

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Arquitetura – EA-UFMG
Núcleo de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – NPGAU/UFMG

Darlan Gonçalves de Oliveira

Dissertação de Mestrado:

Reflexão crítica sobre a qualidade do ensino superior de Arquitetura e Urbanismo, a partir de seus indicadores.

Belo Horizonte

2020

Darlan Gonçalves de Oliveira

Reflexão crítica sobre a qualidade do ensino superior de Arquitetura e Urbanismo, a partir de seus indicadores.

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Orientador: Prof. Dr. Flávio de Lemos Carsalade.

Belo Horizonte

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

O48r	<p>Oliveira, Darlan Gonçalves de. Reflexão crítica sobre a qualidade do ensino superior de Arquitetura e Urbanismo, a partir de seus indicadores [manuscrito] / Darlan Gonçalves de Oliveira. - 2020. 188f. : il.</p> <p>Orientador: Flávio de Lemos Carsalade.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Arquitetura.</p> <p>1. Arquitetura - Estudo e ensino - Teses. 2. Ensino superior - Arquitetura - Teses. 3. Educação - Controle de qualidade - Teses. 4. Ensino superior - Indicadores - Teses. 5. Neoliberalismo. I. Carsalade, Flávio de Lemos. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Arquitetura. III. Título.</p> <p>CDD 720.7</p>
------	---

Ficha catalográfica: Elaborada por Marco Antônio Lorena Queiroz – CRB 6/2155



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Reflexão crítica sobre a qualidade do ensino superior de Arquitetura e Urbanismo, a partir de seus indicadores.

DARLAN GONÇALVES DE OLIVEIRA

Dissertação submetida à Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Escola de Arquitetura da UFMG como requisito para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo, área de concentração: Teoria, produção e experiência do espaço.

Aprovada em 9 de dezembro de 2020, pela Comissão constituída pelos membros:

FLAVIO DE LEMOS Assinado de forma digital
por FLAVIO DE LEMOS
CARSALADE:2306 CARSALADE:23064277634
4277634 Dados: 2020.12.10
09:32:36 -03'00'

Prof. Dr. Flávio de Lemos Carsalade - Orientador
EA-UFMG

Prof. Dr. Mauricio José Laguardia Campomori
EA-UFMG

Documento assinado digitalmente

gov.br

Gogliardo Vieira Maragno
Data: 11/12/2020 08:30:45 -0300
CPF: 468.989.809-04

Prof. Dr. Gogliardo Vieira Maragno
UFSC

Belo Horizonte, 9 de dezembro de 2020.

Esta pesquisa foi finalizada em 2020, ano em que mais de 150 mil famílias brasileiras perderam entes queridos em razão dos acontecimentos ligados à propagação da pandemia de Covid-19. A estas famílias, e todas as demais afetadas direta ou indiretamente, dedico este trabalho.

Darlan Gonçalves de Oliveira.

Agradecimentos

Ao meu orientador, arquiteto e urbanista, Prof. Dr. Flávio de Lemos Carsalade, não apenas pela atenção e disponibilidade com a qual acompanhou a realização deste trabalho, mas, sobretudo, pela precisão de suas observações, em grande medida responsáveis pelo amadurecimento da proposta de pesquisa, resultado de um trabalho pedagógico crítico na condução de suas orientações.

Ao arquiteto e urbanista, prof. Dr. Mauro Santoro Campello, que, à frente da Comissão de Ensino e Formação do CAU/MG (2014-2017), foi o primeiro a enxergar o potencial acadêmico do trabalho realizado na assessoria técnica desta comissão.

Ao bacharel em física, prof. Dr. Saulo Luis Lima da Silva, companheiro de discussões sobre o processo de transformação do ensino superior brasileiro e paciente revisor de trechos fundamentais deste trabalho, cujas observações abriram caminho a novas e importantes abordagens.

Ao doutorando em arquitetura e urbanismo, Marcus César Martins da Cruz, amigo de trabalho, também responsável por revisões importantes de trechos desta pesquisa e por sugestões de leitura tão precisas quanto fundamentais ao seu desenvolvimento.

Aos demais amigos de trabalho no Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Minas Gerais, por sadias e enriquecedoras discussões ao longo dos últimos cinco anos, não apenas sobre o exercício profissional da arquitetura e urbanismo, mas principalmente sobre as possibilidades de um mundo mais justo e bonito.

À arquiteta e urbanista, profa. Me. Andrea Lúcia Vilella Arruda, e ao mestre em arquitetura e urbanismo, Paul Gerhard Beyer Ehrat, colegas do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, pela disponibilidade e pelo suporte em relação a temas específicos desta pesquisa.

Aos meus familiares, em especial à minha esposa, Ana Carolina, que tanto me apoiaram nesta árdua tarefa de ser pesquisador e trabalhador concomitantemente, o que lhes exigiu paciência e compreensão em diversos momentos.

E aos demais amigos, parentes, colegas e todos aqueles que me incentivaram e contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho.

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para um esforço teórico a respeito de conceitos importantes em torno da temática da qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo, para além de ideias preconcebidas e, aparentemente, amplamente aceitas entre nós. Isto porque, recentes discussões, não apenas no meio profissional e acadêmico, mas também junto à sociedade de maneira geral, apontam para uma suposta queda de qualidade neste ensino, que antes de uma reflexão adequada, encontra justificativa no aumento expressivo no número de cursos e vagas ofertados nas últimas décadas. Buscaremos, então, investigar os dados oficiais relativos a esse quadro de expansão do ensino superior, com vistas não apenas a discutir seus reflexos sobre a qualidade da formação profissional dos egressos dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, mas também de relacioná-los à adoção de um modelo político que, do nosso ponto de vista, entende a educação como uma simples mercadoria. Partimos da premissa de que o aumento exponencial no número de cursos tem ocorrido dentro de uma lógica financista e irresponsável, e que tanto os instrumentos de avaliação quanto os indicadores de qualidade do ensino superior, que teoricamente deveriam ser utilizados pelos órgãos reguladores do ensino para avaliar e aprovar a abertura de cursos, parecem ser insuficientes para garantir a qualidade do ensino superior. Este fato acabaria por facilitar a abertura desenfreada de cursos que não possuem condições (nem preocupações) de fornecer aos egressos, nem os conhecimentos mínimos necessários ao pleno exercício profissional, e menos uma formação crítica e ética para esses futuros profissionais.

O entendimento do ensino (e da universidade) como agente fundamental para a promoção da emancipação política e da expansão social, ilumina todo o trabalho, de modo a analisar ainda, no contexto do crescimento da oferta de vagas e cursos, a existência de relações de poder político-econômico envolvidas neste processo de neoliberalização da educação, bem como seus impactos sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo.

Palavras-chave: Ensino de arquitetura e urbanismo. Qualidade do ensino. Indicadores de qualidade do ensino superior. Avanço neoliberal na educação superior.

Abstract

The present work intends to contribute to a theoretical effort regarding important concepts around the theme of quality in higher education in architecture and urbanism, beyond preconceived ideas and, apparently, widely accepted among us. This is because recent discussions, not only in the professional and academic environment but also in society in general, indicate a supposed drop in education quality in this area which, without proper reflection, finds justification in the expressive increase in the number of courses and vacancies offered in the last decades. We will then seek to investigate the official data related to this scenario of expansion in higher education with a view not only to discuss its reflexes on the quality of teaching of students in architecture and urbanism courses, but also to relate them to the adoption of a political model that, from our point of view, understands education as a simple commodity. We start from the premise that the exponential increase in the number of courses has occurred within a financial and irresponsible logic, and that both the assessment instruments and the higher education quality indicators, which theoretically should be used by the education regulatory entities to evaluate and approve the opening of courses, seem to be insufficient to guarantee the quality of higher education. This fact would eventually facilitate the unrestrained opening of courses that do not have the conditions (nor concerns) to provide the students with nor the minimum knowledge necessary for full professional practice nor the critical and ethical basis for these future professionals.

The understanding of teaching (and the universities) as a fundamental agent for the promotion of political emancipation and social expansion illuminates all the work in order to further analyze, in the context of the growth in the offer of places and courses, the existence of political-economic power involved in this process of neoliberalization of education, as well as its impacts on the quality of higher education in architecture and urbanism.

Keywords: *Architecture and urbanism teaching. Teaching quality. Higher education quality indicators. Neoliberal advance in higher education.*

Lista de Ilustrações

Tabelas

Tabela 1 Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e cursos	130
Tabela 2 Dados do ensino superior no Brasil e em Minas Gerais, em 2014.	133
Tabela 3 Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos presenciais de graduação.....	134
Tabela 4 Aumento percentual no número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, por organização acadêmica, nos cursos presenciais de graduação, entre 2008 e 2011	135
Tabela 5: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais	185
Tabela 6: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais	186
Tabela 7: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais	187
Tabela 8: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais	188

Figuras

Figura 1 Quantidade de cursos de AU por Unidade da Federação.	136
Figura 2 Evolução da abertura de cursos de AU em Minas Gerais.	137
Figura 3 Evolução da abertura de cursos de AU no Brasil.	137
Figura 4 Evolução da abertura de cursos de AU em Minas Gerais entre 2007 e 2019.	138
Figura 5 Classificação, por categoria administrativa, das IES que oferecem curso de AU em Minas Gerais.	139
Figura 6 Classificação, por organização acadêmica, das IES que oferecem curso de AU em Minas Gerais.	140
Figura 7 Mapa de calor da distribuição dos cursos de graduação em AU no Brasil	141
Figura 8 Mapa de calor da distribuição dos cursos de graduação em AU em Minas Gerais.....	142
Figura 9 Mapa de calor e agregação da distribuição dos cursos de graduação em AU no Brasil.....	143
Figura 10 Mapa de calor e agregação da distribuição dos cursos de graduação em AU em Minas Gerais	144
Figura 11 Mapa de localização georreferenciada dos cursos de AU em Minas Gerais.....	145

Figura 12 Mapa de localização dos cursos de AU por regiões no Estado de Minas Gerais.....	146
Figura 13 Mapa de calor e agregação dos profissionais arquitetos e urbanistas em Minas Gerais	146
Figura 14 Distribuição dos cursos de AU em Minas Gerais, pelo ano de autorização	147
Figura 15 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por Categoria Administrativa.	151
Figura 16 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por Categoria Administrativa.....	152
Figura 17 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por Categoria Administrativa.....	153
Figura 18 Análise do desempenho médio no Enade, por Categoria Administrativa.	153
Figura 19 Análise do desempenho da nota bruta média do IDD, por Categoria Administrativa	154
Figura 20 Análise do desempenho do CPC contínuo, por Categoria Administrativa	155
Figura 21 Análise do desempenho do IGC contínuo, por Categoria Administrativa.	155
Figura 22 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por Organização Acadêmica.	156
Figura 23 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por Organização Acadêmica.....	157
Figura 24 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por Organização Acadêmica.....	157
Figura 25 Análise do desempenho médio no Enade, por Organização Acadêmica	158
Figura 26 Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por Organização Acadêmica	158
Figura 27 Análise do desempenho do CPC contínuo, por Organização Acadêmica	159
Figura 28 Análise do desempenho do IGC contínuo, por Organização Acadêmica	159
Figura 29 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por tempo de funcionamento.....	160
Figura 30 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por tempo de funcionamento.....	160
Figura 31 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por tempo de funcionamento	161

Figura 32 Análise do desempenho médio no Enade, por tempo de funcionamento	161
Figura 33 Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por tempo de funcionamento	161
Figura 34 Análise do desempenho do CPC contínuo, por tempo de funcionamento	162
Figura 35 Análise do desempenho do IGC contínuo, por tempo de funcionamento	162
Figura 36 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por localização geográfica.....	163
Figura 37 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por localização geográfica.....	164
Figura 38 Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por localização geográfica	164
Figura 39 Análise do desempenho médio no Enade, por localização geográfica.	165
Figura 40 Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por localização geográfica	165
Figura 41 Análise do desempenho do CPC contínuo, por localização geográfica	165
Figura 42 Análise do desempenho do IGC contínuo, por localização geográfica.	166

Lista de Abreviaturas e siglas

ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo
ANA – Agência Nacional de Acreditação
AU – Arquitetura e Urbanismo
CAPES – Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CAU/BR – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
CAU/MG – Conselho de Arquitetura e Urbanismo de Minas Gerais
CBPF – Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CEA – Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CGCQES – Coordenação-Geral de Controle de Qualidade da Educação Superior
CNPq – Conselho Nacional de Pesquisas
Conaes – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPC – Conceito Preliminar de Curso
Daes – Diretoria de Avaliação da Educação Superior
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENBA – Escola Nacional de Belas Artes
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Epes – Equipe de Planejamento do Ensino Superior
FAU/UnB – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília
FAUUSP – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FG – Índice de Formação Geral
IDD – Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES – Instituições de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição
Inep – Instituto Nacional de Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IGEO – Sistema de Inteligência Geográfica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusets, na sigla em inglês
PNE – Plano Nacional de Educação
RANA – Rede de Agências Nacionais de Acreditação
RRT – Registro de Responsabilidade Técnica

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TFG – Trabalho Final de Graduação

TCU – Tribunal de Contas da União

UDF – Universidade do Distrito Federal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Quantidade <i>versus</i> Qualidade e o papel do Estado	22
1 JUSTIFICATIVAS, PROPÓSITOS, LIMITES E DELIMITAÇÕES	28
1.1 Justificativas, propósitos e limites da investigação	28
1.2 Delimitação do problema	30
2 DISCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO	34
2.1 Antecedentes históricos do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: uma perspectiva sobre a consolidação dos padrões de qualidade	34
2.2 A crise de confiança em relação à qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo: é possível formar profissionais mais capacitados?	51
2.3 Definições parciais sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo: pode-se definir a “qualidade”?	65
2.4 Considerações sobre o ensino prático reflexivo: uma visão crítica sobre a prática do ensino de arquitetura e urbanismo	76
3 OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	86
3.1 Breve abordagem sobre o sistema de avaliação do ensino superior	86
3.2 Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior	90
3.3 São os Indicadores de Qualidade da Educação Superior instrumentos adequados para a aferição da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo? ...	98
4 TRANSFORMAÇÕES DO PARADIGMA EDUCACIONAL: ENSINO SUPERIOR COMO MERCADORIA NO BRASIL	107
4.1 Origens do processo de “mercadorização” do ensino superior no Brasil	110
4.2 Análise sobre as transformações do ensino no contexto da nova razão neoliberal	114
4.3 A consolidação de um modelo de universidade neoliberal	119
4.4 O ensino como mercadoria no Brasil	123
5 DIAGNÓSTICO DO ENSINO: ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (AU) EM MINAS GERAIS	130
5.1 Quantitativo de cursos de AU em Minas Gerais	135
5.2 Distribuição geográfica dos cursos de AU em Minas Gerais	140
5.3 Aspectos qualitativos dos cursos de AU em Minas Gerais	148

5.3.1	Análise dos indicadores de qualidade em relação à Categoria Administrativa das IES.....	150
5.3.2	Análise dos indicadores de qualidade em relação à Organização Acadêmica das IES.....	156
5.3.3	Análise dos indicadores de qualidade em relação ao tempo de funcionamento dos cursos.....	159
5.3.4	Análise dos indicadores de qualidade em relação à localização geográfica dos cursos.....	163
5.4	Discussões sobre as análises qualitativas	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
7	REFERÊNCIAS.....	178
	Apêndice	185

INTRODUÇÃO

O problema da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo ganhou, em nossos dias, uma atualidade incontestável. Não é exagero dizer que os recentes debates acerca do aumento sem precedentes na oferta de vagas e de novos cursos de graduação talvez seja uma das principais razões pela qual o assunto tem ganhado destaque, uma vez que esse tema tem provocado inquietações não apenas entre os profissionais da área, mas também entre docentes, estudantes, Estado e sociedade em geral, conforme demonstrado por Domingos (2017). Contudo, devido à má compreensão ou à compreensão incompleta deste e de outros fenômenos que atravessam a problemática da qualidade do ensino, vem se consolidando entre nós uma percepção (quase um senso comum) que sinaliza para uma suposta queda na qualidade do ensino profissional de arquitetura e urbanismo no Brasil em função, principalmente, deste crescimento da oferta de cursos e vagas. Nossa percepção, entretanto, é que a relação de causa e efeito exige estudos mais aprofundados para que permitam verificar seu real grau de contribuição para o aprofundamento do quadro atual. Portanto, consideramos que talvez seja arriscado atribuir a um único fenômeno um lugar tão importante na explicação deste problema, antes mesmo de investigarmos com maior rigor outras questões fundamentais que permeiam uma temática tão ampla como a da qualidade do ensino. Milton Santos (2009) apresenta-nos a ideia de Bachelard (1972)¹ de que é mais importante compreender um fenômeno do que medi-lo, e acrescenta ainda que o problema, muitas vezes, encontra-se na estrutura analítica escolhida, ou seja, na tentativa de uma teorização adequada. Com isso, talvez possamos afirmar que, sem antes avançarmos em discussões sobre a qualidade do ensino propriamente dita, muito pouco podemos extrair dos dados que pretendem aferir a qualidade da educação superior de arquitetura e urbanismo em nosso país. Apesar disso, é importante ressaltar que não ignoramos a importância da questão da expansão do ensino superior no Brasil, processo marcado por fortes tensões ao longo das últimas décadas.

