

O PERFIL DO DOCENTE EM ARQUITETURA E URBANISMO: AS INFLUÊNCIAS DE EDGAR GRAEFF

Jakelline Neves Vieira Pacheco³⁰

Allyne Chaveiro Farinha³¹

RESUMO

Este estudo visa conhecer o perfil do docente universitário nos cursos de Arquitetura e Urbanismo da contemporaneidade, à luz da leitura analítica dos escritos do professor Edgar Albuquerque Graeff, arquiteto e urbanista por formação. O presente artigo traz inicialmente uma apresentação geral de sua biografia, trajetória profissional e carreira acadêmica, bem como seu legado para a arquitetura goiana e o ensino de Arquitetura no Brasil. No segundo momento realizou-se uma pesquisa de campo com docentes que lecionam nos cursos de Arquitetura e Urbanismo nas instituições de ensino em Anápolis para identificar suas principais necessidades, práticas pedagógicas e conceitos sobre a arte de ensinar em paralelo ao estudo de fontes especializadas na área pedagógica. Os dados coletados demonstram que a vasta produção do professor Edgar Graeff ainda é desconhecida para muitos, no entanto é possível associar seus pensamentos à valorização do profissional docente, despertando o interesse de contribuir com profissionalismo e dedicação exercendo um magistério reflexivo comprometido com o aprendizado, com aspectos sócio-políticos, com a qualificação profissional e a profícua produção científica. Esta pesquisa abre-se a novas discussões mais abrangentes acerca da docência e da representatividade de Edgar Graeff no campo de arquitetura e urbanismo, sobretudo no ensino.

Palavras-chave: Edgar A. Graeff. Arquitetura e Urbanismo. Docência universitária.

INTRODUÇÃO

O arquiteto-urbanista possui uma formação equilibrada haja vista que pode optar pelo ingresso na carreira acadêmica, desempenhando inúmeras atividades intra e extraclasse. Entretanto, sabe-se que para isso é imprescindível a formação do senso crítico, necessário ao ato investigatório, instrumentos didáticos coerentes, diálogo aberto entre professor-aluno e a qualificação permanente do docente, responsável por coordenar a construção do conhecimento de seus discentes seja no ensino, na pesquisa e/ou extensão.

³⁰ Graduada em Design de Interiores e Arquitetura e Urbanismo.

³¹ Professora da Faculdade Católica de Anápolis. Graduada em História e Pedagogia e Mestre em História.

Não obstante, a prática docente no ensino superior sofreu por um bom tempo com a crença de que quem sabe, domina um conhecimento ou técnica, sabe ensinar. A tomada de consciência ocorreu recentemente quando os professores universitários depararam-se com um novo perfil de aluno e com inúmeras exigências provenientes do mercado de trabalho.

Diante desta nova realidade, o presente estudo visa a conhecer o perfil do docente universitário nos cursos de Arquitetura e Urbanismo da contemporaneidade, à luz da leitura analítica dos escritos do professor Edgar Albuquerque Graeff, arquiteto e urbanista por formação. Para tanto, realiza-se um percurso histórico deste, enquanto professor e teórico, personagem de forte influência na formação dos cursos da UNB e da PUC-GO, entre os anos de 1960 a 1990 identificando suas principais práticas, apontamentos e contribuição teórica acerca do ensino e pesquisa em arquitetura e urbanismo, promovendo assim, um diálogo com a nova geração de docentes da contemporaneidade.

A pesquisa é subsidiada simultaneamente por outras fontes especializadas no campo da docência universitária com ramificações do tema proposto e um questionário direcionado a docentes graduados em Arquitetura e Urbanismo que lecionam nas instituições de ensino em Anápolis. Esse questionário tratou de assuntos pertinentes às práticas de ensino, reflexões e anseios sobre as realidades vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem do cotidiano acadêmico.

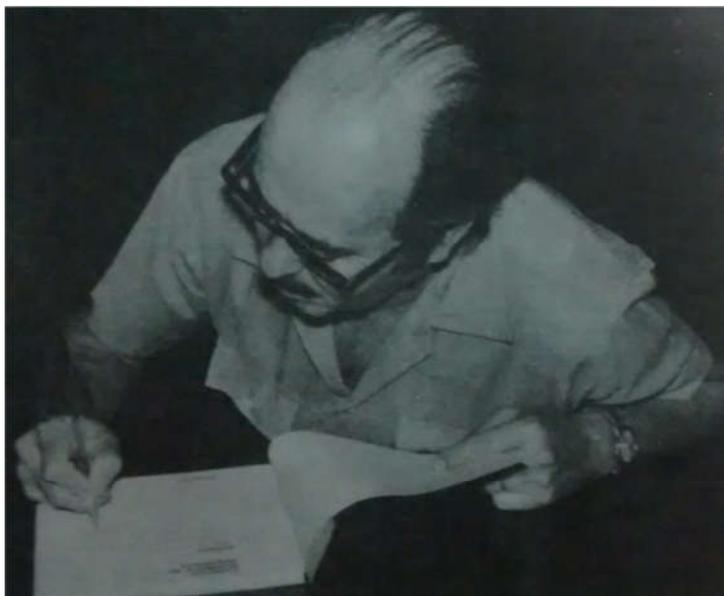
EDGAR GRAEFF- BIOGRAFIA E SUA RELAÇÃO COM A ARQUITETURA GOIANA

O professor Edgar Albuquerque Graeff, natural de Carazinho – RS, nasceu em 1921 e graduou-se em Arquitetura no ano de 1947 pela Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, escola que formou uma geração de arquitetos renomados no âmbito nacional e internacional, dentre eles Lúcio Costa, Oscar Niemeyer, Afonso Reidy, Luiz Nunes, Álvaro Vital Brazil, Jorge Moreira, Marcelo e Milton Roberto³².

³² Arquitetos que formaram a vanguarda da arquitetura moderna nos anos 30-40. Sabe-se que o Modernismo brasileiro, reconhecido internacionalmente, trouxe consigo uma nova linguagem

Em 1949, especializou-se em Urbanismo pelo Instituto de Belas Artes de Porto Alegre-RS e em 1960 concluiu o doutorado em arquitetura, período em que iniciou sua carreira docente assumindo a cátedra de Teoria da Arquitetura, na Faculdade de Arquitetura da Universidade do Rio Grande do Sul (FAU-RGS).

Figura 1 – Edgar Graeff



Fonte: Wissenbach (1990)

Graeff foi um profissional dinâmico, reflexivo, político que muito influenciou a prática profissional de arquitetos e urbanistas, sobretudo o ensino de arquitetura. Consolidou-se como professor, pesquisador e crítico de arquitetura, reconhecido nacionalmente. Destacou-se enquanto estudante com participações em seminários, encontros e congressos com publicações de artigos e ensaios em jornais e revistas especializadas, dentre elas, Revista Anteprojeto da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Brasil e a Revista Projeto- revista de arquitetura brasileira, planejamento, desenho industrial e construção (WISSENBACH, 1990).

