariamente relacionados a Urbanismo são de ordem teórica e de práticas projetuais, com baixa utilização de recursos de instrumentalização específica, entendendo-se como tal a apropriação de ferramentas, sobretudo digitais, para análises espaciais amplas, em grandes escalas, de nível territorial e não do objeto.

TABELA 2 - Natureza dos Conteúdos de Urbanismo

Natureza/Categoria	EC1 (%)	EC2 (%)	EC3 (%)
	Urbanismo + Misto	Urbanismo + Misto	Urbanismo + Misto
Teoria	15,3	22,7	13,3
Prática Projetual	23,8	6,8	8,9
Instrumental	6,8	6,8	5,6
	45,9	36,3	27,8

Fonte: Elaboração própria com base em informações institucionais disponíveis na internet

Em síntese, nas análises curriculares realizadas, não se encontram evidências de que escolas de Arquitetura e Urbanismo, no novo contexto educacional brasileiro, ao migrarem de ambientes metropolitanos para os de cidades médias customizam as suas estruturas curriculares para o perfil local de alunos e para a realidade socioeconômica e ambiental com que se defrontam. Em outras palavras, é de se dizer que se encontram, ao contrário, evidências de que uma condição para a padronização de estruturas curriculares e massificação do processo de formação de arquitetos urbanistas em curso é, precisamente, a sua desterritorialização, a desconsideração de distinções territoriais, do chão da Arquitetura, do chão do Urbanismo.

O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO UNIFEMM

Sete Lagoas é uma cidade média no sentido conceitual que esta expressão tem assumido nos meios acadêmicos, que remonta à *métropole d'équilibre* da política francesa de *aménagement du territoire*, de meados do século XX. Esse conceito vincula-se menos à ideia de cidade de porte médio, enquanto uma classificação demográfica, e mais à de cidade (inter)média, ou seja, do ponto de vista funcional, de cidade que exerce um papel de pivô

de intermediação (AMORIM FILHO; SERRA, 2001) ou cidade que desempenha papéis intermediários em redes urbanas (SPOSITO *et al.*, 2007). Em outras palavras, cidade que intermedeia um conjunto de cidades menores e uma metrópole, todas de uma mesma região, podendo essa região apresentar contornos precisos ou não, e contiguidade territorial ou não. Nesses termos, ainda que esteja próxima à Região Metropolitana de Belo Horizonte, ao sul, Sete Lagoas exerce esse papel de cidade média, em razão de sua influência sobre a sua própria microrregião (IBGE, 1990) e sobre as de Curvelo e Três Marias, ao norte, na região Central Mineira, totalizando cerca de 38 municípios.

Estudos sobre essa região de influência ampliada de Sete Lagoas mostram que ela se caracteriza por grande concentração populacional e econômica na cidade polo que detém um terço da população e metade do Produto Interno Bruto – PIB regionais. De maneira geral, para caracterizá-la, é válido afirmar que “majoritariamente, é uma região com número de municípios de pequeno porte maior do que a média estadual, com maioria de municípios com população rural equivalente às médias das mesorregiões mineiras menos urbanizadas – Norte de Minas, Jequitinhonha e Mucuri – e com 94% dos seus municípios com PIB

per capita também abaixo da média estadual.”¹¹ (CASTRO, 2015, p.17) “Ou seja, tem-se a coexistência de uma realidade tipicamente urbana e industrial, sobretudo na cidade polo, com outra diferentemente, rural e agrícola, na maior parte do restante da região.”¹² (CASTRO, 2015, p.17)