Buscaremos, contudo, dar tratamento dinâmico à questão, numa tentativa de investigar todo um conjunto de fatores, e não problemas isolados. Partimos da análise de estudos importantes realizados sobre as mudanças de paradigma do ensino

¹ BACHELARD, G. *La formation de l'esprit scientifique*. 8. ed. Paris, J. Vrin, 1972.

superior brasileiro (FERNANDES, 1966, 1975; RIBEIRO, 1969; PINTO, 2004; RODRIGUES, 2007; SGUISSARDI, 2008, 2015) que possuem o mérito de demonstrar não apenas a forte prevalência de um caráter “*ultra elitista*” nas nossas universidades, mas também de evidenciar a urgência de se realizar profundas transformações em nosso sistema educacional. Ou seja, questões que ultrapassam a análise da necessária expansão do acesso à educação superior. Dentre estes estudos, os mais recentes demonstram que se forja no Brasil um modelo de expansão do ensino superior notadamente marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis. Com isso, as necessárias transformações no campo do ensino estariam sendo realizadas por meio da adoção de políticas educacionais com fortes traços neoliberais, que acabariam por impor limites à regulação estatal de caráter público, com impactos diretos sobre a questão da qualidade da formação universitária.

Nossa proposta é realizar um amplo levantamento de dados, tanto quantitativos como qualitativos, sobre a situação do ensino superior em arquitetura e urbanismo no Estado de Minas Gerais, de maneira que o exame desses números, ao ser realizada de forma integrada com todo o conjunto de elementos investigados neste trabalho – ou seja, após nossa tentativa de construção de uma teorização adequada – possa vir a contribuir para lançar luz sobre este problema tão atual que é a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil. Pois que, como bem destacou Milton Santos, “*o peso das ideias feitas, a lei do mínimo esforço, o prestígio do exemplo, tudo contribui para manter um instrumento de pesquisa baseado em ideias preconcebidas*” (2009, p. 14). Ideias preconcebidas estas que tencionamos – mesmo que minimamente, em face de tantas dificuldades e limitações que um tema amplo e controverso nos impõe – ajudar a desconstruir.

Assim, a presente pesquisa originou-se neste contexto, a partir de inquietações em relação aos rumos do ensino superior de arquitetura e urbanismo, decorrentes também de uma prática profissional que tem como um dos objetos principais, questões relacionadas ao ensino e à formação de profissionais arquitetos e urbanistas. Por meio dessa prática, foi possível perceber a existência de uma preocupação dos profissionais com uma suposta queda na qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo no Brasil, que antes de uma reflexão adequada, encontrará como primeira justificativa o crescimento expressivo no número de cursos de graduação ofertados no país nas últimas décadas. De fato, somente em Minas

Gerais, o número de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo saltou, no espaço de tempo de apenas uma década, de 22 cursos no ano de 2007, para 77 cursos em 2017, chegando a 86 cursos em outubro de 2019, conforme dados oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação – MEC.²

Segundo Domingos (2017), a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo suscita preocupação não apenas entre profissionais, mas também entre docentes, estudantes, Estado e sociedade em geral, na medida em que são identificadas divergências de percepções sobre a importância do ensino desta profissão, bem como uma série de problemas inerentes a este ensino, que demandam mudanças qualitativas para serem superados. Este contexto de divergência de percepções entre atores diversos no campo do ensino e de incertezas sobre a qualidade da formação profissional parece convergir com a abordagem de D. Schön (2000) sobre um quadro denominado de *“crise de confiança no conhecimento profissional”*. Segundo o autor, os profissionais especializados estariam sujeitos a expressões de descontentamento e insatisfação frente a elevadas expectativas da sociedade em relação ao seu desempenho profissional e à sua capacidade técnica para a solução de problemas. Ou seja, existe uma percepção geral de que o ensino formal não estaria abarcando demandas essenciais da sociedade, uma vez que a solução de problemas cotidianos e práticos não seriam devidamente ensinados nas universidades. Assim, essa percepção sobre a falta de capacidade dos profissionais, ainda segundo o autor, tem figurado de forma proeminente em recentes controvérsias sobre o desempenho das profissões especializadas e seu lugar em nossa sociedade. Com isso, torna-se perceptível que, ao quadro de crise de confiança no conhecimento profissional, corresponde uma crise de confiança semelhante na educação superior profissional, uma vez que aquilo *“que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”* (2000, p. 19).

Concomitantemente a este quadro, o mencionado aumento sem precedentes na oferta de vagas e novos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo nos últimos anos parece configurar um agravante ao cenário de crise. Embora não se discuta uma real necessidade de ampliação não só do acesso ao ensino superior no Brasil, mas também do acesso à arquitetura e urbanismo pelas camadas mais pobres da

² Dados disponíveis no Portal e-Mec, do Ministério da Educação <<http://www.emec.mec.gov.br>> acessado em 28 de outubro de 2019.

população, o problema parece ser muito mais de ordem qualitativa do que quantitativa, conforme tentaremos demonstrar ao longo do presente trabalho.

Apesar disso, estudos recentes demonstram que a questão qualitativa não tem sido observada com a atenção necessária. É notável que se forja nos últimos anos, no Brasil, um modelo de expansão do ensino superior marcado pelo predomínio dos interesses privado/mercantis (MELLO, 2015; PINTO, 2004; RODRIGUES, 2007; SGUISSARDI, 2008, 2015). Ou seja, as necessárias transformações no campo do ensino estariam sendo realizadas por meio da adoção de políticas educacionais com fortes traços neoliberais, que acabariam por impor limites à regulação estatal de caráter público, com consequências sobre a qualidade da formação universitária em nosso país.

Com isto, as relações estabelecidas entre a temática da qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo, a crise de confiança no conhecimento profissional e as políticas públicas para expansão do ensino superior no Brasil, acabam por ampliar o campo de análises, dada a complexidade das questões sociais e políticas envolvidas. Apesar disso, nosso objetivo é reencontrar, ao fim e ao cabo, a discussão sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo, buscando compreender as correlações entre todos os elementos investigados.

Dessa forma, este trabalho representa uma tentativa de relacionar algumas questões mais abrangentes – que abarcam as políticas públicas para o ensino superior no Brasil e seus reflexos sobre a organização social do trabalho – com a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo em nosso país, a partir de um estudo sobre o sistema de avaliação da qualidade dos cursos de graduação, bem como dos Indicadores de Qualidade do Ensino Superior. Buscaremos então, relacionar esses fatores com uma suposta queda de qualidade dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo por meio de um estudo de caso sobre a situação deste ensino no Estado de Minas Gerais.

Para isto, este trabalho será desenvolvido em cinco platôs distintos de ações, quais sejam: (a) Revisão de literatura e tentativa de uma teorização adequada sobre a questão da qualidade do ensino que possamos relacionar com o ensino de arquitetura e urbanismo propriamente dito; (b) Análise sobre o sistema de avaliação do ensino e dos indicadores de qualidade do ensino superior (ou seja, os indicadores oficiais estabelecidos pelo Poder Público por meio do Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior – SINAES), discutindo suas principais insuficiências no sentido de garantir que os cursos tenham um ensino de qualidade e formem profissionais com as competências mínimas necessárias ao exercício da profissão; (c) Análise sobre as transformações recentes do paradigma educacional e dos avanços neoliberais sobre as políticas públicas no campo do ensino superior brasileiro e seus possíveis rebatimentos sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo; (d) Desenvolvimento de um diagnóstico sobre a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo no Estado de Minas Gerais composto por variáveis múltiplas, ou seja, um diagnóstico que, apesar de contemplar uma série de dados oficiais, pretende avançar para além da estrutura estatística convencional; e (e) Tentativa de um tratamento dinâmico e reflexões acerca de todo o conjunto de fatores estudados, não apenas sobre a qualidade do ensino superior em arquitetura e urbanismo, mas também sobre o exercício da profissão.

Ilumina todo o trabalho a perspectiva que considera o importante papel social da arquitetura e urbanismo, levando em conta a enorme agenda ainda não cumprida em um país repleto de cidades carentes de infraestrutura básica e de equipamentos públicos mínimos necessários ao pleno gozo da cidadania. Ressalta-se ainda a importância e o interesse público sobre os debates acerca da formação crítica e da capacitação adequada dos arquitetos e urbanistas no Brasil, mediante a adoção de métodos de aprendizagem diversificados e flexíveis que possibilitem o atendimento às complexas necessidades e expectativas da sociedade, bem como a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, conforme disposto na Carta para a formação dos arquitetos (UIA/UNESCO, 2011).

Quantidade *versus* Qualidade e o papel do Estado

Ao tratar das relações entre ensino e prática profissional, partindo de uma perspectiva que considera a já mencionada função social da arquitetura e urbanismo, e considerando ainda que, na esfera dos debates sobre os rumos do ensino superior desta profissão, a questão do recente aumento vertiginoso no número de vagas e cursos parece sempre ser apontada como um dos principais fatores (se não o principal) responsáveis por uma suposta queda na qualidade do ensino, é preciso fazermos algumas considerações sobre a questão da quantidade *versus* qualidade, bem como sobre o papel do Estado nesta relação, aparentemente ambígua.

É inegável o fato de que o enfrentamento de diversos problemas sociais em nosso país passa, obrigatoriamente, por uma ampliação da atuação dos profissionais da arquitetura e urbanismo. O debate sobre a expansão do alcance do ensino superior, entretanto, esbarra em questões de saturação do mercado. Estas preocupações, embora comuns no âmbito das profissões liberais, merecem investigações mais aprofundadas, que abarquem não somente a compreensão do quadro atual, mas busquem compreender também suas origens e possíveis soluções.

Com o crescimento das cidades e o agravamento das condições de moradia, saneamento, transporte, etc., além das demandas por espaço apropriado nas áreas de saúde, educação, cultura e lazer, a sociedade reconhece a importância e necessidade da atuação do arquiteto e urbanista, mas nem sempre pode alcançá-lo. Ao se falar em saturação do mercado, é preciso distinguir o tipo de mercado: aquele do arquiteto projetista autônomo que atendia somente as camadas elevadas da população, típico do século XX, contrapondo-o ao profissional pronto a contribuir na solução dos problemas espaciais das aglomerações urbanas nas diferentes escalas e características. Um arquiteto que sem deixar de atender o cliente privado possa atender as demandas de toda a sociedade (Maragno, 2013).

Assim, as discussões sobre a atuação deste profissional devem ir além da mera expansão da relação arquitetos e urbanistas *versus* população. Segundo os dados do Anuário da Arquitetura e Urbanismo, divulgado em 2018 pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR, temos no Brasil 1 arquiteto e urbanista para cada 1.346 habitantes (CAU/BR, 2018). Esta relação pode ser considerada como razoável quando comparamos com o exemplo de outros países do capitalismo central, cuja

relação é de 1 arquiteto para cada 1.300 habitantes, nos Estados Unidos, e 1 arquiteto para cada 1.880 habitantes no Reino Unido, conforme dados de 2014 (QUIRK, 2014). Apesar disso, para Domingos (2017), se por um lado a proporção arquitetos *versus* população brasileira não se encontra em patamares expressivamente baixos em relação a outros países ditos desenvolvidos, por outro lado, ainda não dispomos de condições culturais, sociais e econômicas que estes países dispõem para absorver tal quantidade de profissionais.

Conforme dados da pesquisa CAU/Datafolha, apenas 15% da população economicamente ativa no Brasil constrói com auxílio profissional, esta fatia ainda é dividida com engenheiros civis. Pode-se atribuir este baixo índice a questões culturais como o desconhecimento da população do trabalho do arquiteto, mas principalmente a questões sociais e econômicas, a maioria da população não pode arcar com os custos de trabalhos profissionais de arquitetos. Nesta conjuntura de fatores, somando-se ao fato da crescente quantidade de escolas e de novos profissionais todos os anos no mercado de trabalho, é importante que o país tenha uma política clara de planejamento para cursos superiores de formação profissional em função de reais demandas da sociedade, paralelamente a programas de divulgação e ampliação de campos de trabalho. No caso da Arquitetura e Urbanismo, há uma enorme demanda reprimida, porém, sem crescimento econômico e melhora do quadro social não faz sentido que o Estado incentive a abertura indiscriminada de novos cursos sem qualificação dos já existentes (Domingos, 2017).

É neste contexto que nos chama a atenção a atuação do MEC, cujas ações parecem estar estritamente direcionadas para a questão quantitativa desta relação. Se por um lado se faz necessária a ampliação da atuação dos arquitetos e urbanistas, sendo o aumento quantitativo desta relação um dos fatores que pode vir a contribuir positivamente para a solução dos desafios sociais da profissão, por outro lado é perceptível que as políticas públicas de expansão do acesso ao ensino superior têm favorecido o crescimento das Instituições de Ensino Superior – IES – de caráter privado/mercantil, muitas vezes mais preocupadas com questões financeiras em detrimento das pedagógicas. Segundo Pinto (2004), estas IES estão longe de “*estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*”, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional – LDB – (artigo 43, inciso I)³, sobretudo porque seu objetivo central, como o de qualquer empresa capitalista, é a rentabilidade/lucro, sendo o ensino, tão-somente, um meio para este fim último (PINTO, 2004).

Em outras palavras, a discussão não está centrada especificamente no aumento do número de cursos ou de matrículas nos últimos anos, já que isso é uma necessidade da nossa realidade educacional. A discussão está na maneira como ocorre essa expansão, que parece privilegiar o próprio mercado como regulador principal desse processo, o que favorece a instalação de novas IES e a criação indiscriminada de novos cursos de graduação com baixa qualidade no Brasil (POLIDORI, 2009).