Sua trajetória acadêmica foi desenvolvida paralelamente às atividades em cargos públicos e em seu escritório de arquitetura até 1962, no Rio Grande do Sul. De 1948 - 1962 lecionou no curso de Arquitetura do Instituto de Belas-Artes da UFRGS

arquitetônica, mais livre em que os gênios brasileiros reconciliaram os princípios europeus a uma herança nativa, valendo-se da cultura e tecnologia locais (MARQUARDT, 2005).

inicialmente como professor contratado, em seguida foi efetivado como professor catedrático na Faculdade de Arquitetura da UFRGS. Foi membro do Conselho Universitário da UFRGS, representando a Congregação da Faculdade de Arquitetura de 1961 a 1962 (GOLDMAN, 2003).

Conforme registros da ADUFRGS (2008), Graeff lecionou na Universidade de Brasília de 1962 a 1964, sendo um dos fundadores do curso de Arquitetura da UNB. Na capital federal atuou concomitantemente no Conselho Superior do IAB de 1968 a 1969, onde desempenhou a função de primeiro secretário da Direção Nacional do IAB entre 1972 e 1976. No exterior, participou de inúmeros congressos e seminários sobre Arquitetura; juntamente com Oscar Niemeyer colaborou com a programação e montagem de uma Escola de Arquitetura na Argélia de 1969 a 1970. Nos anos 80 foi expulso da UNB pelos militares e mudou-se para Goiânia, onde realizou um importante trabalho junto ao Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás com a reestruturação do currículo, assunto este que será tratado com mais afinco nesta pesquisa. Portanto, é de suma importância conhecer da vida profissional de Edgar Graeff enquanto arquiteto. Diz Medeiros (2015, p. 1):

Atuando profissionalmente num arco temporal de quase meio século, sua obra de certo modo serve como ponto de partida para compreender diversas questões referentes à arquitetura e ao ensino de arquitetura no Brasil, desde as suas características e peculiaridades, até às questões e contextos que produziram mudanças enquanto campo de conhecimento.

Perseguido pela ditadura militar, Graeff viu-se obrigado a enfrentar o desemprego e garantir a sobrevivência ministrando palestras e cursos de curta duração nas escolas de arquitetura em todo país. Todos esses desafios e experiências foram relatados por ele como "andanças pelos quatro cantos do Brasil" tornando-se objeto de estudo ao identificar uma similaridade entre tais lugares, "[...]comecei a perceber que há traços de família entre cidades como Brasília, Goiânia, Olinda, Recife, Fortaleza, Belém, Londrina[...]" (GRAEFF, 1980, p. 106 apud MEDEIROS, 2013, p.04). A arquitetura encontrada em tais cidades, vinculada ao valor histórico-cultural regionalista, contrária ao modelo internacional dos anos 50 tornou-se o viés de sua pesquisa consolidando-o enquanto teórico e crítico no cenário nacional.

Goiânia tornou-se objeto de estudo de Edgar Graeff desde sua contratação pelo Departamento de Artes e Arquitetura da Universidade Católica de Goiás (UCG) atualmente PUC-GO. Até então, a cidade era descrita e tratada sob o ponto de vista utilitarista, em que as discussões sobre o urbanismo atrelavam-se ao modelo político vigente. Diante dessa realidade, o professor Graeff publicou em 1983 o livro *Goiânia: 50 anos*, marco inicial para a formulação da teoria e história do urbanismo na capital goiana passados cinquenta anos do seu surgimento. (MEDEIROS, 2015).

Segundo Mello (2011), paralelamente à docência Graeff também assumiu um cargo público na Prefeitura de Goiânia no período de 1983 a 1985 no IPLAM-Instituto de Planejamento Municipal que é conhecido atualmente como a Secretaria Municipal de Planejamento e Urbanismo, ambiente que propiciou valorosas pesquisas sobre a capital goiana.

Na antiga UCG³³, Graeff atuou efetivamente como professor e consultor no curso de Arquitetura e Urbanismo a partir dos anos de 1970. Suas reflexões e práticas projetuais somadas às experiências de ensino o levaram ao cargo de coordenador de curso, onde realizou diversos trabalhos, dentre eles a reformulação curricular realizada no ano de 1979, de suma importância para o curso.

O resultado foi tão positivo que ganhou o reconhecimento nacional, sendo o primeiro curso no Estado de Goiás a preparar profissionais para o mercado goiano, nos diversos seguimentos da arquitetura e urbanismo, seja no exercício projetual, na pesquisa e na docência. A repercussão desse evento estimulou o conhecimento e o interesse dos jovens estudantes por esta graduação, levando ao surgimento de novos cursos oferecidos a partir dos anos 90 por instituições públicas e privadas.

A busca por novas práticas pedagógicas, a crítica ao processo histórico urbanístico³⁴ de Goiânia e o discurso da arquitetura brasileira e suas diversas manifestações foram temas bastante explorados por Graeff nas décadas de 1980 e 1990, o que corroborou significativamente para sua consolidação enquanto teórico e crítico a nível nacional. Este tripé, dentre outros assuntos, ramificou-se em várias vertentes e

³³ Informação disponível na página oficial do curso de Arquitetura e Urbanismo da PUC Goiás, em dezembro de 2015.

³⁴ Naquela época a história oficial não dialogava com a academia e com o saber urbanístico específico (MEDEIROS, 2015).

originou inúmeras publicações sobre a teoria e prática no Brasil e no mundo (MEDEIROS, 2013).

A abordagem sucinta de sua trajetória já ilustra o quão importante foi Edgar Graeff para a arquitetura goiana, no entanto, as breves pinceladas referentes a seu cabedal de conhecimento e produção teórica serão apresentadas no tópico seguinte.

O LEGADO DO PROFESSOR EDGAR GRAEFF

Educador, ensaísta, pesquisador, crítico de arquitetura e arquiteto são atribuições vinculadas à memória do professor Edgar Graeff, que muito lutou pelo progresso no ensino da arquitetura brasileira e pelo reconhecimento da atuação do arquiteto na sociedade brasileira. Infelizmente, sua história não foi registrada documentalmente, entretanto, há vários artigos, participações coletivas e livros de sua autoria disponíveis que possibilitam conhecer sua vasta contribuição como docente e arquiteto.

Dentre suas inúmeras publicações destacam-se: Teoria da Arquitetura (1956), Arquitetura e o homem (1959), Cidade Utopia (1979), Edifício. Cadernos Brasileiros de Arquitetura (1979), Arquitetura Brasileira após Brasília/ Depoimentos (1979), 1983: Goiânia 50 anos (1985), Vão do Moleque, 60: retrato de uma sociedade (1985), Arte e técnica na formação do arquiteto (1995), Uma sistemática para o estudo da Teoria da Arquitetura (2006).

O texto a seguir mostrará as principais contribuições deixadas por Graeff de maneira sucinta e coerente com o material encontrado na pesquisa realizada.

Edgar Graeff: o arquiteto, o pesquisador e o professor

A produção arquitetônica de Edgar Graeff iniciou-se na década de 40, em seu estado natal, Rio Grande do Sul. Considerado um dos pioneiros do pensamento moderno, Graeff introduziu um novo perfil de arquitetura alinhado às vanguardas da

época, período marcado pelo modernismo e por grandes transformações urbanas (GOLDMAN, 2003).