O desenvolvimento do Centro Universitário de Sete Lagoas - Unifemm¹³, como instituição pioneira na oferta de educação superior na região, sempre esteve diretamente ligado ao desenvolvimento de Sete Lagoas, desde a sua migração de uma economia de base agropecuária para uma economia industrial, com consequente intensificação de seu processo de urbanização. A origem do Unifemm, ainda como faculdades isoladas – de Filosofia, Ciências e Letras e de Direito – foi contemporânea ao surgimento das primeiras indústrias de maior expressão econômica, de siderurgia do gusa, nos anos 1960/1970. Trinta anos depois, na transição para o século XXI, quando Sete Lagoas – já com o triplo de população, uma infraestrutura urbana ampliada e um setor terciário mais expressivo – iniciou um segundo ciclo industrial, com o ingresso de empresas de alta tecnologia e capital transnacional, surgiu a terceira faculdade isolada de Ciências Gerenciais. Em 2006, com seu credenciamento pelo MEC como Centro Universitário, o Unifemm ganhou um nível de autonomia maior para acompanhar e dar suporte ao desenvolvimento regional, avançando na oferta de cursos nas áreas das Engenharias e da Saúde.

Com relação à criação do curso de

Arquitetura e Urbanismo, em 2014, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013/2017 foi esclarecedor ao colocá-lo não na lógica mercantil de dispor de mais um curso em seu portfólio, mas como elemento necessário para “robustecer sua inserção regional.” “Nesse contexto, a IES motivou-se a prospectar novas oportunidades que, dentro da mesma linha estratégica definida em 2012, pudesse robustecer sua inserção regional. Esse esforço conduziu a proposição da oferta de dois novos cursos: o de Arquitetura e Urbanismo, na área das Ciências Sociais Aplicadas, e o curso de Geoprocessamento, na das Ciências Exatas e da Terra.” (UNIFEMM, 2013, p.55) “Considerou-se, nesse caso, a emergência do tema das cidades, não numa visão estrita, mas numa perspectiva ampliada, envolvendo o processo de urbanização e suas consequências no território urbano e rural, especialmente, nas cidades médias e em suas regiões de influência.” (UNIFEMM, 2013, p.55)

Esse direcionamento estratégico foi respeitado, de forma expressa, no Projeto Pedagógico do Curso - PPC¹⁴, associando a inserção regional e o compromisso com o desenvolvimento da região, ou seja, a perspectiva da experiência local com a perspectiva universal, relacionada à qualidade e sustentabilidade dos assentamentos humanos e do ambiente construído, o que traduziu uma abordagem apropriada do princípio da territorialidade: “A apropriação desse direcionamento estratégico no âmbito do projeto pedagógico do curso, sem perder de vista o caráter generalista que deve marcar a formação profissional, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, está na sua concepção, na sua estruturação curricular e na sua operacionalização direcionadas ao desenvolvimento

¹¹CASTRO, Flávio José Rodrigues de (2015). *Revisão dos limites da área de influência de Sete Lagoas – MG*. Sete Lagoas: UNIFEMM. Não publicado.

¹²CASTRO, Flávio José Rodrigues de (2015). *Revisão dos limites da área de influência de Sete Lagoas – MG*. Sete Lagoas: UNIFEMM. Não publicado.

¹³O Unifemm é uma instituição mantida, tendo como mantenedora a Fundação Educacional Monsenhor – Femm, fundação privada sem fins lucrativos e de caráter filantrópico.

¹⁴Os autores desse artigo participaram da equipe que desenvolveu o PPC de Arquitetura e Urbanismo do Unifemm: Flávio de Castro, como Assessor de Planejamento, Avaliação e Expansão Institucional, vinculado à Reitoria, e Roberto dos Santos, como consultor contratado através da Fundep/UFMG.

de condutas e atitudes de responsabilidade ética, técnica e social voltadas para a qualidade e sustentabilidade dos assentamentos humanos e do ambiente construído, numa perspectiva universal, mas com base no profundo conhecimento e na responsável capacidade de intervenção no ambiente e na comunidade local, onde o curso está inserido. Essa lógica do pensamento global a partir da experiência local coaduna-se integralmente com a missão institucional do Unifemm.” (UNIFEMM, 2016, p.61)