Além disso, é preciso destacar alguns pontos importantes, muitas vezes não observados, dessas políticas educacionais focadas em quantidades. Em primeiro lugar, é preciso compreender que ao aumento no número de profissionais não corresponde um aumento equivalente no acesso aos serviços de arquitetura e urbanismo pelas camadas mais populares da sociedade, na medida em que elas não podem arcar com os custos da contratação destes profissionais (DOMINGOS, 2017). Da mesma maneira, ao aumento na oferta de vagas nos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo não corresponde um aumento equivalente no número de alunos matriculados, menos ainda concluintes, já que não são criadas as condições sociais correspondentes para que a população consiga arcar com os custos relativos à realização de uma graduação numa IES privada, instituições notadamente favorecidas por este modelo de expansão do ensino superior brasileiro⁴. Por fim, destacamos ainda que mesmo as vagas concretamente preenchidas estão – no atual modelo de ensino regulado pelo mercado – geralmente sujeitas à ocorrência de um fenômeno denominado por Freitas (1991) como “*eliminação adiada*”, caracterizado por um quadro de desconsideração das desigualdades provenientes da entrada de estudantes das camadas mais populares no ensino formal. Segundo o autor, o fenômeno se refere a situações de exclusão que ocorrem por dentro do sistema, sem a necessidade da exclusão física dos alunos, adiando sua eliminação para realizá-la em um momento mais oportuno. Assim, este processo impediria que a democratização do ensino superior seja, de fato, alcançada, na medida em que não

³ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁴ Corroboram esta afirmação os altos índices de ociosidade de vagas nas IES privadas em relação às IES públicas, segundo dados disponibilizados pelo Inep, cf. Dienstmann, 2018.

são garantidas nem as condições de permanência dos estudantes, nem a formação de qualidade para aqueles que conseguem permanecer e concluir seus cursos⁵.

Apesar disso, enquanto não compreendermos as positivities da expansão e da busca pela universalização do acesso ao ensino – mesmo com todas as deficiências e problemas inerentes ao processo – não conseguiremos compreender que os desafios da educação brasileira, no atual momento histórico, passam a ser outros. Essa mudança de compreensão passa pela necessidade do desenvolvimento de novas conceituações teóricas, fundamentais ao desafio da construção de padrões de qualidade, mediante o *“aprofundamento do debate acerca da qualidade da educação como componente do direito à educação”* (OLIVEIRA⁶, 2006, p. 63, *apud*, GUSMÃO, 2013, p. 307).

Dessa forma, uma das questões centrais abordadas ao longo deste trabalho diz respeito aos indicadores de qualidade do ensino superior. Parece consenso que o atual sistema de avaliação e controle exercido pelo MEC tem se mostrado insuficiente para cumprir seu papel de regulação do ensino (MARAGNO, 2013). A impressão geral deixada pela atuação do MEC é que, além de não possuir capacidade técnica operacional para regular uma quantidade tão grande de novos cursos, as ações governamentais não se preocupam em buscar uma melhor distribuição geográfica e social dos cursos e profissionais ou mesmo com a promoção de patamares mais elevados na qualidade do ensino superior brasileiro. Sua atuação parece apontar para uma preocupação unicamente quantitativa, como se o aumento no número de profissionais formados ou o simples atendimento das metas numéricas para o ensino superior estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação – PNE⁷, por si só, fossem a solução para os enormes desafios sociais do Brasil.

⁵ As análises de Freitas (1991) recaem principalmente em relação aos efeitos das políticas educacionais de caráter neoliberal sobre as camadas populares nas escolas de educação básica. Contudo, entendemos que o fenômeno se estende ao longo de todo o percurso escolar, inclusive no ensino superior.

⁶ OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI**. 2006. 161 f. Tese (Livredocência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

⁷ É de se destacar que dentre as 20 metas estabelecidas pelo PNE por meio da Lei nº 13.005/2014, percebemos a existência tanto de metas quantitativas quanto de metas qualitativas. Contudo, uma vez que os resultados quantitativos são facilmente demonstrados, parece haver uma tendência à prevalência de esforços no sentido de alcançá-las. A meta 12, por exemplo, visa *“elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e*

A esse respeito, entretanto, vale mencionar que não é nossa intenção desconsiderar quaisquer parâmetros quantitativos utilizados para a medição de eficiência das políticas públicas para a educação. Tencionamos, tão-somente, apontar para as possíveis insuficiências de uma metodologia de medição que privilegia, de forma desequilibrada, indicadores predominantemente numéricos para a avaliação da qualidade do ensino, em especial do ensino superior de arquitetura e urbanismo. Nesse sentido, nossa abordagem converge com a perspectiva de Demo (2008), quando este afirma que *“não há razão para se polemizar contra apresentações quantitativas, de estilo empírico e estatístico, a não ser que a análise se torne empirista (...). Não faz nenhum mal a qualquer avaliação qualitativa vir secundada por dados quantitativos, até porque estes são inevitáveis.”* (2008, p. 11). Considerando que, segundo o autor, a investigação empirista seria aquela caracterizada por um exagero formal ou abuso metodológico, mediante a elevação dos elementos mensuráveis a um patamar superior de importância, podemos afirmar que as análises no campo do ensino se tornam problemáticas a partir do momento em que começam a tomar corpo metodologias avaliativas que, ao nosso ver, correspondem a uma espécie de negação da importância dos elementos qualitativos do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, embora os conceitos de quantidade e qualidade não sejam excludentes entre si, a história nos mostra que sua utilização de forma harmônica e integrada nem sempre ocorre.

Assim sendo, a proposta desta pesquisa é a de se debruçar sobre algumas das contradições existentes nesta complexa relação entre a quantidade e a qualidade, bem como sobre o papel do Estado na mediação dos conflitos dela oriundos. Se por um lado se faz necessário ampliar o acesso ao ensino superior, é preciso também desenvolver políticas que busquem promover não só a permanência, mas também a formação com qualidade dos estudantes desses cursos, mediante políticas públicas de mitigação das desigualdades e de ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior. Além disso, precisamos urgentemente buscar meios de garantir não somente a promoção, mas a manutenção

três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público”, (BRASIL, 2014). Assim, enquanto é possível demonstrar numericamente o aumento real da taxa bruta de matrículas no ensino superior, por outro lado, pouco se faz no sentido de assegurar a qualidade do ensino ofertado, conforme pretendemos demonstrar no presente estudo.

de padrões de qualidade factíveis para as escolas de arquitetura e urbanismo brasileiras. Somente dessa forma os futuros arquitetos e urbanistas terão a capacitação técnica e o senso crítico necessários para o exercício da profissão em condições plenas para o enfrentamento da complexa agenda ainda não cumprida da arquitetura e urbanismo no Brasil, que envolve problemas de escalas diversas e que atravessam questões relacionadas não somente ao âmbito da habitação e do ambiente construído, mas principalmente da esfera da infraestrutura urbana e social.

1 JUSTIFICATIVAS, PROPÓSITOS, LIMITES E DELIMITAÇÕES

1.1 Justificativas, propósitos e limites da investigação

O debate recente acerca de uma suposta queda de qualidade no ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil parece tomar proporções cada vez maiores, não apenas no meio acadêmico, mas também junto aos profissionais e à sociedade civil. Diversos eventos, fóruns e seminários, organizados pela Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA, e pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAU/BR, dão conta desse fato e apontam no sentido de preocupações em relação aos rumos do ensino desta profissão⁸.

Ao acompanhar o desenrolar desses debates, entretanto, fica fácil perceber que, apesar da importância do tema, temos poucos estudos científicos dedicados especificamente a investigar a questão da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo. Ou seja, embora existam estudos importantes, eles estão em quantidade bastante reduzida. Este fato sugere a necessidade de se desenvolver um esforço no sentido de ampliar a massa crítica existente sobre o tema, que possa auxiliar no desenvolvimento de um embasamento sólido para a tomada de decisões em busca da promoção da melhoria da qualidade do ensino profissional de arquitetura e urbanismo entre nós.

A recorrente crítica sobre o rápido processo de expansão do ensino superior em nosso país aparece quase como uma unanimidade. Apesar disso, é preciso avançar na percepção, pois, por mais difundidos e convergentes que sejam esses apontamentos sobre a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo, eles caracterizam na maioria dos casos, apenas opiniões pessoais. Ainda que algumas delas sejam bastante relevantes, são marcadas pela falta de uma fundamentação teórica mais consistente para sustentá-las, inclusive no próprio âmbito institucional. Este fato, aliado à escassez de produções científicas sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo no país, tem dificultado consideravelmente o avanço do

⁸ Destaque aos *Seminários Nacionais de Ensino e Formação* organizados pela ABEA, em parceria com o CAU/BR, que visaram discutir uma proposta de revisão para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo. Os eventos, realizados ao longo dos anos de 2018 e 2019, em todo o território nacional, promoveram amplas discussões sobre a qualidade do ensino nesses cursos e evidenciaram preocupações de acadêmicos, estudantes e profissionais em relação aos rumos do ensino desta profissão no Brasil (CAU/BR, 2019).

conhecimento no sentido de produzir contribuições político-práticas ao incremento de sua qualidade.

Dessa forma, por entender que o campo educacional é consideravelmente extenso, sendo atravessado por dispositivos que conectam forças sociais e políticas que determinam – mediante elementos como pedagogia, cultura, aprendizagem e história – relações de poder e controle social (GENTILI, 2001), se faz necessária a compreensão desse processo sob uma perspectiva mais abrangente, que busque destacar não apenas uma contextualização histórica, social ou político-econômica, mas que tente considerar e compreender as relações imanentes entre universidade e sociedade, ou seja, a busca por uma apreensão do intrincado (e contraditório) caminho das transformações do ensino superior brasileiro, arquitetura e urbanismo incluso. É sobre essa abordagem que pretendemos pautar a presente pesquisa.

É necessário, entretanto, fazer um esclarecimento importante acerca das limitações deste estudo, que não possui a pretensão de alcançar quaisquer resultados conclusivos sobre as questões nele colocadas. Nossa proposta principal é tão somente suscitar o debate e a reflexão sobre a Educação, contentando-nos em apresentar algumas considerações que nos auxiliem a compreender seu papel nas transformações da sociedade atual. Dessa forma, seguiremos por um caminho mais sucinto – em alguns momentos, quase esquemático – limitando-nos a problematizar algumas das contradições contemporâneas presentes na prática educacional, as quais pretendemos tentar perceber com as investigações sobre os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo do Estado de Minas Gerais.

Apesar dessa limitação, não podemos perder de vista que todo esforço de formulação teórica deve possuir, tanto quanto possível, uma perspectiva de destinação prática, com vistas a uma possível transformação da realidade. Isto é, reiteramos a abordagem de Paulo Freire sobre a *“impossibilidade de teoria sem prática, de pensamento sem ação transformadora sobre o mundo, saber por saber, teoria que somente explique a realidade e educação neutra”* (FREIRE, 1981, p. 75). É por esse motivo que não deixamos de vislumbrar a possibilidade de construção de um projeto educacional brasileiro realmente focado na emancipação política e na expansão social.

Dessa forma, caso consigamos, ao fim e ao cabo, o feito de definir algumas bases viáveis para a exposição das principais contradições das políticas educacionais em

vigor, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma crítica realista e efetiva que possa vir a se colocar em posição de disputa frente ao modelo economicista do ensino, já teremos atingido muito mais do que poderíamos esperar. Caso nenhuma das questões aqui apresentadas seja considerada de grande valia a esse propósito, ao estudo desenvolvido restaria, ao menos, o mérito de concorrer para uma linha de pensamento que entende o ensino não como uma simples mercadoria, mas como um ato de conhecimento para a libertação pessoal, ou seja, um bem comum e direito inalienável de todos.

1.2 Delimitação do problema

Considerando a abrangência do horizonte de investigação para uma pesquisa que se propõe a tratar sobre a temática da qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo, a delimitação de recortes – seja geográfico, temporal ou temático – se torna fator fundamental para que possamos nos aproximar, tanto quanto possível, dos objetivos traçados para a investigação. Além de permitir uma apreciação mais circunstanciada de questões específicas, possibilita, não apenas uma aproximação do problema com mais rigor e aprofundamento, mas também um exame mais acurado dessas questões e das interrelações entre elas e o tema em estudo.

Deste modo, no que se refere às questões que compõem o arcabouço teórico da pesquisa, quais sejam: (a) tentativa de teorização sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo, proposta no Capítulo 2; (b) análise do sistema de avaliação da qualidade deste ensino superior no Brasil, desenvolvida no Capítulo 3; e (c) transformações do paradigma educacional brasileiro, com o aumento dos incentivos públicos à abertura do ensino ao mercado privado, apresentado no Capítulo 4; trabalharemos com noções que serão construídas com base no exame tanto de documentos, estatísticas e normativos oficiais – disponibilizados nos sítios eletrônicos de órgãos públicos e entidades profissionais – quanto na revisão de literatura de textos e estudos críticos sobre os respectivos assuntos.

A partir disso, numa tentativa de ampliar a compreensão sobre as questões em tela, realizaremos um estudo de caso sobre o estado da arte do ensino superior de arquitetura e urbanismo no Estado de Minas Gerais, cuja pesquisa e os resultados são apresentados no Capítulo 5. Este estudo de caso será realizado mediante o desenvolvimento de um diagnóstico consistente sobre a situação deste ensino no

Estado. As análises dele provenientes deverão dialogar, tanto quanto possível, com a teorização anteriormente proposta, com vistas a ultrapassar o mero exame estatístico. Assim, por meio deste estudo, tencionamos elaborar considerações que possam sinalizar para um panorama nacional do ensino de arquitetura e urbanismo brasileiro no atual momento histórico.

Com isso, o recorte geográfico já está colocado, ou seja, serão investigadas as Instituições de Ensino Superior – IES, localizadas em Minas Gerais, que oferecem os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo. Neste estudo, tentaremos buscar dados detalhados relativos ao número de vagas e cursos, distribuição geográfica no Estado, índices oficiais de qualidade, além de dados demográficos e outras informações relevantes relativas ao exercício profissional da arquitetura e urbanismo, de forma que possamos investigar não apenas se a oferta de cursos e vagas no Estado de Minas Gerais obedecem a alguma racionalidade para além da lógica economicista da oferta/demanda, mas também como essa massa de dados pode se relacionar com a problemática da qualidade do ensino de forma mais ampla.

Já o recorte temporal da pesquisa utilizado para o levantamento de dados acima mencionados, corresponde ao intervalo de uma década entre os anos de 2007 e 2017, com abertura aos rebatimentos posteriores. A escolha desse intervalo se justifica pelo fato de que esse período, além de compreender os últimos quatro ciclos avaliativos do MEC para os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo (com dados já consolidados referentes aos anos de 2008, 2011, 2014 e 2017), marca o início, em 2007, da abertura de capital e de oferta pública de ações de empresas educacionais na bolsa de valores de São Paulo (CARVALHO, 2013). Este fato caracteriza o referido período como de especial interesse em relação à investigação sobre o processo de mercadorização do ensino superior brasileiro, motivo pelo qual os dados disponíveis serão utilizados para fundamentar a investigação pretendida no estudo de caso, de maneira que possamos buscar as correlações possíveis entre todas as questões colocadas.

É importante destacar que os estudos da presente pesquisa serão realizados a partir de duas hipóteses centrais, que acabaram por conduzir o foco da investigação: (i) Pressuposto de uma queda de qualidade nos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, o qual tentaremos entender no contexto de um avanço neoliberal no campo do ensino superior e que acabaria por impor limites à regulação estatal de

caráter público, com consequências sobre formação universitária brasileira; e (ii) Pressuposto de que os instrumentos oficiais de acompanhamento/avaliação, autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores de arquitetura e urbanismo no país, a cargo do MEC, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, seriam insuficientes para garantir a formação de profissionais da área de arquitetura e urbanismo com as aptidões mínimas necessárias ao pleno exercício profissional, bem como ao atendimento dos desafios sociais desta profissão, supostamente em razão, entre outros fatores, da existência de pressões externas de caráter privado em sua composição.