Porto Alegre foi o primeiro cenário local a receber as inovações modernistas propostas por Graeff e ainda hoje preserva boa parte do acervo arquitetônico projetado por ele, sobretudo as edificações residenciais. As casas de Edgar Graeff apresentam soluções de plantas e fachadas bem definidas e uma plasticidade repleta de elementos próprios da tradição arquitetônica brasileira num viés moderno com azulejos, muros e elementos vazados de madeira, brises fixos, telhados borboletas, treliçados em madeira e um belo paisagismo tropical, como observa Goldman (2003).

No trecho intitulado Ação do Arquiteto, presente no livro Edifício³⁵, Graeff esclarece sobre a postura do arquiteto frente ao espaço arquitetônico e seu aspecto social. Para ele, o programa de necessidades só é mais eficiente à medida que cumpre sua finalidade, ou melhor, quando define claramente as atribuições, valores funcionais e qualidades específicas da obra:

O arquiteto funciona como agente principal do processo de realização do edifício. É o autor da obra, responsável pela sua concepção e verdadeiro criador dos seus valores essenciais, os valores artísticos... E é também daí que decorre o peso de sua responsabilidade social, como autor de obras que afetam direta e impositivamente a vida cotidiana dos membros de uma comunidade (GRAEFF, 1979, p. 20-1).

Entretanto, como o enfoque deste estudo é sua produção como docente e pesquisador, apresentar-se-á com mais detalhes o legado de Graeff³⁶ nesta área de estudo.

No ensino superior, o professor Edgar Graeff foi responsável pela fundação dos cursos de arquitetura na UFRGS em 1940 e na UNB em 1960. Na antiga UCG-Universidade Católica de Goiás realizou um importante trabalho junto ao departamento de Artes e Arquitetura como professor e coordenador de curso. O primeiro feito

³⁵Livro publicado em 1979 sob uma encomenda de Otto Maria Carpeaux para a redação do verbete Edifício da Enciclopédia Mirador Internacional. Nesta obra Graeff trata do edifício como fato histórico, produto de transformações decorrentes das mudanças sociais e políticas e envolve questões conceituais da morada humana contemporânea que repercutem no agenciamento do espaço urbano (GRAEFF, 1979, p. 7).

³⁶As contribuições de Edgar Graeff no campo projetual são imensuráveis tal como as reconhecidas no campo teórico, seus discursos influenciaram gerações como o arquiteto Marcílio Mendes (1936-2011) que recorreu aos estudos de Graeff para compor seu estilo projetual e consolidou uma brilhante carreira profissional em Brasília-DF.

aconteceu no ano de 1979 quando se implantou o novo curso elaborado sob a proposta de Reformulação de Conteúdos e Metodologias iniciada em 1975.

Muito atuante no cenário político-social, em 1979 Graeff trabalhou arduamente na proposta de desenvolvimento do novo currículo para os cursos de Arquitetura e Urbanismo, dentro da ABEA (Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo) no qual propôs o planejamento participativo e obteve significativa adesão de docentes, arquitetos e estudantes de arquitetura (MEDEIROS, 2015).

No auge do movimento moderno no Brasil, Graeff inicia sua trajetória docente e torna-se um ávido pesquisador, suas publicações datam do período de sua graduação. Segundo Medeiros (2015) a noção de composição do espaço arquitetônico marcou o início de sua carreira enquanto teórico e crítico de arquitetura. No primeiro momento inspirou-se em autores estrangeiros como Bruno Zevi, Leonardo Benévolo e Lewis Mumford³⁷ para então elaborar suas teorias referentes à composição na arquitetura brasileira em meados dos anos 60.

A década de 1960 foi marcada pelo militarismo, o que afetou a carreira de Graeff, forçando-o a deslocar-se para várias regiões do país para palestrar ou ministrar cursos de curta duração nas faculdades de arquitetura. As experiências coletadas em tais lugares fomentaram ainda mais a temática da escala humana. O convívio com as diversas facetas da arquitetura brasileira propiciou a reflexão sobre os vínculos existentes entre teoria e prática na arquitetura no Brasil e, conseqüentemente, no mundo (PRONSATO, 2008).

No início dos anos de 1970, Graeff iniciou uma longa pesquisa intitulada Oito vertentes e dois momentos de Síntese da arquitetura brasileira, que perdurou por quinze anos, no intuito de registrar novos caminhos, leituras para a história da arquitetura coletando estudos feitos nas universidades brasileiras. Este trabalho inspirou várias pesquisas, dentre elas, a *Arquitetura na Amazônia* contida no livro *Caderno de Arquitetura 1- Óbidos* da autora Jussara Derenji (1997)³⁸, que investigou a evolução arquitetônica e urbana amazonense desde o período colonial, um estudo que privilegiou

³⁷ Referências internacionais na área de teoria e história da arquitetura moderna.

³⁸ Jussara Derenji é arquiteta e professora aposentada da FAU-UFPA e atual diretora do Museu da Universidade Federal do Pará. Possui graduação em Arquitetura (1969) e Urbanismo (1972) pela UFRGS e mestrado em História pela PUC-RS (1992).

o resgate histórico-patrimonial da construção realizada em diversas cidades paraenses (DEUS, 2011).

A história do urbanismo de Goiânia tornou-se uma das obras mais relevantes da discussão teórica de Edgar Graeff nos anos de 1980, quando foi publicado o livro 1983 – Goiânia: 50 anos. Medeiros (2013) afirma que as primeiras publicações sobre a cidade de Goiânia anteriores ao seu cinquentenário possuíam um caráter utilitarista e que o urbanismo só ganhou destaque com a extensa colaboração do pesquisador Edgar Graeff juntamente com as pesquisas desenvolvidas na UCG onde o referido autor permaneceu até o seu falecimento em 1990.

Por volta do ano de 1984 Graeff apresenta seu livro *Arte e técnica na formação do arquiteto*, obra em que abordou vários assuntos relacionados à formação, ensino e prática profissional do arquiteto e critica o “milagre da multiplicação das matrículas” nas universidades frente à insuficiência no quadro docente:

À margem de qualquer preparação da infra-estrutura e da formação de quadros docentes, entre 1967 e 1974, o número de matrículas cresceu 4,4 vezes, e o número de docentes não chegou a dobrar- e aí temos um dos índices do espantoso rebaixamento da qualidade de ensino ministrado nessas escolas (GRAEFF, 1995, p. 50).

Nota-se que a realidade do acesso ao ensino superior observada por Graeff no auge dos anos 80 se repete ainda hoje, num sistema que incentiva a ampliação da privatização do ensino e o transforma em objeto de negócio de alta e fácil lucratividade. Caberia aqui um plano mais coerente que contemplasse as boas universidades (públicas e privadas) com maior número de vagas ao invés de espalhá-las por todo país robustecendo instituições descomprometidas com o ensino.

A obra também aponta o déficit educacional nas escolas de arquitetura, em virtude da qualidade do ensino como afirma Graeff:

Se as escolas de arquitetura não processarem com urgência a revolução necessária nos sistemas, conteúdos e métodos de estudo-aprendizagem, a universidade continuará funcionando como até aqui no processo de desenvolvimento da arquitetura, isto é, como um “peso morto”, um fator de atraso... A insuficiente qualificação dos arquitetos diplomados, entretanto, não explica de todo a sua participação insignificante no mercado de trabalho da arquitetura. Também o engenheiro civil, como de resto os profissionais de todas as outras

áreas, sofre as conseqüências do desmantelamento do ensino superior (1995, p. 54).