“Entende-se, nesse escopo, que o curso de Arquitetura e Urbanismo do Unifemm não deve privilegiar nichos de atuação, dentre as competências legalmente estabelecidas para a profissão, mas deve, ao contrário, ampliar o seu espectro, indo além da focalização do objeto arquitetônico *per se*, para uma ênfase na sua inserção na produção coletiva da cidade, na sua contribuição no desenvolvimento sustentável urbano e ambiental de forma inovadora, apropriando-se de métodos, técnicas e instrumentos que permitam mais ampla caracterização e melhor análise do espaço urbano e regional, em toda sua complexidade, buscando respostas mais adequadas aos problemas inerentes à ocupação do território, nas suas várias escalas de observação.” (UNIFEMM, 2016, p.61)

Em termos práticos, a primeira resposta da estrutura curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo a essas orientações foi a promoção de uma associação entre os dois cursos lançados simultaneamente, de forma intencional, pelo Unifemm: além do de Arquitetura e Urbanismo, o de Geoprocessamento.

Essa associação atendeu a alguns entendimentos centrais. Um deles, que o Geoprocessamento permite uma instrumentalização dos alunos para o trabalho em escalas local e regional e para a análise e o diagnóstico espacial, convergentes com o Planejamento Urbano e Territorial, diferentemente dos instrumentos informatizados empregados em Arquitetura. Outro, como uma ferramenta contemporânea, que ele

permite agregar um elemento suplementar de qualificação profissional para o aluno¹⁵, aderente ao perfil do aluno Unifemm, em grande parte, originário das cidades da região, muitas delas de pequeno porte e de cultura rural, e por ser, tipicamente, um aluno-trabalhador (com atividade laboral diurna e atividade escolar noturna).

Uma segunda resposta da estrutura curricular do Unifemm foi a construção de um equilíbrio entre as temáticas de Arquitetura e Urbanismo. Isso é especialmente visível quando se aplica a ela o mesmo critério de análise anterior. O resultado, de acordo com o GRAF. 8, é bastante diverso do das três figuras precedentes:

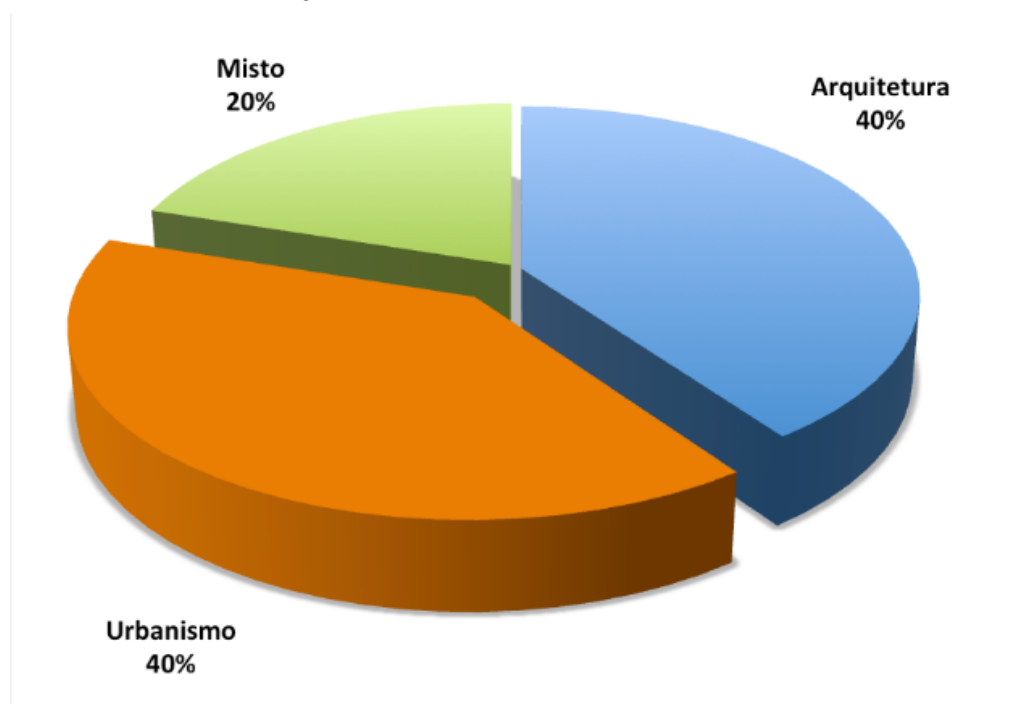
Como esse equilíbrio foi alcançado, exatamente, em grande parte, pela introdução de disciplinas de Geoprocessamento, a distribuição percentual de carga horária por natureza dos conteúdos de Urbanismo também resultou mais equilibrada (TAB. 3).