Destacamos ainda que, todo o foco da pesquisa, desde a tentativa de teorização proposta para os assuntos do chamado arcabouço teórico, até o levantamento e o exame dos dados do estudo de caso, foi conduzido no sentido da busca de um tratamento dinâmico das questões. Partimos da compreensão que os fenômenos aqui averiguados são compostos por múltiplas variáveis dos mais diversos campos: social, econômico e político. Ou seja, nosso esforço teórico e analítico buscou sempre abarcar – no contexto da teorização e do estudo de fatos essencialmente complexos – todo o conjunto de elementos que consideramos como mais relevantes ao tema deste estudo, com vistas a evitarmos análises incompletas que permaneçam restritas a variáveis isoladas de um contexto maior. Dessa maneira, tencionamos evidenciar, tanto quanto possível, as diversas relações dos problemas teóricos não só com os resultados do estudo de caso proposto, como também com as hipóteses que direcionaram o trabalho. Contudo, em nenhum momento perdemos de vista as dificuldades inerentes à esta tarefa, pois, compreendemos que o assunto deve ser examinado à luz das circunstâncias em constante mudança das condições atuais.

Isto posto, tentaremos, desde as investigações iniciais, tecer algumas considerações sobre as possíveis relações da questão da ampliação na oferta de vagas e novos cursos, aliada à insuficiência dos indicadores de qualidade do ensino superior (instrumentos de avaliação de curso e os indicadores de qualidade de ensino superior brasileiro definidos pelo MEC), para, a partir delas, investigar um quadro de crise de confiança nos profissionais da área, em função, principalmente, de uma suposta queda de qualidade no ensino dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo. Com isso, buscaremos não apenas discutir questões conceituais e teóricas acerca da

qualidade do ensino e do campo arquitetural enquanto profissão, mas também apresentar algumas questões relevantes sobre as relações de poder político-econômico envolvidas no processo de neoliberalização do ensino superior. Nossa tentativa será expor a articulação entre os diferentes atores envolvidos e os principais impasses inerentes a esse processo, tendo sempre em vista suas consequências sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo em nosso país, a fim de buscar evidenciar a urgência de retomarmos essas discussões em toda sua complexidade/profundidade.

2 DISCUSSÕES SOBRE A QUALIDADE DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

2.1 Antecedentes históricos do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: uma perspectiva sobre a consolidação dos padrões de qualidade

A introdução do ensino oficial de arquitetura e urbanismo tem início em período incerto no Brasil. Alguns estudos trabalham com a data da instituição do ensino de arquitetura militar, ainda na passagem para o século XVII, no período colonial (MONTEIRO *et. al.*, 2013). Outros consideram como marco inicial a vinda de um grupo de artistas franceses para a corte do Rio de Janeiro, em 1816, trazidos pelo então príncipe D. João (1767-1826, futuro D. João VI, rei de Portugal), com vistas à introdução do conhecimento artístico de gosto neoclássico em nosso país. Fato é que, somente em 1827, após a criação da Academia Imperial de Belas Artes⁹ é que teria início o curso pioneiro organizado pelo arquiteto francês Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny (1776-1850), que incluía a arquitetura em seu currículo regular (SEGAWA, 1997).

Independente da data considerada como marco inicial, é notável que temos uma curta história do ensino regular de arquitetura em nosso país, e um período de tempo ainda menor se pensarmos em preocupações especificamente focadas na construção de padrões de qualidade para este ensino profissional. Talvez possamos afirmar que a temática da qualidade tenha emergido, mesmo que de forma incipiente, somente com surgimento das primeiras entidades de arquitetos, nascidas no bojo das grandes transformações políticas e sociais das primeiras décadas do século XX. São elas que irão iniciar as lutas pela regulamentação profissional e pelas primeiras reformas no ensino de arquitetura, especialmente ao longo das décadas de 1920, 1930 e 1940.

Antes desse período, a situação do ensino de arquitetura no Brasil era considerada como precária pelos próprios profissionais da época. Segundo H. Segawa (1997), é representativo o depoimento de um engenheiro arquiteto formado na Real Academia de Belas Artes, Luiz Schreiner (1838-1892), que afirma:

⁹ Instituição que, já no período republicano, em 1890, daria origem à Escola Nacional de Belas Artes – ENBA (Monteiro *et. al.*, 2013).

Se não podemos negar que a nossa escola Politécnica já tem formado engenheiros que podem rivalizar com os melhores do Velho Mundo, é também indiscutível que a arquitetura ainda é pouco cultivada entre nós (...). A arquitetura entre nós não deu um passo avante desde o princípio do século, embora esta época marcasse uma revolução colossal (Schreiner, 1884, p. 7 apud Segawa, 1997)¹⁰.

Esse tipo de ceticismo em relação ao ensino de arquitetura, ainda de acordo com Segawa (1997), era compartilhado por outros profissionais da época, que chegavam a classificá-lo como “*quase desconhecido*”. Este fato demonstra, em parte, segundo o autor, seu atraso em relação às transformações tecnológicas e sociais processadas pelas conquistas industriais do período e evidencia o caráter de “*arte antiga*” vinculado à arquitetura praticada na época – num prenúncio aos dilemas da modernidade arquitetônica que estavam por vir nas décadas seguintes.

Talvez por isso, ainda conforme destaca o arquiteto e urbanista Hugo Segawa (1997), embora o ensino de arquitetura no Brasil seja anterior ao estabelecimento dos primeiros cursos jurídicos, nem por isso, os arquitetos desfrutavam do mesmo prestígio social dos chamados “*bacharéis*”.

Dessa forma, podemos dizer que o ponto de virada da arquitetura brasileira, tanto em termos de ensino quanto de representação profissional, se dá somente no contexto das convulsões sociais e políticas que marcaram o início do século XX.

Segundo Cordeiro (2015), as mudanças ocorridas neste período inscreviam-se num movimento mundial que produzia o fenômeno de aceleração dos “*países agrários atrasados*” e, no Brasil, levariam à eclosão da Revolução de 1930. Este processo de transformações reservou à educação um papel relevante, com destaque aos amplos debates que ensejaram a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹ e que conduziram a algumas mudanças importantes no campo da educação. Dentre elas, podemos salientar não apenas a implementação de reformas do ensino

¹⁰ SCHEREINER, L. 1884. “Discursos sobre Obras da Nova Praça do Comércio e sobre Architectura no Brazil Pronunciados nas Sessões de 5 de dezembro de 1883, 5 de março, 30 de abril, e 25 de junho de 1884 pelo Engenheiro architecto Luiz Schreiner Sócio Efectivo do Instituto”. **Revista do Instituto Polytechnico Brasileiro**, Rio de Janeiro, vol. 16.

¹¹ Principal documento sobre a renovação educacional proposto pelo movimento da Escola Nova. Publicado em 1932, foi resultante de intensos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação – ABE (CORDEIRO, 2015).

secundário e universitário, mas também a criação – pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas (1882-1954), em 1932 – do novo Ministério da Educação e Saúde Pública, em resposta às latentes demandas sociais sobre essas duas questões.

Neste período, o Governo Provisório dispensou também alguma atenção às demandas de uma fatia representativa da sociedade: a classe operária e as recém-formadas entidades profissionais. Além do incentivo à formação de sindicatos logo nos primeiros anos de Governo, data também desta época a promulgação do Decreto nº 23.569, de 11 dezembro de 1933, que regulamentou o exercício das profissões de engenheiro, de arquiteto e de agrimensor. A partir desta regulamentação, apenas profissionais diplomados em escolas oficiais e com diplomas reconhecidos por lei poderiam exercer as profissões discriminadas no Decreto em questão.

É fato indicativo da força das reivindicações de classe junto ao Governo Provisório a participação de quarenta *“representantes classistas”* entre os 214 deputados eleitos para a composição da Assembleia Constituinte, responsável pela elaboração da nova Carta Magna, promulgada em 1934. Foram escolhidos dezoito representantes dos trabalhadores, dezessete patrões, três profissionais liberais e dois funcionários públicos, todos eleitos por delegados de sindicatos e associações de classe. Questionado sobre a razão destes constituintes excepcionais, Vargas teria argumentado o seguinte: *“Se reproduzirmos simplesmente a velha e desmoralizada democracia liberal, e nada fizermos pela representação das classes, muito pouco teremos modificado a nova organização sobre a velha”* (NETO, 2016, p. 143).

Os descontentamentos e pressões, tanto dos profissionais quanto dos estudantes de arquitetura, acabaram por dar origem também às primeiras escolas autônomas, ou seja, cursos independentes das escolas de Engenharia ou de Belas-Artes, como ocorriam no Brasil até então (Monteiro *et. al.*, 2013). Um dos principais modelos de referência para as reivindicações seria o recém-inaugurado curso da Escola de Arquitetura da Universidade de Minas Gerais – UMG, primeiro curso do país desvinculado das escolas de Engenharia ou Belas-Artes, criado ainda nos últimos meses da gestão de Washington Luís, pouco antes do estouro da Revolução de 1930 que viria a depô-lo do cargo de Presidente do Brasil.

Em termos de reestruturação do ensino de arquitetura no país, outro marco importante que data deste mesmo período é a nomeação do jovem arquiteto Lucio Costa, em 8 de dezembro de 1930, então com apenas 28 anos, como diretor da Escola Nacional

de Belas Artes – ENBA. Para Cordeiro (2015), o novo diretor foi responsável por mudanças importantes, como a reformulação de todo o currículo e a inclusão da disciplina de urbanismo no curso de arquitetura. Além disso, agindo de acordo com o programa de renovação e modernização do Governo Provisório, demonstrou de imediato suas intenções de reformular o ensino das artes na instituição, indicando sua intuição de considerar a precedência do ensino de arquitetura sobre as demais artes em seu projeto reformista. Nas palavras do próprio Lucio Costa, em entrevista a um jornal da época, seria “*imprescindível uma reforma em toda a Escola, aliás como é (era) do pensamento do governo*” (PEREIRA, 2003, *apud* CORDEIRO, 2015)¹².

A reforma de Lucio Costa na ENBA não se restringiu a uma simples mudança de currículo. Cordeiro (2015) demonstra que o novo diretor da instituição não apenas reformulou as disciplinas elencadas, mas também discutiu seus conteúdos e repensou diversos pontos inadequados, especialmente aqueles que demonstravam incompatibilidades entre solução formal, sistema estrutural e materiais empregados em relação às necessidades funcionais e tipológicas do edifício projetado¹³.

Apesar de sua rápida passagem pelo cargo (Costa foi exonerado, por questões políticas, apenas 7 meses depois da nomeação, sob protestos dos estudantes), a reforma apresentada por ele em 1931 teve repercussões duradouras no ensino de arquitetura no Brasil. Essas repercussões, entretanto, não se deram no âmbito do ensino formal da ENBA, uma vez que toda a reestruturação proposta foi desfeita após sua saída. Contudo, esse período foi marcante o suficiente para que uma geração de futuros arquitetos tivesse consciência das transformações na arquitetura mundial, fato impensável na estrutura conservadora como permaneceu. É essa geração de arquitetos que viria a elevar o patamar da arquitetura brasileira ao longo das décadas seguintes, em especial nos anos 1940-1960, constituindo a afirmação de uma “escola” de arquitetura moderna no Brasil, no sentido de uma concepção arquitetônica com adeptos e seguidores (SEGAWA, 1997).

¹² PEREIRA, M. S. **Notas sobre o urbanismo no Brasil**: construções e crises de um campo disciplinar. In: MACHADO, D. B. P.; PEREIRA, M. da Silva; SILVA, R. C. M. da (Org.). *Urbanismo em questão*. Rio de Janeiro: UFRJ/PROURB, 2003, p. 55-83.

¹³ Para uma análise aprofundada sobre a reorganização pedagógica da ENBA e o novo currículo implantando por Lucio Costa, cf. Cordeiro (2015); Monteiro *et. al.* (2013).

Assim, podemos dizer que as mudanças propostas por Costa, embora tenham desagradado grupos conservadores dentro da ENBA, culminando em sua demissão, estiveram em consonância com as transformações de ordem cultural e artística que tomavam corpo entre os intelectuais da época e foram fundamentais para a consolidação da arquitetura modernista brasileira. Além disso, segundo Cordeiro (2015), essa arquitetura parecia dialogar com as expectativas de uma sociedade que se urbanizava e se preparava para o processo de industrialização.

Não podemos esquecer ainda que, conforme destaca Cordeiro (2015), esta reforma do ensino de arquitetura – assim como as reformas educacionais brasileiras como um todo – está profundamente inserida num quadro de formação embrionária da sociedade civil brasileira. Ou seja, as mudanças no ensino correspondem à materialização de embates e lutas que buscam, de alguma forma, retirar do sistema educacional um caráter de simples instância direta de legitimação do poder dominante e busca atender a demandas da sociedade de maneira mais ampla.

Com isso, além do caráter contestador de suas propostas, podemos inferir que Lucio Costa deu início a um processo pioneiro de reformulação no ensino de arquitetura no Brasil em termos de qualidade. Na medida em que buscava propor novos conteúdos programáticos e novas metodologias pedagógicas, mais alinhadas com as ditas melhores práticas em uso à época, Costa tencionava melhorar a produção arquitetônica do país, e acabou dando as bases para as primeiras discussões sobre a qualidade deste ensino profissional no Brasil.

As reflexões sobre o ensino de arquitetura iniciadas por Lucio Costa no começo da década de 1930 reverberaram de forma intensa ao longo dos anos 1930 e 1940. Sua participação, juntamente com Anísio Teixeira (1900-1971) na criação da Universidade do Distrito Federal – UDF, que funcionou apenas entre 1935 e 1939, acabaram por trazer ainda mais contribuições ao campo do ensino superior (inclusive de arquitetura e urbanismo). Ainda segundo Cordeiro (2015), em sua curta existência, o curso de arquitetura da UDF foi marcado por um programa autonomista que trouxe algumas inovações importantes, a começar pela sua característica de voltar-se não apenas para a formação profissional, mas também para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, eram perceptíveis nos planos didáticos desenvolvidos por Lucio Costa e seus colaboradores certo paralelismo com as intenções renovadoras do movimento Educação Nova, em voga à época.

Entretanto, em 1937, um novo golpe de Estado – dessa vez orquestrado pelo próprio Governo – derruba a recém-promulgada Constituição Federal de 1934, antes mesmo que várias das medidas previstas ali fossem colocadas em prática. Em substituição a ela, é adotado um novo texto constitucional que, segundo Neto (2016), fora elaborado, a pedido do Presidente Getúlio Vargas, diretamente pelo ministro da justiça, ou seja, sem a participação de assembleia. A Constituição Federal de 1937, apesar do caráter autoritário, mantém algumas características corporativistas propostas no texto de 1934, em especial no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores. A proibição da existência de partidos políticos, contudo, não deixa dúvidas sobre o viés ditatorial do novo regime, chamado de Estado Novo (1937-1946).

Com o fim da UDF em 1939 – enfraquecida após a instalação do regime autoritário e pela renúncia de Anísio Teixeira da Secretaria de Educação da Capital – começam os movimentos pela criação da Faculdade Nacional da Arquitetura – FNA¹⁴, já em meados dos anos 1940. Em 1944, a Escola Nacional de Belas Artes da Universidade do Brasil foi sacudida pelo movimento estudantil, momento em que ganha ainda mais força a campanha pela criação da FNA.

A realização do I Congresso Nacional de Arquitetura, em 1945, apresentou como principal deliberação o engajamento profissional na fundação de novas faculdades de arquitetura e urbanismo autônomas. Assim, a criação da FNA, vinculada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, acaba se concretizando mediante a publicação do Decreto-Lei nº 7.918, de 31 de agosto de 1945, e constituiu um marco simbólico do surgimento dos cursos autônomos na área da arquitetura e urbanismo (MONTEIRO *et. al.*, 2013).

Segundo Salvatori (2008), o curso da FNA, modelo de muitos cursos implantados desde então, apesar de ainda manter uma estrutura curricular bastante semelhante à do curso de origem, marca um aumento da diferenciação dos cursos autônomos em relação ao modelo de formação das Escolas Politécnicas, vinculados às escolas de Engenharia. Alguns dos principais fatores determinantes nessa diferenciação são: o aumento no número de professores arquitetos, de maneira geral, identificados com os

¹⁴ Curso que constitui a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro e traz na sua origem as intenções programáticas da reforma iniciada por Costa em 1931 (CORDEIRO, 2015).

preceitos da Arquitetura Moderna; e a inclusão da escala urbano-territorial no âmbito das pesquisas, ampliando os limites epistemológicos da arquitetura e urbanismo.