O professor Graeff defendia veemente a diversidade cultural existente no Brasil e criticava os posicionamentos arcaicos das escolas tradicionais e técnicas. Ainda hoje, segue-se um determinado modelo de escola, não forma-se uma identidade autêntica e, o mais agravante, o ensino deteriora-se e os alunos acomodam-se a um mercado que ignora a pesquisa, o que culmina na falência do poder investigativo derivado da ausência de inovação e da inércia dos modelos enfadonhos.

Edgar Graeff discutia as deficiências dos cursos de pós-graduação e comentava sobre a influência dos modelos norte-americanos presentes nos mestrados, doutorados e PhDs e suas distorções ocorridas em detrimento das práticas pedagógicas:

O fracasso das atividades de pós-graduação nestes últimos decênios, se fez tão gritante que levou o Conselho de Reitores a levantar suas dúvidas, dizendo que considera discutível se a formação de mestres e doutores está efetivamente revertendo em benefício da renovação dos conteúdos e métodos do ensino de graduação. Com efeito – observa o Conselho – a maioria dos cursos de mestrado não se apercebeu que lhes cabe a responsabilidade de também preparar docentes. Sua estrutura carece de um mínimo de instrumentação pedagógica (GRAEFF, 1995: 52).

Os apontamentos de Graeff revelavam uma deficiência na carreira docente, esta que preconizada pela titulação e produtividade intelectual exige um trabalho intenso voltado para pesquisa e publicação deixando o ensino à margem. Mesmo porque as modalidades de pós-graduação *stricto sensu* não oferecem um número satisfatório de disciplinas inerentes às práticas pedagógicas tão essenciais em sala de aula.

A contraposição entre teoria e prática, nas palavras de Graeff o tecnicismo e academismo, é antiga e tem suas origens no Renascimento italiano, que culminou no deslocamento do arquiteto, que antes vivia no canteiro de construção para o ateliê do artista plástico. Para ele, as metrópoles ainda ditam o modelo, um padrão imposto pelo mercado mundial liderado pelos países desenvolvidos da América e da Europa às escolas de arquitetura. Destaca que o “divórcio entre a escola e o canteiro de construção” também atingiu a formação dos engenheiros civis:

Tal como o arquiteto, o engenheiro não aprende, na escola, a fazer, fazendo; não aprende a construir, construindo...O que modifica a

situação do engenheiro civil no mercado de trabalho da arquitetura é o fato de ele, depois de diplomado, não ter opções alternativas além da construção: ele vai efetivamente para o canteiro de obras e completa empiricamente sua formação, fazendo-se construtor. Com o arquiteto não acontece o mesmo: formado no espírito acadêmico, continua, via de regra, sonhando se fazer artista, tentando se manter no ateliê, longe do canteiro – e, com isso, muitos poucos conseguem se realizar profissionalmente (GRAEFF, 1995, p. 131).

Evidencia-se nas reflexões de Edgar Graeff as dificuldades vivenciadas no exercício profissional resultantes de uma formação incompleta e fragilizada, além dos entraves encontrados nas universidades, nas políticas educacionais e nos interesses econômicos. Ressalta-se ainda as metodologias de ensino que pouco favoreciam a capacitação intelectual e prática dos alunos, a pesquisa verdadeira e a crítica elevada, entregando à sociedade profissionais mais técnicos, inseguros e menos reflexivos.

O profissionalismo do docente Edgar Graeff e seus registros direcionados à melhoria do ensino de arquitetura e urbanismo no final do século XX são admiráveis. O que mudou no ensino nestes últimos vinte e seis anos após seu falecimento? Os professores-arquitetos compreendem o real sentido do “saber ensinar arquitetura”? Valorizam e buscam capacitação pedagógica contínua? Reconhecem a importância do planejamento de aula e das diversas ferramentas metodológicas e critérios avaliativos? As novas mídias são utilizadas coerentemente? Como o processo de ensino-aprendizagem é consolidado? As dificuldades apresentadas acima já foram solucionadas? A fim de responder a estes questionamentos, empreendeu-se uma investigação com docentes de Arquitetura.

O DOCENTE DA ARQUITETURA

Metodologia da pesquisa

Para o desenvolvimento deste artigo adotou-se a pesquisa analítica, embasada na revisão histórica do tema proposto seguindo o método qualitativo. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre de 2015 e os dados foram coletados pelas pesquisadoras. O questionário foi aplicado a quatro docentes universitários graduados em Arquitetura e Urbanismo que possuem titulação de especialistas, mestres e doutores graduados no Estado de Goiás e que lecionam nos cursos de arquitetura e

urbanismo oferecidos nas instituições de ensino superior em Anápolis. Parte dos questionários foi enviada via email e outra entregue pessoalmente para que cada um respondesse conforme sua disponibilidade de tempo. Os docentes entrevistados foram identificados em D1, D2, D3 e D4 como ilustrado no Quadro I.

Quadro 1- Dados referentes aos docentes entrevistados

Características	D1	D2	D3	D4
Sexo	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
Idade	25-30	25-30	31- 40	31- 40
Graduação	Mestre	Especialista	Especialista	Doutor
Tempo de Docência	5 anos	3 anos	2 anos	14 anos
Cursos pedagógicos	Docência Universitária	Nenhum	Nenhum	Palestras

Fonte: Questionário elaborado pela autora.

O questionário (Apêndice 1) aplicado é composto por 21 questões abertas, discursivas distribuídas em três eixos: O primeiro eixo intitulado “Experiência pessoal” abrange as questões de 1 a 6 relacionadas à experiência em docência universitária, vivências adquiridas enquanto estudantes e o conhecimento dos escritos do professor Edgar Graeff. Já o segundo eixo refere-se às “Práticas Docentes” e compreende as questões 7 a 17 voltadas ao processo de ensinagem, o desempenho pedagógico, a estruturação da aprendizagem (planejamento à avaliação) e o relacionamento professor-aluno. A pesquisa finaliza com o terceiro eixo “Âmbito geral” compondo-se das questões 18 a 21 direcionadas às problemáticas do ensino superior nos dias atuais, os desafios encontrados nas instituições públicas e privadas, além da formação e profissionalização do professor universitário nos cursos de arquitetura e urbanismo.

A leitura das respostas aconteceu com total imparcialidade, os relatos da pesquisa e suas respectivas análises foram realizados conforme o método comparativo das respostas, o que proporcionou traçar um paralelo dos resultados e constatar alguns problemas que serão abordados nos próximos tópicos.

Análise dos resultados

Nos questionários analisados há uma variação de 10 anos entre o docente mais experiente e o docente recém-chegado na universidade. O que representa uma dinamicidade no corpo docente e que pode favorecer bastante a troca de conhecimentos e metodologias aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

O ingresso na carreira docente é bem particular, geralmente os próprios alunos da instituição retornam aos locais em que se graduaram através de uma indicação, convite e/ou processo seletivo, de maneira geral apresentam afinidade com o ensino, com a pesquisa e a formação continuada. A remuneração salarial é pauta questionável e insatisfatória, o que justifica a ocupação em outras atividades trabalhistas paralelas à docência, como diz o docente **D3**: “me sinto satisfeito apenas pela atividade em si, mas bastante insatisfeito pelo retorno financeiro aquém da dimensão da função” . No entanto, a realização pessoal existe e corrobora para o crescimento intelectual do professor.