A dinâmica de ensino/aprendizagem resultante dessa mudança de estrutura curricular é a exposição do aluno, desde o início do curso, da forma mais equânime possível e com a mesma ênfase, aos universos da Arquitetura e do Urbanismo. Ao mesmo tempo em que se desenvolvem habilidades no manuseio de ferramentas de representação arquitetônica, desenvolvem-se habilidades de representação territorial; ao mesmo tempo em que se desenvolvem conhecimentos teóricos de um campo, desenvolvem-se do outro; ao mesmo tempo em que se discute projeto de arquitetura, discute-se projeto no contexto da cidade e da região.

Nos semestres finais, oficinas integradas fundem o planejamento de Arquitetura Urbanismo.

¹⁵ Na modelagem feita, com o lançamento simultâneo do curso superior tecnológico em Geoprocessamento e do curso de Arquitetura e Urbanismo, com uma carga horária relevante de conteúdos de Geoprocessamento, abriu-se a possibilidade de um mesmo aluno, sob determinadas condições, obter as duas graduações, ao final de 5 e 10 semestres, respectivamente.

GRÁFICO 8 - Análise da Estrutura Curricular do Unifemm



Fonte: UNIFEMM, 2017

TABELA 3 - Natureza dos Conteúdos de Urbanismo

Natureza/Categoria	EC UNIFEMM (%)
Urbanismo + Misto	
Teoria	20,0
Prática Projetual	17,5
Instrumental	22,5
	60,0

Fonte: UNIFEMM, 2016

Numa avaliação preliminar, ao final dos sete primeiros semestres de implantação do curso¹⁶, a constatação é de uma inclinação de grande parte dos alunos – originalmente interessados exclusivamente na prática de uma arquitetura autoral, por força da visão social da profissão – também para os assuntos relacionados a patrimônio cultural urbano, estudos ambientais, intervenções urbanas, revitalização de espaços públicos, sustentabilidade urbana e tantos outros próprios do planejamento urbano e regional.

A expectativa, partindo-se do pressuposto já mencionado de que há uma relação intrínseca entre ensino e prática profissional, é que os egressos do curso de Arquitetura e Urbanismo do Unifemm, sem prejuízo do exercício da arquitetura no seu modelo mais tradicional, tenham uma habilitação e uma competência maior para o planejamento urbano-ambiental, com ganhos não apenas pessoais, mas sociais.

CONCLUSÕES

Análises de estruturas curriculares devem ser vistas como análises limitadas. De forma geral, isoladamente, essas estruturas tendem a expressar tão somente uma fragmentação do conhecimento, reduzida a um formato de grade, por razões mais administrativas do que pedagógicas. O currículo, na sua amplitude, associa conteúdos e condições institucionais a um projeto cultural, explícito ou não, que expressa valores e posições filosóficas, epistemológicas, científicas e pedagógicas (SANTOS, 2002) não facilmente identificáveis nessas grades curriculares. Por força desse fato, o resultado das análises realizadas neste estudo deve ser interpretado como evidência e não como verdade irrefutável.

Como tal, é fato que as evidências

percebidas indicam, por um lado, que há uma tendência geral a uma profunda mercantilização e massificação da formação, no nível de graduação, de arquitetos urbanistas, no Brasil, que tem como característica central uma desconexão entre ensino e território. Não obstante, por outro lado, experiência em contraponto, traz evidências de que é possível se avançar no sentido de uma formação mais equilibrada, de base territorial, em que o urbanismo e o planejamento urbano e regional tenham a mesma ênfase historicamente atribuída à formação restrita do arquiteto autoral.