Nos anos seguintes, em especial ao longo dos anos 1940-1960, destacamos ainda algumas transformações importantes no campo do ensino superior, como um grande desenvolvimento da pesquisa e a organização da comunidade científica no país. Segundo Mendonça (2000), data de 1948 a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), e de 1949 da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Viria em seguida a criação, em 1951, do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), mesmo ano em que é instituída, como Comissão, a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Esse mesmo período é marcado também, segundo Salvatori (2008), por um cenário de amplo reconhecimento internacional da arquitetura brasileira, que caminhará para sua realização emblemática, representada pela construção da cidade de Brasília, inaugurada em 1960.

Em relação aos méritos da apreciação internacional pela arquitetura brasileira neste período, Segawa (1997) destaca a exposição *Brazil Builds*, realizada em 1943 pelo *Museum of Modern Art – MoMA* – de Nova York e acompanhada de um livro-catálogo de mais de duzentas páginas. A mostra circulou também pelo Brasil e seu catálogo é considerado uma das primeiras publicações de repercussão internacional sobre a nossa arquitetura, colocando os profissionais brasileiros em pé de igualdade com os principais nomes da arquitetura da época. O autor ressalta ainda que levantamentos bibliográficos realizados entre 1943 e 1973 apontam 137 referências à arquitetura brasileira em periódicos especializados fora do Brasil, além de outras 170 publicações a respeito, especificamente, da cidade de Brasília.

É representativo sobre a mudança de perspectiva dos arquitetos brasileiros sobre sua própria produção o discurso pronunciado pelo arquiteto Henrique Mindlin, na Escola de Engenharia Mackenzie, em agosto de 1945, também ressaltado na obra de Segawa (1997), que aponta para a importância da autossuficiência dessa nova arquitetura brasileira emergente:

O roteiro da nova arquitetura no Brasil já se acha traçado. Como nos outros países, onde o trabalho dos bons arquitetos, evoluindo do estrito funcionalismo de vinte anos atrás, se caracteriza hoje por um regionalismo sadio, assim também entre nós os arquitetos emancipados estão criando uma nova visão,

uma nova linguagem arquitetural (...). Foi da corajosa aplicação de um ponto de vista intransigentemente orgânico aos nossos problemas locais, que surgiram esses edifícios¹⁵ cheios de luz e ar apontados em todos os países como exemplo aos arquitetos de hoje. Esse prestígio de que se dourou a cultura brasileira, pelo consenso internacional de que tais obras constituem atualmente a mais importante contribuição do Brasil ao patrimônio da cultura universal, esse reconhecimento geral de que a nossa nova arquitetura interessa ao mundo inteiro, devem servir, ao menos, para apontar o caminho a quem queira estudar arquitetura (Mindlin, 1975, p. 172, apud Segawa, 1997)¹⁶.

Assim, é possível perceber nessa geração profissional os anseios de que, ao avanço da produção arquitetônica brasileira, ocorresse um avanço correspondente em termos de qualidade de ensino. É neste contexto de crescimento do prestígio não apenas da produção arquitetônica, mas também da categoria profissional, que se intensificaram as discussões sobre a necessidade de se realizar uma reestruturação real do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil – reestruturação que vinha sendo adiada desde a demissão de Lucio Costa da diretoria da ENBA, em 1931.

Essas discussões ganharam força ao longo da década de 1950 e culminaram na realização de três grandes Encontros Nacionais de Arquitetos, Estudantes e Professores de Arquitetura, em 1958, 1959 e 1962, com o objetivo de definir uma identidade profissional inconfundível com o campo das Artes e das Engenharias, que deveria ser forjada por intermédio de uma formação específica e definitivamente autônoma (SALVATORI, 2008).

De acordo com Monteiro *et. al.* (2013), foi no último desses encontros, realizado em São Paulo, em 1962, que se chegou à formulação de um currículo mínimo, aprovado em seguida pelo Conselho Federal de Educação – CFE. Para Salvatori (2008), a aprovação do Parecer CFE 336/1962, que instituiu o conjunto de conteúdos obrigatórios aos Programas de Ensino de todas as escolas do país, representou a superação dos “*modelos curriculares*” e deu início a uma nova etapa em termos de autonomia do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil, uma vez que as escolas

¹⁵ Edifício Sede da Associação Brasileira de Imprensa – ABI, Edifício Sede do Ministério da Educação – MEC e Edifício da Estação de Hidros, mencionados anteriormente no discurso.

¹⁶ MINDLIN, H. 1975. “A Nova Arquitetura e o Mundo de Hoje - Conferência Pronunciada pelo Arquiteto Henrique E. Mindlin na Escola de Engenharia Mackenzie, em 30-8-45”. In: YOSHIDA, C. B., el. Al. Henrique Ephim Mindlin: **O Homem e o Arquiteto**. São Paulo, Instituto Roberto Simonsen / Federação e Centro das Indústrias do Estado de São Paulo, pp. 165-172.

poderiam desenvolver suas peculiaridades e organizarem-se livremente, desde que respeitadas as disposições do CFE.

Assim, a construção do primeiro Currículo Mínimo de Arquitetura e Urbanismo se deu após longos debates e teve como uma de suas características a tentativa de não reproduzir o modelo que pretendia superar. Sua redação já apontava para uma visão de formação generalista e única do arquiteto e urbanista, uma vez que impedia a fragmentação do curso e formação em áreas especializadas (ARRUDA *et. al.*, 2015).

Este currículo estava organizado em 15 matérias: cálculo; física aplicada; resistência dos materiais e estabilidade das construções; desenho e plástica; geometria descritiva; materiais de construção; técnicas de construção; história da arquitetura e da arte (arquitetura brasileira - técnicas tradicionais); teoria da arquitetura; estudos sociais e econômicos; sistemas estruturais; legislação, prática profissional e deontologia; evolução urbana; composição arquitetônica de interiores e exteriores; e planejamento. (op. cit., 2015).

Uma das principais alterações ocorridas em decorrência da publicação desse parecer foi a possibilidade da destinação de metade do tempo mínimo de formação às atividades de projeto, definido, nessa época, como o produto típico da atividade do arquiteto. Nesse mesmo período tinha início também o curso-tronco da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília – FAU/UnB, cujos conteúdos curriculares eram estruturados em três “troncos”: teoria, composição e tecnologia (SALVATORI, 2008).

Com isso, talvez possamos afirmar que a trajetória do ensino formal de arquitetura e urbanismo sinalizava, à época, para o avanço de um processo que buscava por qualidade e autonomia, em consonância com os anseios sociais que motivavam outras mudanças no nosso sistema educacional de forma mais ampla. As tentativas de reestruturação das universidades brasileiras, então, representam exemplos do clima intelectual e cultural do período e convergem com aspirações mais gerais e com tentativas de ampliação do alcance das demais reformas institucionais em nosso país. Inserido neste contexto, o modelo teórico para uma “*universidade moderna*” desenvolvido pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997) propõe uma crítica ao modelo educacional vigente e questiona valores eurocêntricos amplamente consolidados entre nós. Ao expor suas principais lacunas e propor desafios à sua

superação, ele tenta adequar nosso sistema de ensino superior às necessidades de humanização da sociedade brasileira¹⁷.

Este processo, entretanto, viria a ser interrompido com o golpe de 1964, que acabou por suspender a experiência de uma nova universidade, sepultando o projeto educacional imaginado por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. (MONTEIRO *et. al.*, 2013).

*Com o golpe militar de 1964, esse processo de autonomia se inverteu. Entre 1964 e 1969, através dos decretos nº 288, de 1967, e nº 477, de 1969, conhecido como o Ato Institucional nº 5, e do Ato Complementar nº 75, de 1969, a universidade foi atingida por atos de repressão e arbítrio. Em 1966, foi promulgada a Lei nº 5.194, que regulamentou o exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro agrônomo; e estabeleceu o papel do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA) e dos Conselhos Regionais de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CREAs). A reafirmação de conselho multiprofissional frustrou as expectativas de um exclusivo para a categoria (Monteiro *et. al.*, 2013).*

Para além das consequências nefastas do AI-5 – não apenas no âmbito das universidades, mas da sociedade brasileira como um todo –, estudos demonstram que o processo de modernização burocrática pós-1964 daria início, na esfera das políticas educacionais, a um controverso processo de “*tutelage externa*” responsável por introduzir os padrões educacionais americanos nas deliberações do CFE e do MEC. O acordo MEC-Usaid¹⁸, firmado em 1965, com vistas ao fornecimento de apoio financeiro e técnico ao Brasil – mediante a composição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior – Epes –, previa a colaboração do órgão americano nos diagnósticos e nas propostas de medidas governamentais no campo do ensino. Diversos relatórios que propunham mudanças substanciais na estrutura universitária brasileira foram duramente criticados por pesquisadores e acadêmicos, uma vez que, além de apontarem para a improdutividade das universidades brasileiras e indicarem planos de expansão do ensino superior visando apenas o aumento da produção industrial e agrícola, esses documentos “*padeciam da falta de apropriação da*

¹⁷ Para uma discussão mais aprofundada, numa perspectiva crítica sobre a reestruturação das universidades brasileiras neste período, cf.: Fernandes (1966, 1975); Ribeiro (1969).

¹⁸ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, na sigla em inglês (*United States Agency for International Development*).

realidade educacional brasileira – inclusive constava o absurdo de figurarem textos que sequer se expressavam no idioma nativo” (SILVEIRA et al, 2016, p. 207).

É neste contexto que se dá a Reforma Universitária brasileira, formalizada pela promulgação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que versava sobre as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Esta lei previu, pela primeira vez no ordenamento jurídico, a criação de instituições de ensino superior de direito privado. Apesar das limitações existentes, essa medida visava alcançar os objetivos de ampliação da produção industrial e agrícola propostos pelo acordo MEC-Usaid. Apenas 1 ano depois, em 1969, surge o segundo currículo mínimo de arquitetura e urbanismo.

O aumento de estudantes, especialmente na rede privada, foi realizado sem nenhuma preparação quanto às instalações, aos equipamentos e à qualificação dos professores. Além disto, o currículo de 1962, que depois de anos de discussão começava a ser implantado, foi substituído pelo currículo da Reforma Universitária, através da Resolução nº 03, de 1969. Esse currículo desagradou professores, estudantes e profissionais da arquitetura e do urbanismo (Monteiro et. al., 2013).

Embora não contemplasse a profundidade das mudanças do currículo de 1962, o segundo currículo mínimo de arquitetura e urbanismo vigorou por 25 anos, ou seja, de 1969 a 1994 (ARRUDA et. al., 2015).

Este currículo era dividido em dois ciclos (básico e profissional) com 13 matérias consideradas como mínimo indispensável a serem desdobradas em disciplinas. As matérias eram as seguintes: A- Básicas: estética, história das artes e da arquitetura; matemática; física; estudos sociais; desenho e outros meios de expressão e; plástica. B- Profissionais: teoria da arquitetura e arquitetura brasileira; resistência dos materiais e estabilidade das construções; materiais de construção, detalhes e técnicas da construção; sistemas estruturais; instalações e equipamentos; higiene da habitação e; planejamento arquitetônico. O grande mérito do currículo mínimo de 1969 foi que, na sua base conceitual relatada pelo Conselheiro do então CFE Celso Keli, introduziu a terminologia “Curso de Arquitetura e Urbanismo”, caracterizando a formação unificada e generalista e impedindo a sua fragmentação em áreas especializadas. (ARRUDA et. al., 2015).

Haja vista o prazo em que vigorou o currículo de 1969, talvez possamos afirmar que este foi excessivamente longo. Estudos demonstram (LIMA, 2008; VEIGA, 1998) que

é salutar que os parâmetros curriculares de qualquer área do conhecimento sejam revisados periodicamente. Segundo Lima (2008), os currículos não devem ser uma lista de conhecimentos a serem repassados aos alunos, e precisam ser orientados pelas dinâmicas da sociedade, mantendo-se, sempre que possível, atualizados em relação às constantes mudanças sociais, tecnológicas e econômicas. Esta percepção implica na necessidade de se submeter tanto o conhecimento quanto as práticas pedagógicas a revisões e reinterpretações em cada contexto histórico, de forma a garantir que ambos estejam em diálogo com a realidade concreta e não acabem por se tornar meros instrumentos formais das instituições de ensino.

Podemos apontar como um dos principais motivos para a estagnação do currículo de 1969 as políticas centralizadoras do regime militar autoritário brasileiro (1964-1985). Durante o espaço de tempo em que perdurou este regime, podemos apontar poucos avanços em termos de melhorias do ensino de arquitetura e urbanismo. Destacamos, contudo, a criação, em 1973, da Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – CEAU –, com a função de proceder ao levantamento das condições de funcionamento das escolas, mesmo ano da criação da Associação Brasileira de Escolas de Arquitetura, que seria reestruturada em 1985 como Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura – ABEA. Segundo Monteiro *et al* (2013), a ABEA seria responsável por retomar as discussões sobre o currículo dos cursos de arquitetura e urbanismo, iniciando um movimento nacional, a partir de 1977, de reivindicações por uma reformulação do Currículo Mínimo e de revisão das teses de organização do ensino com foco nas atividades do projeto. A proposta oficial de revisão do Currículo Mínimo, encaminhada em conjunto com as entidades profissionais, entretanto, foi definitivamente recusada pelo CFE em 1982.

Apesar da estagnação em termos de ensino durante o regime militar autoritário brasileiro, é possível apontar alguns avanços no sentido da ampliação da atuação no campo da prática profissional. Para Segawa (1997), o ímpeto de modernização e integração nacional do regime militar leva a arquitetura a conhecer novos recantos geográficos, até então inexplorados. Arquitetos passam a integrar as equipes de engenharia envolvidas nas grandes obras desenvolvimentistas, que praticamente monopolizaram o planejamento das grandes obras civis neste período. Segundo o autor, há consideráveis avanços nos campos da arquitetura industrial, arquitetura em

hidrelétricas, arquitetura de terminais rodoviários, metroviários e de aeroportos, no campo da habitação popular, entre outras áreas de atuação antes pouco exploradas. As discussões sobre qualidade do ensino, entretanto, somente retornariam à pauta de maneira mais efetiva após a redemocratização do país (alcançada somente em 1985), em especial em razão do engajamento provocado pelas discussões preparatórias para a Constituinte de 1988. Nesse quadro, merece ser mencionada também a participação das entidades profissionais de arquitetos e urbanistas não apenas nos assuntos relativos ao ensino da profissão, mas também nas discussões em torno de temas como a reforma urbana e da regulamentação profissional.

Foram retomados de forma mais orgânica, desde então [da Constituinte], os debates e articulações sobre os diversos caminhos colocados para uma antiga demanda: a saída do sistema CONFEA/CREAs e a construção de um novo organismo regulador do exercício profissional.

Foi, todavia, na área do ensino que esta separação de interesses se tornaria mais evidente. Em 1987, foi realizado em Recife, o IX Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura (IX ENSEA), promovido pela ABEA que reuniu, após longo hiato, representantes da maioria dos cursos existentes no país. O roteiro de prioridades definido neste evento previa a retomada de uma atuação efetiva da ABEA e da comunidade acadêmica e destacava a importância da realização de um inventário nacional para subsidiar uma avaliação qualitativa da situação dos cursos, visando a profundas mudanças curriculares. (Monteiro et. al., 2013).