Sobre a influência de docentes que marcaram positivamente o período da graduação apenas o docente D4 lembrou de educadores e disciplinas que destacaram e fez uma ressalva às disciplinas de projeto "...as metodologias de ensino de projeto até hoje continuam sendo muito mais uma forma do professor exercer o seu poder sobre os alunos do que tem realmente formas didáticas de ensino e aprendizagem" que em sua opinião precisam ser revistas frente ao “amadorismo” perpetuado ainda hoje.

A pesquisa mostra claramente que o legado e a memória do arquiteto Edgar Graeff ainda é desconhecida entre os professores pesquisados, sobretudo os formados a partir do ano de 2000. Os que o conhecem valorizam seus escritos acerca da práticas e pensamento projetuais.

A respeito do segundo eixo que refere-se às práticas pedagógicas é visível o despreparo dos docentes quanta à práxis educativa que culmina em aulas improvisadas baseadas nas experiências de sala de aula vivenciadas durante a graduação e que bloqueiam a aprendizagem. Tal conduta é bastante comum nos cursos de bacharelados.

Apenas um dos docentes realizou especialização em docência universitária, isso pode explicar em parte este despreparo, haja vista que é possível que o profissional possa buscar outros meios de formação a fim de garantir uma práxis educativa que atenda melhor às necessidades de seus discentes.

Quanto ao plano de ensino percebe-se que há uma variação conforme a política da instituição e que os docentes ora ou outra precisam se adequar ao mesmo e até elaborá-lo. Já o plano de aula é um assunto preocupante, pois a pesquisa revela que ele não é utilizado devidamente e que os docentes pesquisados não conhecem o seu real significado e função, o que requer investimento acadêmico no campo da Pedagogia, da Didática.

Os educadores pesquisados utilizam recursos áudios-visuais em suas aulas seguindo as exigências da disciplina a ser trabalhada por meio de aulas expositivas com atividades individuais e em grupos, no entanto não sabem identificar os diferentes tipos de metodologias, o que revela o desconhecimento pedagógico. Revela o docente D3: “Utilizamos exposições teóricas (*datashow*), visita de campo, pesquisa temática de grupo e individual e orientações práticas”.

A avaliação é distribuída conforme o perfil da disciplina ora teóricas, ora práticas. Percebe-se que a devolutiva acontece após o resultado da avaliação, quando há um conflito ou sempre que o aluno necessita. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem na universidade, os docentes indicaram que este pode ser prejudicado pelo desinteresse dos alunos ou pelo despreparo dos professores. O docente D1 verifica que alguns alunos chegam à universidade “com base deficitária e falta de aptidão para o curso de Arquitetura e Urbanismo, dificuldades amenizadas com aulas e exercícios de balizamento/nivelamento”.

Entretanto, notou-se que todos os docentes mencionaram a importância de uma relação positiva entre aluno-professor que deve ser positiva, mantendo o diálogo e boa convivência. E concordaram, ainda, que a auto-avaliação deve permear todas as etapas de ensino, conforme o docente D4: “Da conduta, das ferramentas de trabalho e dos conteúdos.” Tal afirmação evidencia que os docentes, ainda que não possuam uma formação didática, compreendem o verdadeiro sentido da avaliação e percebem que esta não deve ser direcionada apenas aos educandos.

Quanto a pesquisa e a extensão ainda são entraves em algumas instituições de ensino superior pois apenas um entrevistado realiza projeto de pesquisa e reafirma o valor desta na concatenação de conhecimento e na formulação dos próprios conceitos e maneiras de manipular o conhecimento adquirido. Os demais, embora admitam a importância da pesquisa para a formação acadêmica, mencionam como grande empecilho a falta de recursos para a sua realização.

Com relação às questões de âmbito geral, os desafios mais comuns apontados pelos docentes, seja em universidades públicas ou privadas, estão o desinteresse dos alunos, a falta de tempo para aperfeiçoamento profissional e a insatisfação salarial. O docente D2 aponta: “balancear o tempo entre o trabalho e o aperfeiçoamento profissional.” Ainda têm as políticas institucionais que dificultam o trabalho docente e a falta de infra-estrutura.

Quando questionados sobre as aptidões necessárias para a formação do professor universitário, apenas um entrevistado não respondeu, enquanto os demais lançaram várias idéias a respeito deste profissional. Segundo eles é preciso ter boa formação, conhecimento técnico e da profissão, liderança, saber mediar conflitos, paixão pelo ensino e atualizar-se continuamente.

Todos os docentes concordaram que o corpo docente encontrado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é heterogêneo com uma parcela de professores atuantes no mercado de trabalho em escritórios de arquitetura e engenharia, outros que já se estabeleceram na carreira acadêmica com atividade de pesquisa mais intensa, que possuem certo engajamento político e outra com docentes jovens inexperientes que fazem do exercício da docência uma complementação de renda.

Sendo assim, o questionário aplicado revela que o ensino superior traz consigo uma série de conquistas e dificuldades, estas que devem ser solucionadas coletiva e paulatinamente, com uma política institucional mais coerente, com alunos empenhados e professores mais comprometidos com a profissionalização em docência.

A preparação para docência

Quais as novas perspectivas para o ensino superior vigente, de que maneira o ambiente universitário contribui para a produção do conhecimento? O processo de ensinagem no ensino superior não merece uma atenção diferenciada? O saber fazer é mais relevante que o saber ensinar? O que os alunos devem aprender para serem agentes críticos e atuantes na sociedade? Tais questionamentos são refletidos por diversos pesquisadores da educação que reconhecem o valor do professor universitário, da competência pedagógica e da profissionalização em docência.

No período antecedente à década de 1980 a admissão do professor universitário exigia apenas o título de bacharel e o exercício reconhecido de sua

profissão, naturalmente desconsiderava-se a preparação pedagógica (MASETTO, 1998). Tal realidade vem melhorando, segundo Gil (2012), com o aumento da oferta de cursos na área de Metodologia e Docência do Ensino Superior e com o desenvolvimento de programas de formação e aperfeiçoamento de professores para o ensino superior.

Nesse sentido cabe ao professor o estudo e aquisição de material complementar no campo pedagógico. Mesmo com pouca bibliografia disponível é possível propor uma ação educativa que propicie a criação e organização da aprendizagem do aluno considerando o aspecto cognitivo (gerenciamento de informações, conceitos e soluções de problemas), o sócio-relacional em termos de atitudes e habilidades e o participativo que estimula a responsabilidade sócio-política (MASETTO, 1999).

Os requisitos básicos que amparam o professor universitário foram descritos por Gil (2012) devidamente distribuídos em: legais, previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/96) por exemplo o Art.66 esclarece que o docente de nível superior será preparado dentro dos programas de mestrado e doutorado, dentre outras resoluções correspondentes ao assunto. Os requisitos pessoais que subdividem-se em físicos e fisiológicos (acuidade visual, auditiva, clareza vocal), psicotemperamentais (versatilidade, atenção difusa, paciência, disciplina etc) e intelectuais (memória, observação, crítica, rapidez de raciocínio, orientação etc). Finalmente os requisitos técnicos formados pelo conhecimento do conteúdo a ser ministrado, cultura geral e conhecimentos e habilidades pedagógicas.