O território importa? O nosso entendimento é que o território é um elemento chave na articulação entre a estrutura curricular – isto é, o desenvolvimento de competências de arquitetos urbanistas – e os desafios postos pela Nova Agenda Urbana.

A Nova Agenda Urbana (UNITED NATIONS, 2016), ao defender assentamentos humanos sustentáveis, resilientes e inclusivos e mudanças no paradigma urbano prevê políticas e ações desde o nível global até o nível local. No compromisso assumido pelos seus signatários, por exemplo, com processos de planejamento urbano e territorial que considerem o continuum urbano-rural, está explícita a escala local. No seu apoio ao fortalecimento da capacidade dos governos para implementar de maneira eficaz uma governança, há referência direta à governança local e à aceitação das funções de cada território. Destaque-se, de forma especial, o seu reconhecimento da necessidade de melhorar a capacidade de planejamento e desenho urbanos e – frise-se – de formação de planejadores urbanos ao nível nacional, subnacional e local.

Ora, naturalmente, não há como se pensar em planejamento territorial, em governança, em melhoria de formação de planejadores urbanos, no nível local, se as escolas de Urbanismo e Planejamento – ou, no Brasil, as escolas de Arquitetura e Urbanismo – instaladas nesse nível, nos territórios específicos, não se dedicarem a

¹⁶ A primeira turma deu entrada no curso no primeiro semestre de 2015 e o primeiro ciclo curricular completo se encerra no segundo semestre de 2019.

conhecê-los, a entender as suas dinâmicas e contradições, a entender as forças que levam a rupturas e exclusões, a interagir com os movimentos de resistência e participação, enfim, a conhecer os agentes e relações que determinam a produção social do espaço. E, em sentido inverso, isso não se efetivará, se as escolas não estruturarem os seus currículos e customizarem suas práticas pedagógicas, em função das particularidades territoriais.

Esta é a contribuição que o presente estudo pretende oferecer ao debate sobre estrutura curricular e desenvolvimento de competências para os desafios da Nova Agenda Urbana: a afirmação de que o território importa, o chão da Arquitetura importa, o chão do Urbanismo importa.

REFERÊNCIAS

- AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; SERRA, Rodrigo Valente. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. In: ANDRADE, Thompson Almeida; SERRA, Rodrigo Valente (Org.). *Cidades Médias Brasileiras*. Rio de Janeiro: IPEA. 2001.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2017). *Censo da Educação Superior 2016 – Notas Estatísticas*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso em: 23 jul. 2018.
- CAU. Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. *Anuário de Arquitetura e Urbanismo 2016*. Brasília: CAU.BR, 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Divisão Regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990.
- MARAGNO, Gogliardo Vieira (2013). Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil. São Paulo. *Revista Vitruvius, Arquitectos*, Ano 14, out/2013. Disponível em: <http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitectos/14.161/4930>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- MONTE-MÓR, Roberto Luís. O que é o urbano no mundo contemporâneo. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.111, p.08-19, 2006.
- SANTOS, Roberto Eustáquio dos (2002). *Atrás das grades curriculares: da fragmentação do currículo de graduação em Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte: EAUFMG.
- SPOSITO, M. Encarnação Beltrão *et al.* O estudo das cidades médias brasileiras: uma proposta metodológica. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão (Org.). *Cidades Médias: espaços em transição*. São Paulo: Expressão Popular, 2007. p.35-67.
- UNIFEMM. Centro Universitário de Sete Lagoas. *Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo*. Versão revisada. Sete Lagoas: UNIFEMM, 2016.
- UNIFEMM. Centro Universitário de Sete Lagoas. *Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013/2017*. Sete Lagoas: UNIFEMM, 2013.
- UNITED NATIONS. *Nova Agenda Urbana*. Quito: Habitat III, 2016.