Os debates se intensificam no começo da década de 1990 e, em 1992, se dá a recomposição das Comissões de Especialistas de Ensino de diversas áreas no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC), o que possibilitou uma interlocução direta do MEC com Entidades das mais diversas áreas do ensino superior. Na área da Arquitetura e Urbanismo, este interlocutor foi a CEAU, Comissão responsável por conduzir um amplo processo de reflexão e de avaliação sobre a problemática educacional no âmbito da arquitetura e urbanismo, que culminou na publicação de um importante relatório/diagnóstico¹⁹ sobre a situação do ensino à época, documento que deu origem à proposta das novas DCNs, encaminhadas ao MEC (CAU/BR, 2016).

¹⁹ CEAU - Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. Amorim, L.M.E.; Claro, A; Meira, M.E.; Silveira, R.P.G. **"Ensino de Arquitetura e Urbanismo - Condições & Diretrizes"**. SESu/MEC, Brasília-DF, 1994.

Assim, após ampla participação de profissionais e acadêmicos nesses congressos e seminários organizados pelas entidades profissionais e discussões capitaneadas pela CEAU, ocorre a promulgação da Portaria MEC nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994, que fixou as “*Diretrizes Curriculares e Conteúdos Mínimos*” para os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil, encerrando o período de vigência do currículo mínimo de 1969. “*Por sua profundidade, atualidade, construção democrática e por buscar resgatar os fundamentos históricos da profissão constitui ainda hoje a base da busca por um ensino de Arquitetura e Urbanismo de qualidade.*” (Arruda et. al. 2015).

De acordo com o estabelecido pelas DCNs de 1994, o curso de arquitetura e urbanismo ficou caracterizado por 3 componentes distintos, são eles: I – Matérias de Fundamentação – estética e história das artes; estudos sociais e ambientais e; desenho; II – Matérias Profissionais – história e teoria da arquitetura e urbanismo; projeto de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo; planejamento urbano e regional; tecnologia da construção; sistemas estruturais; conforto ambiental; técnicas retrospectivas; informática aplicada a arquitetura e; topografia e; III – Trabalho Final de Graduação, o chamado TFG, trabalho que, segundo o texto das DCN’s, teria como objetivo principal avaliar as condições de qualificação do formando para acesso ao exercício profissional.²⁰

Ainda sobre as características das DCNs de 1994, Salvatori (2008) salienta que este documento apontava para o reforço de algumas das principais recomendações/princípios para o ensino de arquitetura e urbanismo em discussão na época. Tal afirmação é confirmada pela publicação da *Charter of Architectural*

²⁰ A consolidação do TFG nos anos 1990 ganhou força, entre outros fatores, como uma contraposição à possibilidade de criação de um exame de ordem, nos moldes daquele utilizado pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Havia um receio que o mercado profissional pudesse influenciar os cursos de arquitetura e urbanismo, retirando-lhes o foco na dimensão prospectiva, característica das Universidades. Com isso, sua incorporação como instrumento avaliativo nas diretrizes curriculares foi fruto de amplos debates e discussões em várias instâncias, tendo sido aprovada em todas elas (em congressos, encontros e seminários promovidos por instituições profissionais, de estudantes e sindicatos). Chegou-se a discutir a possibilidade de adoção do TFG como único instrumento avaliativo para as finalidades colocadas pelo Ministério da Educação, dentre as quais, o mencionado exame de ordem. Contudo, sua utilização como único meio oficial de avaliação dos cursos de arquitetura e urbanismo não chegou a ser aprovada pelo MEC. Apesar disso, o TFG passou a figurar formalmente como instrumento complementar de controle da qualidade do ensino, a partir de sua inclusão na Portaria n. 1.770/94, cf.: Arcipreste (2012),

*Education*²¹, redigida por um grupo de dez especialistas de diversos países e aprovada em congresso internacional em 1996 que, assim como as DCN's recém-aprovadas, sinalizava para a ambição de construção de um corpo disciplinar autônomo e universal e para a busca de aproximação aos padrões internacionais.

Nesse mesmo ano de 1996 o Congresso Nacional aprovou e foi sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB. Pelo novo ditame, ficavam extintos os “Currículos Mínimos” e eram instituídas as “Diretrizes Curriculares”. O MEC, fazendo cumprir o que determinava a LDB, inicia o processo de definição das Novas Diretrizes Curriculares com a publicação dos editais n° 4 e n° 5 de 1997, os quais convocavam as áreas do ensino superior a apresentarem propostas para as Novas Diretrizes Curriculares. O Grupo de Trabalho de Ensino de Arquitetura e Urbanismo do CONFEA organizou em conjunto com a ABEA e a Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FENEA) diversos encontros entre de fevereiro a maio de 1998 em São Paulo, Brasília, Porto Alegre e Recife, com a finalidade de discutir uma proposta coletiva.

Todas as contribuições encaminhadas resultaram na proposta de Resolução das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo, protocolada no MEC ainda no ano de 1998. Essa proposta de Diretriz curricular tramitou no Conselho Nacional de Educação (CNE) durante vários anos e foi finalmente aprovada no dia 2 de fevereiro de 2006 através da Resolução CNE/CES n°6/2006. Esta nova Diretriz foi complementada pelas resoluções CNE n° 2 e 3/2007, que alteraram a carga horária mínima, o tempo de integralização e o conceito da hora-aula dos cursos de ensino superior. A Resolução CNE/CES n° 2/2010 alterou a configuração do Trabalho de Graduação, mas a sua essência foi mantida (CAU/BR, 2016).

Destacamos ainda que, além das mencionadas revisões, realizadas em 2006 e 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais sofreram ainda outra recente alteração, publicada em 2019. Discutiremos as três alterações a seguir. Antes disso, contudo, vale mencionar tanto a publicação, pela CEAU em 1995, do documento normativo “*Perfis da área & padrões de qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica*

²¹ A Carta para Formação dos Arquitetos foi publicada pela União Internacional dos Arquitetos – UIA, com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO. Embora aprovado inicialmente em 1996, o documento já sofreu revisões e ampliações. Sua versão mais atualizada data de 2011. Cf. UIA/UNESCO, 2011.

dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo” (BRASIL, 1995), quanto a promulgação da LDB, em 1996 (BRASIL, 1996).

Enquanto o primeiro documento, apesar do seu caráter normativo, nunca chegaria a ser implementado efetivamente como uma norma pelo Ministério da Educação – acabando por se tornar, na prática, apenas uma referência consultiva para as IES –, o segundo diz respeito a uma Lei Federal que buscou redefinir as diretrizes do ensino em todo o país, até mesmo do ensino superior. Sua tramitação no legislativo brasileiro, entretanto, não se deu de forma tranquila, tendo em vista os diversos interesses que se colocavam em jogo, inclusive interesses econômicos (MEIRA, 2001), conforme pretendemos demonstrar no Capítulo 4.

Dito isto, é possível afirmar que, em leitura comparativa das alterações posteriores das Diretrizes Curriculares de 1994, aprovadas respectivamente em 2006, 2010 e 2019, estas apresentam poucas mudanças significativas em relação ao documento originalmente aprovado.

Sobre a Resolução CNE nº 06/2006, correspondente à primeira alteração realizada, Arruda *et. al.* (2015) apontam como algumas das principais características deste documento o que segue:

(...) consolidou em grande parte os avanços da Portaria que substituiu, porém, sem contemplar exigências quantitativas, de infraestrutura e títulos em biblioteca, por exemplo, não consideradas compatíveis com o modelo flexível de “diretrizes” adotado então pelo CNE. Estas diretrizes passam a determinar que os cursos apresentem projetos pedagógicos contendo as competências, habilidades e perfil desejado aos futuros profissionais e transformam os dois grandes grupos de matérias em núcleos de conhecimento (de fundamentação e profissionais) coroados pela atividade síntese denominada trabalho de curso, denominação essa considerada infeliz diante do já consolidado trabalho final de graduação. Na substituição do conceito de “matérias” por “conhecimento” inclui [sic] praticamente reproduz a Portaria 1.770 com pequenas modificações: desenho passa a ser desenho e meios de expressão e representação; estudos sociais e ambientais se divide em estudos ambientais e estudos sociais e econômicos (Op. cit. 2015).

Ainda sobre esta primeira alteração, vale mencionar que havia uma certa expectativa, por parte de acadêmicos e entidades profissionais, sobre a possibilidade de inclusão de alguns parâmetros de qualidade, nos moldes daqueles expostos no documento de

1995 – “*Perfis da área & padrões de qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo*” – no corpo das DCN’s. Infelizmente, prevaleceu a perspectiva de que parâmetros quantitativos, mesmo com o objetivo de assegurar padrões mínimos de qualidade, não seriam adequados a um documento que propunha *diretrizes* para o funcionamento dos cursos e não padrões de qualidade. Esta decisão reforçou o caráter meramente consultivo do documento de 1995, elaborado com o objetivo inicial de estabelecer parâmetros de qualidade para os cursos de arquitetura e urbanismo em nosso país.

Ao comparamos, por sua vez, a Resolução CNE nº 06/2006 com sua alteração seguinte, ou seja, a Resolução CNE nº 02, de 17 de junho de 2010, percebemos como única mudança um detalhe operacional relativo ao trabalho de curso (o antigo Trabalho Final de Graduação – TFG, conforme nomenclatura utilizada na versão de 1994). Desta alteração, fica excluída a obrigatoriedade da banca avaliadora (com arquiteto e urbanista convidado) para análise dos trabalhos de curso. Inicialmente proposta como elemento fundamental para garantia de uma observação externa – além de configurar mais um esforço para se evitar a implantação do exame de ordem – as bancas avaliadoras externas já eram utilizadas antes da formalização de sua obrigatoriedade, com vistas a contrapor uma visão exclusivamente endógena do profissional formado, além de trazer uma perspectiva sobre o ensino do próprio curso em comparação ao praticado em outras instituições de ensino. Esta mudança, entretanto, foi vista por representantes das entidades profissionais como uma “*canetada*” burocrática²², ou seja, uma medida tomada sem nenhum tipo de consulta ou discussão com os atores envolvidos no processo, e que buscava atender a uma demanda de instituições privadas de caráter mercantil, numa clara tentativa de redução de custos em detrimento da qualidade da avaliação final dos egressos.

É notável que, segundo Arcipreste (2012), apesar do fim da obrigatoriedade, a banca avaliadora com arquiteto externo continuou sendo utilizada por grande número de cursos, mesmo privados, fato que, para a autora, atesta sua importância enquanto instrumento avaliativo no processo de formação dos profissionais.

²² Esclarecimentos a este respeito foram apresentados pela Presidência da ABEA, em Seminário Nacional de Ensino e Formação em Arquitetura e Urbanismo, realizado em Aracaju/SE, do qual participou o autor do presente estudo. O resultado deste Seminário consta na Carta de Aracaju, cf. CAU/SE (2018).

Já a última alteração, realizada mediante a publicação do Parecer CNE/CES nº 948, de 9 de outubro de 2019, estabelece como única mudança a inclusão do conteúdo de Desenho Universal como item obrigatório no âmbito do Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação, o que também não representa nenhuma alteração em termos de indicadores/padrões de qualidade.

Dessa forma, e tendo em vista o exposto ao longo de toda esta seção, percebemos como são recentes em nosso país as discussões sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo. Destacamos ainda que se trata de um processo em curso, para o qual pretendemos contribuir mediante as observações que seguem, não apenas nas demais seções deste capítulo, mas ao longo de todo este estudo.

2.2 A crise de confiança em relação à qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo: é possível formar profissionais mais capacitados?

Circula na academia uma anedota, de origem incerta, que, embora à primeira vista possa parecer singela, após uma reflexão mais cuidadosa se mostra extremamente esclarecedora em relação ao quadro de crise que se desenha no âmbito da profissão (e do seu ensino) da arquitetura e urbanismo. Trata-se de uma metáfora que compara o campo da arquitetura e urbanismo à construção de uma ponte. Neste contexto, profissionais e docentes da área teriam se ocupado durante um longo tempo com discussões sobre quais seriam os melhores métodos construtivos, melhores sistemas estruturais e quais os materiais de construção mais adequados e resistentes, entre outras questões do âmbito da tecnologia das construções. Num segundo momento, superadas as maiores divergências em termos técnicos, as discussões teriam recaído sobre questões estéticas e formais, ou seja, debates sobre qual o melhor *design* para a ponte em questão, qual seria a forma arquitetônica mais adequada ou mais bela. A anedota segue, então, para um terceiro momento, que representaria as discussões contemporâneas, onde a questão que se coloca seria de caráter mais filosófico: devemos mesmo construir essa ponte?

Como mencionamos, a anedota é simples, porém, o que tentamos salientar com sua apresentação é que a percepção da existência de um quadro de crise no ensino superior de arquitetura e urbanismo permeia nossa sociedade, a começar pela própria academia.

Segundo Domingos (2017), a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo e os rumos da profissão suscitam preocupação não apenas entre acadêmicos, seja entre professores ou estudantes, mas também entre profissionais da área, Estado e até mesmo na sociedade civil de maneira geral. Seu estudo, além de apontar para a identificação de divergências de percepções sobre a importância do ensino formal desta profissão, sinaliza ainda para uma série de problemas inerentes a este ensino que, em última análise, demandam mudanças qualitativas para serem superados. Para o autor, parte destes problemas pode ser ocasionada por um afastamento da academia em relação a questões de interesse profissional e de necessidades específicas da sociedade, o que resultaria em uma formação de profissionais com uma visão distorcida da realidade e, por isso, com baixo grau de inserção no mercado de trabalho.

Por outro lado, a educação superior também não pode estar à mercê deste mercado, reduzindo o conhecimento a mero produto. Quando o ensino se distancia da realidade profissional/social e de questões educacionais mais amplas, o risco é tornar-se irrelevante tanto para formação profissional, quanto para formação intelectual do ser (DOMINGOS, 2017).

No mesmo sentido, ao discutir o papel da arquitetura como produção social e a atuação do arquiteto em nossa sociedade, estudos realizados pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAUUSP, apontam que o arquiteto vem sendo alijado de vários papéis que, até então, vinha desempenhando, tais como participação na obra, reelaboração do programa e a coordenação geral dos projetos. Com isso, vem sendo substituído por outros profissionais que, muitas vezes, nem possuem a titulação necessária para desempenhar estas atividades técnicas. Enquanto isso, as escolas de arquitetura brasileiras, frequentemente alheias ao cenário da produção arquitetônica, acabam reforçando uma visão fantasiosa da demanda real da arquitetura, o que pode estar contribuindo para o desvirtuamento do sentido da arquitetura em si, bem como do arquiteto, enquanto profissional responsável por sua realização (PEREIRA; PRESTES, 2008, p. 39-40).

São também convergentes com esta abordagem – agora, no âmbito do planejamento urbano – os estudos da professora Hermínia Maricato, e sua noção de “*Plano Discurso*”. Segundo a autora, os planos urbanos brasileiros funcionam muito bem na academia e no papel (ou no discurso), porém, “*quando a preocupação social surge no texto, o plano não é mais cumprido*” (ARANTES *et al.*, 2000, p. 138). Seu trabalho

reforça que, embora a produção acadêmica sobre o planejamento urbano tenha se desenvolvido no Brasil, especialmente durante os anos 1970 e 1980, ela se restringe, geralmente, ou à pesquisa das ideias, ou a estudos técnicos sobre o que ocorre nos Estados Unidos e na Europa. Ou seja, as análises raramente se debruçam sobre a realidade brasileira. Já sobre o planejamento e a regulação urbana efetivamente praticados em nossas cidades, em grande medida em decorrência dos aspectos mencionados, a autora afirma que sua operação sempre se deu de forma marcadamente excludente, ignorando a maioria da população ao não considerar a realidade socioambiental e as parcelas informais das nossas cidades (em suas palavras, a “*não cidade*”), e destaca:

O urbanismo brasileiro (entendido aqui como planejamento e regulação urbanística) não tem comprometimento com a realidade concreta, mas com uma ordem que diz respeito a uma parte da cidade, apenas (op. cit., 2000, p. 122).