A aprendizagem deve ser o foco principal do trabalho docente, sendo assim, cabe ao professor intermediá-la abrindo-se às transformações que ocorrem naturalmente no cotidiano da vida acadêmica. Além da vocação pedagógica Nérici (1993) aponta algumas condições profissionais que consistem na erudição crítica, na probidade docente (professor como referencial para o aluno), empatia que gera o bom humor e o profissionalismo docente que une os conhecimentos técnicos aos preceitos inerentes ao ensino e suas respectivas funções, dentre elas o planejamento didático que orienta os percursos da aprendizagem.

O docente e o planejamento

Ao assumir uma determinada disciplina o professor deverá atender uma série de premissas educativas, dentre elas, as necessidades de seus alunos. Seguindo

suas concepções de educação, universidade e aprendizagem ele estabelecerá um planejamento para organizar e refletir suas decisões e ações. Oliveira (2011, p. 121) entende que o “ato de planejar consiste em buscar os caminhos para alcançar qualidade e eficiência do fazer, ou seja, uma forma de racionalizar o tempo na busca dos resultados pretendidos. O trabalho planejado rende mais e desgasta menos”.

O planejamento possui três etapas segundo Gil (2012, p.33): “preparação, acompanhamento e aperfeiçoamento”. A preparação contempla a formulação dos objetivos e as metodologias para a sua concretização; o acompanhamento observa a ação educativa aplicada pelo professor e a compreensão por parte do aluno e, por fim, o aperfeiçoamento que vincula-se à avaliação dos objetivos propostos e as adequações necessárias para sua realização.

Em seu magistério o docente utilizará vários planos seguindo uma hierarquia em prol do aprendizado de seus alunos acompanhado dos *feedbacks* que estes lhe manifestam. Serão apresentados brevemente os conceitos e finalidades dos planos de ensino, de disciplina, unidade e de aula.

O plano de ensino é mais amplo e prevê tudo que será ministrado ao longo da disciplina, seja num curto ou longo período letivo. Para sua elaboração é necessário um diagnóstico prévio que contemple as realidades dos alunos, as características e relevâncias da disciplina, os recursos disponíveis, os critérios metodológicos e avaliativos. Dados coletados na comunicação com os coordenadores de curso, com outros professores e com os próprios alunos (GIL, 2012).

Através do plano de ensino faz-se o plano de disciplina e plano de unidade. O plano de disciplina determina:

Objetivos próprios para sua área de conteúdo; as unidades que compõem o plano de disciplina...considerando as mais necessárias; as estratégias do curso e as formas de avaliação coerentes com a própria disciplina e seus objetivos (MASETTO,1990, p. 18).

Geralmente o plano de disciplina compõe-se de: identificação do plano, objetivos, conteúdo, estratégias de aprendizagem, recursos e estratégias de avaliação. O plano de unidade é mais restrito ou mais detalhado podendo ser elaborado para uma aula ou um grupo de duas ou três aulas, diferenciando-se do plano de disciplina quanto à especificidade:

Os objetivos são operacionais, isto é, designam clara e precisamente os comportamentos esperados dos alunos. Os conteúdos são muito mais pormenorizados, assim como as informações sobre estratégias de ensino, recursos auxiliares, bibliografia e estratégias de avaliação (GIL,2012, p. 39).

As principais partes do plano de unidade são: objetivos específicos, conteúdo, estratégias de ensino, recursos de ensino , bibliografia e avaliação.

O plano de aula deve ser revisto com maior atenção, uma vez que a maioria dos docentes o negligencia, quando na verdade é ele o responsável pela execução plena da atividade docente no cotidiano. Oliveira (2011) infere que o plano de aula é:

[...] instrumento necessário ao aperfeiçoamento da relação professor/ aluno/ conteúdo disciplinar na construção, produção e consolidação do saber com qualidade, eficiência e racionalidade do tempo despendido nesta atividade, cumprindo, assim, com eficácia, os objetivos da atividade educativa (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

A elaboração do plano de aula contém os seguintes elementos: a) identificação; b) objetivo; c) conteúdo; d) procedimentos metodológicos; e) recursos didáticos; f) atividades docentes e discentes; g) a avaliação; h) o cronograma; e i) as referências básica e complementar.

É vital que o docente independente das circunstâncias, evite a improvisação e a rotina que paralisam o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, percebeu-se através da pesquisa que ainda há profissionais que desconhecem a importância de um planejamento ou não sabem identificar os diferentes tipos de planos que fazem parte do cotidiano escolar. Desta forma, pode-se prejudicar o aluno que está realmente comprometido com sua formação profissional, intelectual e pessoal.

Andragogia e as novas metodologias de ensino

Percebe-se cada vez mais a necessidade de conhecer e inovar em métodos que propiciem o aprendizado do estudante universitário. São várias as experimentações e resultados acerca do assunto. Por volta dos anos 1970 surgiu uma nova ciência que

objetiva auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de adultos, a andragogia³⁹ (BERNARDO, 2015).

Por sua vez, a andragogia distingue-se do modelo pedagógico utilizado ainda nos dias atuais e baseia-se em alguns pressupostos destacados por Chotguis (2005, p.2): “Necessidade de Saber; auto-conceito do aprendiz; as experiências dos aprendizes prontos para aprender; orientação para aprendizagem e a motivação”. Assim, a aprendizagem está relacionada à vida cotidiana e é orientada para a resolução de problemas e tarefas por meio de discussões e da própria experiência do aprendiz.

Tais parâmetros descartam a idéia centralizadora do professor quanto ao conhecimento a ser trabalhado, tendo-se novas posturas do docente e discente, em que ambos se mobilizarão numa postura mais ativo-reflexiva em prol do conhecimento a ser construído. Sobre isso, Vasconcelos (1992,p.05) explica que:

O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer sua realidade, ou seja, conhecer a realidade com a qual vai trabalhar. Para isto, inicialmente o professor tem que aprender com seus alunos... O educador deverá entender o educando, seu ponto de vista, para saber como ajudá-lo na construção do conhecimento (seja pelo estabelecimento de contradição, pela problematização, etc.)... Simultaneamente, é necessário desenvolver no aluno a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento. Essa autonomia é uma das importantes metas do trabalho educativo.

Durante suas aulas, afirma Gil (2012, p.57), o professor universitário ao planejar, aplicar e avaliar o conteúdo a ser ministrado deve considerar alguns dispositivos: “as diferenças individuais, motivação, concentração, reação, realimentação, memorização, retenção, realimentação, memorização e transferência”.

Assim, a abordagem do conteúdo obterá êxito à medida que o professor enquanto investigador descobrir os diversos métodos, técnicas e procedimentos acessíveis e compatíveis com seus objetivos e visão de ensino. Todavia, os “aspectos históricos, sociológicos, psicológicos e didáticos que organizam os eixos: do aprender e do ensinar” devem ser conhecidos e apreciados. (BERNARDO,2015,p.8)

³⁹ Palavra de origem grega, ‘andros’ que significa adulto ” e ‘agogôs’ que significa educar. O autor da definição foi o norte-americano [Malcolm Knowles](#), na [década de 1970](#) (equipe veler, 2016).

Normalmente nos cursos de arquitetura e urbanismo trabalha-se a parte teórica e prática simultaneamente, o que exige do docente o domínio de recursos áudio-visuais e outras metodologias que integrem aula expositiva à aula operacional, realização de seminários, debates, estudos dirigidos, dentre outros. Nessas situações o docente precisa considerar o tempo de duração da aula e da exposição do conteúdo a fim de contribuir na retenção da aprendizagem⁴⁰.

Processo de avaliação

Avaliar a aprendizagem é uma das atribuições realizadas pelo professor que reflete o nível de seu trabalho e de seus alunos, uma atividade temida por todos, especialmente pela dicotomia existente entre a ação de educar e a ação de avaliar como resultado e como julgamento.

A concepção de avaliação somativa focada na função seletiva de caráter classificatório e eliminatório está ultrapassada, seja por razões de ordem humanística seja por fatores socioeconômicos, pontua Gil (2012). O que se espera da avaliação atualmente são informações precisas sobre o processo de ensino-aprendizagem cuja função seja acompanhar, corrigir e reorientar este processo. Nesse intuito busca-se avaliar mediante os objetivos traçados que conseqüentemente determinam o modelo de avaliação e as metodologias a serem excluídas ou inseridas.

A abordagem formativa preconiza que a avaliação será contínua em cada etapa do ciclo didático, objetiva com instrumentos adequados previamente definidos e apresentados aos alunos e diagnóstica à medida que reconhece os erros e dificuldades de ambas as partes, educador e educando (ANASTASIOU, ALVES, 2010).

Nas palavras de Masetto (1990, p.93- 95):

a aprendizagem, comumente, se faz de forma contínua, cumulativa e evolutiva ou em ritmo ascendente em direção ao objetivo proposto. E, justamente para que possa se concretizar, ela tem necessidade de contar com um instrumento de retroalimentação (*feedback*)...O processo de avaliação deverá estar voltado para o desempenho do aluno em direção aos objetivos...mas também do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos.

⁴⁰ Sobre a qualidade da aprendizagem e tudo o que ela encerra há várias obras que orientam a ação docente como Masetto.

De acordo com Anastasiou e Alves (2010, p. 137) a auto-avaliação funciona na regulação da aprendizagem quando evidencia a metacognição que “consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem...através de estratégias, procedimentos e técnicas que requerem recursos cognitivos, culturais e emocionais” formando assim o próprio processo de aprender sob a mediação do professor.

Tendo em vista que a auto-avaliação exige um alto nível de maturidade e não sobrepõe a avaliação dos professores, Gil (2012) adverte que os docentes devem escolher criteriosamente as estratégias conforme os diversos objetivos da aprendizagem. Para a avaliação no ensino superior tem-se diversas estratégias: provas escritas (objetivas e discursivas), práticas e orais; observação; entrevistas; questionários; diários de curso. As provas objetivas se dividem em: questões de múltipla escolha, associação, ordenação, certo ou errado e completamento.

O NOVO PERFIL DO DOCENTE DE ARQUITETURA

O século XXI vem sendo marcado por uma sociedade globalizada, caracterizada pelo progresso tecnológico que facilita o acesso à informação, ao conhecimento e à comunicação interativa das novas mídias. Todas essas transformações instigam novos modelos organizacionais, inclusive na educação que traz a todo momento inquietações sobre o ensino e o novo papel do docente (JORDÃO; CLARO, 2012).

É importante conhecer as especificidades, competências e adversidades relacionadas à atividade docente para que o processo de formação da sua identidade seja prazeroso, reconhecido e satisfatório. A identidade profissional é um processo contínuo, às vezes moroso e bem particular que engloba, além dos saberes científicos, didáticos e experimentais, a história de vida, profissional e a trajetória pessoal como aluno.

A desenvoltura do docente em arquitetura e urbanismo deve fundamentar-se no bom relacionamento extraclasse, no conhecimento dos princípios institucionais, no

contexto sócio-político, na interação com a equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem, nas diretrizes inerentes ao ensino-pesquisa-extensão, nas demandas do mercado de trabalho e na relação com o aluno como verificou-se na pesquisa de campo.

O distanciamento entre a prática profissional do professor e a do pesquisador é notório, uma vez que seus públicos não são os mesmos, na grande maioria. Percebe-se que a dinâmica atual do mundo científico exige a socialização dos conhecimentos produzidos pelo pesquisador desde que estes sejam apreciados e validados por determinada comunidade científica (MARTINS, 2012; VARANI, 2012).

Nos escritos do professor Edgar Graeff vê-se claramente a harmonia entre teoria e prática, entre o discurso acadêmico e a atividade profissional. O autor Martins (2005) diz que, “a experimentação e a prática fazem parte da construção teórica”. E afirma que os procedimentos metodológicos devem ser reformulados em conjunto, tornando professores e alunos co-responsáveis pela elaboração de novos procedimentos e propostas condizentes com os objetivos almejados.

A qualificação continuada fortalece a prática didática e favorece o bom relacionamento entre aluno-professor. A respeito da profissionalização do docente, Masetto (1998, p.92) pontua a importância da formação em vários níveis:

Formação técnico-científica (no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado); Formação prática (o conhecimento da prática profissional a qual seus alunos estão sendo formados); Formação política (no sentido de encarar a educação como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência); Formação pedagógica (voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional).

Os autores Alarcão, 2001; Libâneo, 2001 apud Slomski 2008, p.14 abordam a relevância da identidade profissional do professor reflexivo sob os seguintes aspectos: “os saberes e competências atitudinais, os saberes e competências de ação, os saberes e as competências metodológicas e os saberes e as competências de comunicação”. O primeiro tópico refere-se às relações interpessoais, autoconfiança, entusiasmo, cortesia e a ética no ensino; o segundo ao trabalho coletivo, dinamismo, participação dos alunos, às inovações servidas das novas tecnologias; o terceiro ao diagnóstico e resolução de problemas emergentes, preparação dos materiais, clareza nas explicações,

feedback da aprendizagem; e, o último, ao diálogo que no ambiente universitário deve ser argumentativo e interpretativo, promotor de autonomia e de atuações amistosas e reflexivas.

O docente de arquitetura e urbanismo deve ser consciente de tudo o que cerca a universidade, revisando continuamente os significados sociais de sua profissão, de seus conhecimentos e capacidades intelectuais, da dinâmica que envolve a aprendizagem a fim de propiciar sempre uma ação formativa que desenvolva a consciência crítica dos seus discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência universitária é um tema que merece atenção, principalmente nos cursos de arquitetura e urbanismo, em que a formação pedagógica é necessária e urgente. A identidade profissional na carreira docente implica tempo, dedicação, produção e criatividade, características encontradas na trajetória do professor Edgar Graeff e em seu legado histórico na arquitetura e no ensino.

É interesse constatar que os assuntos abordados por Graeff no final século passado, suas críticas, embates e previsões reverberam em nossos dias. Infelizmente os interesses econômicos do mercado de trabalho desconfiguram o brilho do discurso acadêmico, da aprendizagem significativa e da produção científica.