Num esforço de síntese desse raciocínio, a arquiteta e urbanista, em outro trecho, destaca uma série de questionamentos bastante ilustrativos sobre esse desvirtuamento profissional também na esfera do urbanismo, dos quais destacamos alguns, a seguir:

Diante da dimensão que está assumindo a “não cidade”, ou a cidade dos excluídos ou favelados, algumas perguntas se impõem: por que a universidade não dá a devida importância a essa realidade? (...) Ou, pelo menos, como é que as dimensões desses fatos podem ser formalmente ignoradas pelo Judiciário, pelo Legislativo, pelo Executivo, pelos técnicos, por grande parte da academia, que insistem numa representação que não corresponde à cidade real? (op. cit., 2000, p. 164-5).

E, mais adiante, afirma ainda:

(...) é preciso reconhecer que o tratamento ideológico dado ao ensino de arquitetura e do urbanismo nas universidades, à prática profissional nos escritórios privados, voltados principalmente para o mercado, e nos órgãos públicos voltados para uma gestão urbana injusta desenvolveu professores, técnicos e profissionais distanciados dos grandes problemas sociais urbanos (op. cit. 2000, p. 186).

Com isso, torna-se perceptível que o problema do desvirtuamento da profissão atravessa os diversos campos de atuação da arquitetura e urbanismo, não estando

restrito a questões de caráter arquitetônicos/construtivos, ocorrendo também na escala do planejamento urbano e de toda uma gama de disciplinas a ele relacionadas. Dessa forma, este contexto de divergência de percepções entre atores diversos no campo do ensino e de incertezas sobre o papel do ensino formal da arquitetura e urbanismo – ou seja, da qualidade da formação profissional – parece convergir com a abordagem do pedagogo estadunidense Donald Schön (1930-1997), que sinaliza para a emergência de um fenômeno denominado por ele de “*crise de confiança no conhecimento profissional*” (SCHÖN, 2000, p. 23). Neste ínterim, o autor aponta para a necessidade urgente de uma profunda revisão no modelo de conhecimento profissional vigente, que seria baseado fundamentalmente numa lógica racionalista e numa epistemologia objetivista da prática profissional, fortemente enraizada na base do surgimento da universidade moderna – modelo cuja legitimidade tem sido questionada.

Para o autor, os profissionais especializados estariam sujeitos a expressões de descontentamento e insatisfação frente a elevadas expectativas da sociedade em relação ao seu desempenho profissional e à sua capacidade técnica para a solução de problemas. Ou seja, existiria uma percepção geral de que o ensino formal – não apenas no campo da arquitetura e urbanismo – não estaria correspondendo de maneira adequada a demandas essenciais da sociedade, uma vez que o tratamento de problemas práticos não seria devidamente ensinado nas universidades (SCHÖN, 2000).

Para explicar este quadro, o pedagogo afirma que os problemas inerentes à prática profissional podem ser divididos em duas categorias: aqueles passíveis de solução por meio da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa; e outros mais confusos e caóticos, que desafiam as soluções técnicas, aqueles que se encontrariam em “*zonas indeterminadas da prática profissional*”, ou seja, problemas que exigiriam um tipo de improvisação inventiva para serem solucionados.

Tais problemas, ainda segundo o autor, seriam fatores que contribuem para um dito “*dilema entre o rigor e a relevância*” na esfera do ensino formal, caracterizado por um processo de clara ruptura entre teoria e prática dentro das universidades. Isto por que, segundo sua abordagem, os problemas localizados nas zonas indeterminadas da prática seriam os mais relevantes para a formação profissional, porém, seriam também os menos atraentes para o seu ensino, justamente por serem mais complexos

e não possuírem perspectivas de solução mediante a aplicação direta de teorias. Assim, eles têm figurado de forma proeminente em recentes controvérsias e críticas acerca do desempenho das profissões especializadas e de seu lugar em nossa sociedade. Com isso, o autor afirma ainda que ao quadro de crise de confiança no conhecimento profissional, corresponde uma crise de confiança semelhante na educação superior profissional, uma vez que aquilo “*que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar*” (SCHÖN, 2000). Sobre esse tema, o autor prossegue:

Ao mesmo tempo, os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação. (...)

Os profissionais atuantes na área de educação profissional que refletem sobre a questão (...) na área de arquitetura, por exemplo, concentram-se em aspectos da prática para os quais a educação profissional tradicional não oferece qualquer preparação. Eles recomendam complementações marginais ao currículo, como cursos de ética profissional ou relações cliente/profissionais (Op. cit., 2000, p. 21).

Diante do exposto, é possível realizarmos um breve exercício imaginativo, elevando a “metáfora da ponte” mencionada acima para além da situação do ensino de arquitetura e urbanismo. Assim, podemos propor algumas observações sobre o nosso quadro social atual para, ao fim e ao cabo, retomarmos os questionamentos sobre a profissão por meio de algumas indagações que, talvez, sejam até mais instigantes que aquela da anedota em questão. Com isso, retomando a metáfora da ponte – que simboliza a arquitetura e urbanismo –, é possível imaginar que o rio sobre o qual se deseja edificá-la está bastante poluído em função da ocorrência de lançamento de esgoto não tratado e outros rejeitos em suas águas; imaginemos ainda que a mata ciliar está sendo desmatada, e que suas margens estão erodindo, num rápido processo de assoreamento; avançando no raciocínio, suponhamos que o pescado está definhando e que as populações ribeirinhas vivem em condições precárias de habitabilidade, além de se encontrarem em situação de vulnerabilidade social. Talvez seja possível afirmar que as situações hipotéticas descritas acima representam, de certo modo, a realidade do nosso país. Seria possível, ainda, enumerar, sem dificuldades, diversas outras situações hipotéticas no mesmo sentido, a fim de reforçar

o ponto de vista. Contudo, o que buscamos com este exercício imaginativo é apenas levantar algumas outras perguntas que, para nós, vêm complementar àquela da anedota, a fim de esclarecer ainda mais o atual quadro de crise da profissão. São elas: quais as relações – e as responsabilidades – da arquitetura e urbanismo neste quadro desolador? Por que a grande maioria dos arquitetos e urbanistas parece fechar os olhos para problemas tão graves que circundam a construção dessa ponte? Estariam os cursos de graduação preparando os arquitetos e urbanistas para tentar solucionar estes e outros problemas marginais à construção dessa ponte?

Admitimos que podem, sim, ser importantes as discussões sobre a necessidade da sua construção. Caso elas apontem que devemos construí-la, proceder com as devidas análises do ponto de vista estrutural e formal seria não apenas desejável, mas necessário. Contudo, é urgente percebermos que os outros problemas que orbitam a construção dessa ponte não podem ser negligenciados, e devem ser entendidos como parte integrante (e fundamental) da investigação para a tomada de decisão sobre a necessidade ou não de construí-la.

Schön (2000) afirma que os profissionais especializados não podem ignorar os problemas públicos que eles mesmos ajudaram a criar, sob o risco de estarem cada vez mais sujeitos a expressões de descontentamento e insatisfação frente às expectativas da sociedade em relação ao seu desempenho profissional (2000, p. 18). Entendemos que esta afirmação se encaixa ao contexto da arquitetura e urbanismo e da metáfora da ponte, e reforçamos que as análises acima mencionadas devem abarcar, obrigatoriamente, problemáticas não apenas das esferas econômicas e/ou estéticas, mas também sociais, ambientais e políticas, ou seja, aquelas que, segundo nosso entendimento, estariam localizadas na chamada zona indeterminada da prática profissional, cujas competências necessárias ao seu tratamento parecem faltar à formação de nossos arquitetos e urbanistas.

O que pretendemos ter demonstrado com este exercício imaginativo é que os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo não apenas parecem estar negligenciando discussões mais amplas sobre importantes problemas da nossa sociedade, como muitas vezes tais problemas parecem não terem sido sequer pautados, num claro processo de negação da função social da profissão e de distorção sobre importantes demandas da sociedade em relação à arquitetura e urbanismo.

Nesse sentido, e a partir da perspectiva posta por D. Schön (2000), talvez possamos sugerir que o ensino profissional de arquitetura e urbanismo tem sido tradicionalmente dirigido para preparar os estudantes para o desenvolvimento de um “olhar de arquiteto” – expressão bastante recorrente nas salas de aula. É prática comum às escolas de arquitetura o método de estudos de caso e a utilização de obras de referência para ajudarem os estudantes a aprenderem como utilizar recursos técnicos e como produzir as melhores soluções arquitetônicas para situações de projeto particulares. Embora esses métodos contribuam para o enriquecimento do repertório dos estudantes, bem como possuam grande potencial para auxiliar na compreensão e no desenvolvimento de metodologias projetuais – em especial quando utilizados de forma adequada, acompanhados da devida análise sobre a tomada de decisões arquitetônicas em face do contexto social, econômico e urbano no qual as obras de referência estão inseridas – o que ocorre, muitas vezes, é a sua utilização de forma descolada do contexto, apenas como referência ou modelo para soluções arquitetônicas isoladas. Ou seja, sem a realização das análises e processos que conduziram as decisões arquitetônicas da obra em estudo, o que acaba por configurar uma prática de ateliê de caráter essencialmente instrumental e reprodutivista. Contudo, tanto este – como outros métodos marcados por um apelo instrumental²³ – parecem apontar para uma formação meramente utilitarista, levando representantes de entidades profissionais e professores de algumas das mais eminentes faculdades de arquitetura e urbanismo brasileiras a defenderem a urgência do desenvolvimento, em nossos estudantes, de competências que vão além desse dito olhar do arquiteto. Por exemplo, há certo consenso em termos de deficiências ou lacunas em conhecimentos relativos à legislação e prática profissional, relações com clientes e negociação, legislação empresarial e noções tributárias, regularização fundiária, assistência técnica para habitações de interesse social, gestão de processos participativos e condução/gestão de políticas públicas diversas²⁴, ou seja, conhecimentos que forneçam aos futuros profissionais a competência técnica

²³ De maneira geral, o que se pode verificar ao longo da história do ensino de projeto é que, ressaltando-se alguns momentos específicos, este ensino tem sido tratado mais como um processo de adestramento ou simples preparação para a prática profissional do que como um processo educacional que busque levar o aluno a realizar a suas próprias descobertas e alcançar a expressão do próprio pensamento, cf. Carsalade (1997).

²⁴ Assunto amplamente discutido nos *Seminários Nacionais de Ensino e Formação* organizados pela ABEA, em parceria com o CAU/BR entre os anos 2018 e 2019, cf. Nota 8.

necessária para se posicionarem, de forma segura, frente aos mais diversos desafios da profissão.

Outro elemento que é preciso destacar neste quadro de crise do ensino profissional diz respeito à pedagogia e à formação de professores. Com o aumento exponencial no número de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo nas últimas décadas, se faz necessária uma política de incentivo para a formação e o desenvolvimento da habilidade de ensinar, ao mesmo tempo, espera-se que os professores tenham alguma experiência profissional fora da academia. Trata-se de um novo dilema na educação profissional da arquitetura e urbanismo, no qual o ensino prático deve estar duplamente apoiado, tanto na arte autônoma da prática projetual quanto no aprendizado com a aplicação da teoria oriunda da pesquisa.

Sobre a questão da docência no âmbito do ensino superior de arquitetura e urbanismo no Brasil, Rheingantz (2005) aponta como fator importante na formação de uma dita *“crise de identidade da universidade”* – e que, segundo ele, ajudaria a explicar o fracasso do ensino de projeto de arquitetura, a *“espinha dorsal”* do curso – o aprisionamento dos programas de pós-graduação, e da prática da pesquisa em arquitetura e urbanismo de maneira geral, à uma lógica produtivista imposta pelos organismos e políticas de fomento à pesquisa. Sobre o tema da profissionalização da atividade docente nos cursos de arquitetura e urbanismo, comenta o autor:

Os quadros docentes das escolas de arquitetura brasileiras estão migrando de um modelo onde predominavam os arquitetos-que-dão-aula para um outro onde predominam os pesquisadores-que-dão-aula. Em comum, ambos têm demonstrado pouco interesse pela teoria e pela prática da educação (2005).

Com isso, o autor sugere que contribui para a consolidação do quadro de crise do ensino de arquitetura e urbanismo o reconhecimento de que a *“arquitetura moderna brasileira foi cunhada apesar da escola, e até mesmo contra ela, a partir do pressuposto – ainda vigente – de que projeto de arquitetura não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido, [o que] também contribui para o afastamento disciplinar”*.

Já para Ferreira *et. al.* (2015), a formação de alunos reflexivos que podem vir a se tornar professores reflexivos, é fundamental quando se tem em mente a preocupação no Brasil com o ensino e aprendizagem na formação de arquitetos e urbanistas. Segundo os autores, *“analisar e refletir sobre as atuais teorias pedagógicas, modelos de ensino, evidenciando o compromisso social do educador e de seu*

comprometimento com o desenvolvimento humano é de suma importância para o desenvolvimento do ensino/aprendizado de Arquitetura e Urbanismo no Brasil” (2015, p. 142).

O tema da crise de confiança no ensino superior, contudo, não é uma exclusividade brasileira, sendo percebido ao redor do globo. É perceptível, entretanto, que este fenômeno é mais acentuado nos países ditos em desenvolvimento. Segundo demonstra um relatório sobre a situação global da educação, publicado em 1998 e elaborado para a UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *“as políticas de ajustamento estrutural e a instabilidade política oneraram o orçamento dos estabelecimentos de ensino”*, provocando aumento do desemprego de diplomados e o *“êxodo de cérebros”* dos países em desenvolvimento para os países do capitalismo central, o que acaba por abalar a confiança depositada no ensino superior nessas localidades (DELORS, J. *et. al.* 1998).

Apesar de termos algumas ressalvas importantes em relação às recomendações e propostas deste relatório – assunto que será tratado de forma mais pormenorizada no Capítulo 4, no qual pretendemos abordar questões referentes aos interesses dos organismos transnacionais nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento –, são bastante relevantes os diagnósticos nele apresentados, concernentes às tensões atravessadas pelo ensino e pelas políticas educacionais ao redor do globo na contemporaneidade. Assim, não podemos deixar de concordar com apontamentos no sentido do crescimento de fatores como: procura da educação para fins econômicos; desigualdade na distribuição dos recursos cognitivos; fuga de cérebros para países ricos; disparidade entre os sexos; desemprego em função do avanço de novas tecnologias, como a inteligência artificial; entre outros, que parecem sinalizar para um possível processo de aprofundamento desse quadro nas próximas décadas.

Tais diagnósticos corroboram estudos consultados que se debruçaram sobre a temática dos conflitos e dualidades na esfera da educação, dentre os quais destacamos – no contexto da investigação sobre o cenário de crise do ensino superior – aqueles que apontam não apenas para a emergência de um fenômeno de *“degradação do vínculo entre o diploma e o emprego”*, mas também para um crescimento da influência do mercado na determinação dos currículos e conteúdos de formação profissional no nível superior de ensino e para o avanço de um processo

preocupante de sucateamento do ensino público, conforme apontado pelo sociólogo francês Christian Laval (nascido em 1953), em sua obra de nome emblemático “*A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*” (LAVALL, 2004).

Por essa perspectiva, aos elementos até aqui mencionados como fundamentais na formação do quadro de crise do ensino, somamos ainda o processo de transformação do paradigma educacional brasileiro, caracterizado por uma gradativa transferência de responsabilidades para o setor privado em termos de regulação do ensino superior (questão que também pretendemos analisar de maneira mais pormenorizada no Capítulo 4 deste estudo).