Por meio da pesquisa de campo verificou-se quão importante é para o docente o bom convívio social no ambiente universitário, pois favorece o acesso a novos conhecimentos, troca de experiências entre colegas, interação com os alunos e novas posturas frente ao processo de ensino-aprendizagem. Foram pontuados fatores negativos e positivos quanto às instituições de ensino públicas e privadas, forma de ingresso dos estudantes, remuneração e qualificação dos professores, políticas educacionais, participação e desempenho dos alunos.

Certificou-se que a maioria dos entrevistados exerce outras funções paralelas ao ensino, o que justifica a falta de tempo para formação pedagógica. Tal lacuna expressa a dificuldade em compreender terminologias e responder certas perguntas do questionário. Todos concordaram que é preciso inovar em novas

metodologias e que a avaliação deve permear todo o processo de ensino-aprendizagem, o que não vem acontecendo. Afirmaram que o cotidiano no curso de arquitetura e urbanismo é bastante dinâmico e exigente e que o contato com a experiência profissional é valioso; o ensino também é robustecido com as atividades de pesquisa e extensão, quase inexistentes nas instituições de ensino superior que ofertam o curso de arquitetura e urbanismo em Anápolis.

A profissionalização em docência vai além do conhecimento adquirido na prática profissional e requer uma nova abordagem do docente quanto à mediação do conhecimento sempre antenado às mudanças sócio-políticas, comportamentais, tecnológicas vivenciadas em cada época.

ABSTRACT

This article aims to know the profile of the university lecturer in Architecture and Urbanism course of contemporaneity, in the light of analytical reading of the writings of Professor Edgar Albuquerque Graeff, architect and urban planner by training. The text initially brings an overview of his biography, professional career and academic career as well as his legacy to goiana architecture and architecture education in Brazil. The second time held a faculty with field research that teach in architecture courses and Urbanism in educational institutions in Annapolis to identify their main needs, pedagogical practices and concepts of the art of teaching in parallel to the study of specialized sources in the area teaching. The collected data demonstrate the various challenges of higher education and the importance of a committed teaching with learning, with social, with professional qualification and fruitful scientific production.

Keywords: Edgar A. Graeff . Architecture and urbanism. University teaching .

REFERÊNCIAS

ADUFRGS. UNIVERSIDADE e REPRESSÃO: Os expurgos na UFRGS/ *Associação de Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* ;2008. Disponível em:<[http://www.adufrgs.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Universidade e repressao.pdf](http://www.adufrgs.org.br/wp-content/uploads/2014/02/Universidade_e_repressao.pdf)> Acesso em: 19 ago. 2015.

ALMEIDA, J.G.. A Formação do Arquiteto e a Universidade.*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* v. 78, n. 188-89-90, 2007.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 9. ed. - Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ANDRAGOGIA: O QUE É E QUAL SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM CORPORATIVA. Disponível em: <http://veler.com.br/blog/andragogia-o-que-e-e-qual-sua-importancia-para-aprendizagem-corporativa/> Acesso em: 14 abr. 2016.

BERNARDO, S. Didática, Andragogia, História de vida são partes integrantes do processo de ensino e de aprendizagem no ensino superior e estão interligadas à qualidade e excelência de ensino. In: *RUEP-Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*. Santos-Sp, v. 12, n. 29, out./dez. 2015.

BRASIL. *LEI Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em : <
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 18 mar 2016.

CHOTGUIS, J. *Andragogia: arte e ciência na aprendizagem do adulto*. NEAD– Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná, 2005.

DEUS, Z. A. *Arquitetura obidense*. 2011. Disponível em:
<http://www.chupaosso.com.br/index.php/obidos/arquitetura/133-arq-de-obidos>. Acesso em: 10 fev. 2016

GIL, A.C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOLDMAN C. H. *Casa Moderna em Porto Alegre: Projetos Residenciais de Edgar Albuquerque Graeff 1949-1961*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

GRAEFF, E. A. *Edifício. Cadernos Brasileiros de Arquitetura*. São Paulo: Editora Projeto, 1979.

_____. *Relações de parceria: cultura e arquitetura*. In *Revista MODULO*, edição 61 / novembro de 1980.

_____. *Arte e técnica na formação do arquiteto*. São Paulo: Studio Nobel: Fundação Vilanova Artigas, 1995.

JORDÃO, L. C.S.; CLARO, M. A. A educação no século xxi e a formação do professor reflexivo na arquitetura. *DiversaPrática*, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <
<http://www.seer.ufu.br/index.php/diversapratica/issue/view/816/showToc>> Acesso em: 19 mar. 2016.

LIBÂNEO, J. C. *O ensino de graduação na Universidade – a aula universitária*. Disponível em: <
<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto3-O-ensino-de%20graduacao-A-aula-universitaria.pdf>> Acesso em: 18 mar. 2016.

MARQUARDT, S. *A estrutura independente e a arquitetura moderna brasileira*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura)- Programa de Pós-graduação em Arquitetura – Propar da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

MARTINS, M. F.; VARANI, A. Professor e pesquisador: considerações sobre a problemática relação entre ensino e pesquisa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 647-680, set./dez. 2012. Disponível em:

< <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=7196&dd99=pdf>> Acesso em: 19 ago. 2015.

MARTINS M. L. R. “Os laboratórios acadêmicos de pesquisa e extensão e os paradigmas que suscitam quanto às políticas urbanas e à prática profissional”. In: *XI Encontro Nacional da ANPUR*. 2005, Salvador. Anais do XI Encontro Nacional da ANPUR. Salvador: ANPUR/Bahia, 2005 v. 11

MASETTO, M.T; ABREU, M.C. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 8. ed . São Paulo: Editora MG Associados, 1990.

MASETTO, M.T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

MEDEIROS, W. A. GRAEFF, Edgar e CORDEIRO, Narcisa. “Metodologia do projeto urbano e história do urbanismo no cinquentenário de Goiânia”. In: *VI Simpósio Internacional de História*, 2013, Goiânia. Anais do VI Simpósio Internacional de História. Goiânia: ANPUH/Goiás, 2013. p.1-20.

_____. “Do território à cidade, da política à crítica – contribuições diversas de Gerônimo Bueno e Edgar Graeff ao urbanismo em Goiânia”. In: *XVI Enanpur- , 2015*. Belo Horizonte. Anais do XVI Goiânia: XVI Enanpur ANPUH/Goiás, 2015. p.1-19.

_____. “Edgar Graeff e o ensino de arquitetura: o processo composicional como conhecimento”. In: *PROJETAR 2015*. 2015, NATAL.

NÉRICI, I. G. *Didática do ensino superior*. São Paulo: IBRASA, 1993.

OLIVEIRA, M. C. “Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente”. In: *Pergaminho*. Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011.

PRONSATO, Sylvia Adriana Dobry. *Para quem e com quem: ensino de Arquitetura e Urbanismo*. 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SLOMSKI, V.G.; DE ANDRADE M., Gilberto. O conceito de professor investigador: os saberes e as competências necessárias à docência reflexiva na área contábil. *Revista Universo Contábil*, v. 4, n. 4, p. 06-21, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

WISSENBACH, V. Lembrando a trajetória do Arquiteto a Projeto. *Revista Projeto* ed.135, out.1990.