Visto o que expomos até aqui, a questão que parece se colocar de forma mais destacada em relação às controvérsias que atravessam a crise do ensino profissional de arquitetura e urbanismo no Brasil, talvez possa ser sintetizada nas incompatibilidades entre diferentes tipos de demandas em termos de formação superior e capacitação profissional, as quais dividimos, esquematicamente, em três tipos característicos, quais sejam:

- (i) **Demandas sociais:** demandas por uma formação que abarque questões relacionadas à função social da profissão de forma ampla, ou seja, focada em competências técnicas necessárias ao atendimento de uma agenda social da arquitetura e urbanismo ainda não cumprida em nosso país. Para tanto, ela deve contemplar questões de caráter regional relativas à melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e dos grupos sociais de maneira geral, mais especificamente, daqueles grupos historicamente marcados pelo descaso das ações públicas;
- (ii) **Demandas do conhecimento:** demandas por uma formação de caráter mais prospectivo, que não desconsidere nem a pesquisa, nem tampouco outras questões relacionadas à expansão do saber no campo da arquitetura e urbanismo, ou seja, aquelas ligadas ao conhecimento científico e à sua transmissão – como as metodologias pedagógicas para o ensino, em especial, ensino de projetos de arquitetura e de urbanismo. Essas são demandas que os cursos de instituições de ensino privadas com fins lucrativos têm mais dificuldades de alcançar em razão da carência (ou ausência) de esforços para o desenvolvimento de pesquisa e extensão; e

(iii) **Demandas de mercado:** demandas por competências ou conhecimentos que o mercado requer dos profissionais. De certa maneira, podemos dizer que tanto as demandas sociais quanto as de mercado influenciam nos conteúdos oferecidos nos cursos, contudo, as demandas de mercado são mais fortemente pautadas pelas necessidades da economia, que acabam por definir, em muitos dos casos, quais são as capacidades profissionais mais valorizadas em função das ditas “*exigências do mercado*”, quase sempre justificadas pelo argumento de melhores condições de empregabilidade de seus egressos²⁵.

As Diretrizes Curriculares, como vimos, reforçam o caráter generalista da profissão. Contudo, estudos parecem sinalizar para uma incapacidade dos cursos de graduação responsáveis por formar nossos arquitetos e urbanistas em dar conta das complexidades inerentes a um campo do conhecimento tão alargado – especialmente quando concorrem entre si demandas de cunho de tal maneira distintas como as mencionadas.

Segundo Meira (2001), “*a situação de penúria e descaso em que vivem amplos contingentes populacionais nas periferias das cidades brasileiras não permite que persista no tempo o isolamento do arquiteto em relação a essas populações*”. Ainda que essa situação não possa ser creditada exclusivamente a uma deficiência em termos de serviços de arquitetura e urbanismo, a professora e pesquisadora – com diversos estudos dedicados à questão do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil – afirma que ainda está por ocorrer em nosso país uma interação criativa da produção arquitetônica concreta dos homens em seu cotidiano com a arquitetura produzida pelo técnico especializado “formal”.

De fato, dados de uma pesquisa realizada em 2015 pelo Instituto Datafolha a pedido do CAU/BR indicam que somente 7% da população brasileira já contrataram serviços de arquitetura e urbanismo, enquanto, quando consideradas somente pessoas da

²⁵ No âmbito das discussões sobre as demandas de mercado, é importante mencionar o destacado papel atribuído por Otília Arantes, em suas análises sobre a cidade-empresa (a cidade vista como máquina de produção), aos arquitetos e urbanistas, considerados por ela não só “*operadores-chave desta máquina*”, como também importantes mediadores de um culturalismo de mercado, ou seja, um “*intermediário cultural*” entre a burocracia pública e o mundo dos negócios, com vistas a produzir consensos sobre o papel da cidade na produção capitalista, c.f. ARANTES *et al* 2000.

classe A, esse índice salta para 55,30%. Os respondentes que afirmam que contratariam tais serviços, caso tivessem condições financeiras, correspondem a 70% da população brasileira, escancarando o abismo social no acesso aos serviços de arquitetura e urbanismo em nosso país. A pesquisa demonstra ainda diversos outros dados que parecem corroborar essas lacunas da atuação profissional no tocante à demanda da habitação popular, uma das chamadas demandas sociais, tais como: elevados índices de obras e reformas sem a presença de responsáveis técnicos (que chegam a 85%) e grande desconhecimento da população acerca das atribuições profissionais e características desta profissão (CAU/BR; Datafolha, 2015).

Já em relação às demandas do conhecimento, dados do Censo-CAU/BR, também de 2015, apontam que ainda não são tão numerosos os arquitetos e urbanistas que atuam com pesquisa ou ensino. Quando analisamos os números referentes à formação dos profissionais, somente 6,86% indicaram possuir pós-graduação em nível de mestrado, e apenas 1,21 e 0,26% informaram possuir doutorado e pós-doutorado, respectivamente. Quanto à atuação profissional, os dados indicam que apenas 2,76% dos arquitetos e urbanistas brasileiros trabalham no campo do ensino (CAU/BR, 2015).

Desse modo, talvez não seja exagero supor que as escolas preferem oferecer aos seus estudantes uma formação voltada para uma atuação prioritariamente focada nas demandas das camadas mais elevadas da nossa sociedade (a dita formação para o mercado), tendo como principais referências grandes obras da dita arquitetura espetacular²⁶, o que acaba por contribuir na consolidação desse “*modelo de êxito da profissão*” (SILVA, 2004), responsável por distinguir alguns profissionais como expressão de uma arquitetura bem-sucedida.

Tal modelo de êxito, por sua vez, na medida em que reforça um determinado grupo de arquitetos e obras espetaculares como espelho para aqueles que ainda pretendem ingressar na profissão, provoca o aumento da demanda por cursos focados nesta mesma formação para o mercado, sob o argumento de formar “profissionais de sucesso”. Com isso, cursos com formação focada nas demandas do mercado passam

²⁶ Para efeito da nossa discussão, consideramos a arquitetura espetacular no contexto de sua inserção no capitalismo contemporâneo, dentro das noções propostas por Arantes (2010), que descrevem o processo de transição para “*uma nova condição da arquitetura de ponta*” como uma inversão de seus antigos fundamentos construtivos e produtivos, a partir de uma arriscada fusão entre arquitetura, publicidade e indústria do entretenimento.

a ser ainda mais procurados, gerando um processo que, nos parece, se assemelha a um círculo tautológico indutor de uma tendência de redução dos objetivos da formação, provocando o agravamento do quadro de isolamento da profissão em relação às demandas da sociedade e do conhecimento.

Vale destacar ainda que, conforme Arantes (2010), é simbólico dessa situação o fato de que, embora do ponto de vista da acumulação capitalista, a produção arquitetônica espetacular corresponda a não mais que algo em torno de 0,1% da produção arquitetônica mundial, mesmo assim essas obras acabam ocupando a quase totalidade das revistas, exposições e premiações pelo mundo. O autor ressalta ainda que escolas, hospitais, moradias populares e obras de saneamento e transporte, são demandas que se inserem no âmbito de uma agenda anti-espetacular da arquitetura, que não se enquadra no modelo de êxito vigente, convergindo, assim, as perspectivas de Meira (2011) e Silva (2004) sobre este tema.

Isto posto, e considerando ainda o quadro de crise de confiança no ensino superior de arquitetura e urbanismo apresentado, o que realmente buscamos nos responder – conforme sugere o título da presente seção – é se seria possível formar arquitetos e urbanistas mais capacitados para o enfrentamento dos importantes desafios inerentes a este campo do conhecimento, que corresponde a uma das últimas profissões generalistas em nosso país.

Do nosso ponto de vista, enxergamos como fundamental o entendimento de que a todo quadro de crise corresponde um ensejo de criar novas possibilidades e de transformar aquilo que já se mostrou problemático ou inadequado. Nos parece seguro, até aqui, enunciar que o problema do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil não é de quantidade, mas sim de qualidade. Desta feita, talvez possamos afirmar que a questão prioritária a ser trabalhada – principalmente no âmbito institucional – deveria ser a qualidade da formação de nível superior, e não mais a ampliação do acesso ao ensino ou quaisquer outras demandas de caráter quantitativo ou meramente estatístico, como parecem ser as prioridades das instâncias governamentais neste momento, em especial, do MEC.

É de se ressaltar, entretanto, que é evidente que não se pode simplesmente dispensar as informações estatísticas, mas é preciso recusar a essas informações um valor próprio e suficiente (SANTOS, 2009). Assim, não se trata de simplesmente abandonar os levantamentos quantitativos relativos à situação do ensino superior de arquitetura

e urbanismo, mas sim de usá-los com um “*senso crítico agudo*”, conforme a percepção de Polly Hill²⁷ (1966, p. 18 *apud* SANTOS, 2009) apresentada por Milton Santos²⁸ (1926-2001) em seus estudos sobre a pobreza urbana. “*Assim, a utilização de dados estatísticos numa estrutura de análise e interpretação suscita problemas metodológicos, o que nos leva novamente aos problemas teóricos*” (2009, p. 14). E prossegue:

*Com efeito, segundo Ch. Bettlheim*²⁹ (1952), “toda medida implica na elaboração do conceito daquele que é medido [...] Uma medida resulta de um processo de abstração que, desde o início, elimina totalmente certas qualidades”. *Seria portanto necessário reexaminar e renovar nossos conceitos, antes mesmo de coletar estatísticas* (McGee³⁰, 1971, p. 68). *Em outras palavras, são os conceitos, ou seja, a elaboração teórica que assumem o papel primordial* (Op. cit., p. 14).

Deste modo, em que pese nossa tendência a uma resposta afirmativa quanto à possibilidade da busca por uma formação com mais qualidade para nossos arquitetos e urbanistas, antes de partimos para quaisquer discussões que possam apontar para possíveis caminhos para se alcançar este objetivo, nos parece adequado tentar lançar alguma luz sobre o conceito de “*qualidade de ensino*” – especificamente no âmbito da arquitetura e urbanismo. Ou seja, buscaremos tecer, a seguir, alguns esclarecimentos e definições parciais (dada a amplitude do tema) sobre as principais noções que

²⁷ HILL, P. **A Plea for Indigenous Economics: The Western African Example**. *Economic Development and Cultural Change*, 15 (1): 10-21, oct. 1966.

²⁸ Apesar das diferenças temáticas, tomamos a abordagem de M. Santos (2009) sobre o problema da pobreza urbana como referência, uma vez que, em termos conceituais e metodológicos, ela contribui para o desenvolvimento dos mais diversos campos do conhecimento no âmbito das pesquisas das ciências sociais e das ciências sociais aplicadas. Ou seja, entendemos suas colocações como pertinentes ao estudo aqui pretendido sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo, tendo em vista que, ao sinalizar para a deficiência de pesquisas e métodos que, ao invés de buscarem analisar a realidade social, parecem tentar enquadrá-la mediante variáveis quantificáveis (utilizando a produtividade como critério preponderante sobre os demais), e que acabam desprezando as assimetrias da evolução social, o autor critica categoricamente um processo que denominou como “*falência das estatísticas*”. Esta perspectiva em relação aos problemas da pobreza urbana, então, se aproxima do tratamento que pretendemos dar aos problemas da educação, motivo pelo qual nos valem dessas ideias e métodos, produzidos em outros campos do conhecimento.

²⁹ BETTELHEIM, C. **Les théories contemporaines de l'emploi**. Paris, CDU, 1952.

³⁰ MCGEE, T. G. **The Urbanization Process in the Third World: Exploration in Search of a Theory**. London, Bell and Son, 1971.

tomaremos como referência para efeito dos debates posteriores que tencionamos propor.

2.3 Definições parciais sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo: pode-se definir a “qualidade”?

O problema da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo ganhou, em nossos dias, uma atualidade incontestável por três grandes razões: (i) aumento exponencial no número de vagas e de cursos de graduação, com a inserção média de quase 10 mil novos profissionais no mercado de trabalho a cada ano³¹; (ii) aprofundamento de um quadro de crise de confiança no ensino profissional de arquitetura e urbanismo, com reflexos sobre a confiança no profissional com qualificação “formal”, na medida em que este vem sendo alijado de vários papéis importantes no âmbito do desempenho de suas atribuições técnicas em diferentes esferas; e (iii) discussões recentes realizadas entre profissionais da área, acadêmicos e entidades profissionais, acerca de prováveis lacunas na formação dos arquitetos e urbanistas, processo que acarretou, inclusive, na elaboração de uma nova proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil, conforme documento formalizado pelo Conselho Profissional (CAU/BR, 2019).

O termo “qualidade”, entretanto, possui caráter polissêmico na língua portuguesa, tendo aplicações variadas em diferentes contextos, o que permite discussões aprofundadas que atravessam, além do próprio debate semântico, questões de caráter filosófico, bem como acerca do lado propriamente político do tema (GUSMÃO, 2013).

Não estamos muito preocupados, neste estudo, em levar adiante uma discussão sobre os usos semânticos do termo, mas sim sobre o seu significado mais profundo e sobre possíveis noções do que se supõe que ele possa vir a designar. Todavia, consideramos importante realizar alguns breves apontamentos sobre suas aplicações práticas no âmbito da educação, com vistas a permitir ao leitor melhor situar-se diante das considerações (que chamamos de definições parciais, dada a abrangência do tema) sobre os demais aspectos desta questão, tão ampla quanto complexa.

³¹ Estimativa com base no aumento do número de profissionais registrados no Conselho de Arquitetura e Urbanismo entre os anos de 2012 e 2017, conforme dados do Anuário do Arquiteto e Urbanista (CAU/BR, 2018).

Para Joana B. de Gusmão (2013), a palavra *qualidade* é comumente utilizada na esfera da educação com dois sentidos principais, quais sejam: em sentido genérico, indicando uma característica (positiva ou negativa), que determina a essência de alguma coisa, no caso, o ensino; e em sentido absoluto que, segundo o dicionário Houaiss, tem significado relativo a um atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo se sobressair, ou seja, algo que define uma virtude – também do ensino. A partir desse tipo de aplicação do termo, a autora afirma:

O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais. É evidente que, variando-se as finalidades da educação, modificam-se também as referências de qualidade (Op. cit. 2013, p. 301).

Esta afirmação demonstra como a questão semântica está intrinsicamente ligada à questão filosófica, na medida em que nos conduz a reflexões sobre os objetivos primordiais da educação enquanto construção social, levando-nos, obrigatoriamente, a discussões que implicam em julgamentos de aspectos ou resultados do processo educativo. Ou seja, a conceituação de qualidade do ensino é um processo socialmente construído no qual é fundamental compreender “o modo como se estabelece a relação entre os sujeitos e aquilo que é qualificado (...), um ajuizamento de valor a partir da concepção que se tenha de qualidade” (SILVA³², 2008, p. 17 *apud* GUSMÃO, 2013, p. 302).

Com isso, J. Gusmão ressalta o ponto de vista de diversos estudos³³ que indicam que, além de possuir caráter polissêmico, a noção de qualidade não pode ser traduzida em termos essenciais ou absolutos, nem pode buscar encerrar um conceito neutro. Ela está sujeita a fatores dinâmicos e mutantes e/ou a construções sociais diversas – a depender do grupo social ou do momento histórico – que, quando desconsiderados

³² SILVA, V. G. **Por um sentido público da qualidade da educação**. 120 f. 2008. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

³³ Conferir referências bibliográficas completas nas Notas 34 a 38.

da análise, geralmente levam a confusões conceituais, redundâncias, ambiguidades e tautologias, frequentemente percebidas no senso comum.

Por conseguinte, não seria cabível, ainda segundo a autora, falar na restauração de uma qualidade vigente num passado vivo do imaginário social como a “época de ouro” da escola pública (ou do ensino de arquitetura e urbanismo, por exemplo). “Ao contrário, é preciso criar uma ‘nova’ qualidade” (2013, p. 305).

Dessa maneira, e tendo em vista o atual debate acerca de uma suposta queda de qualidade no ensino superior de arquitetura e urbanismo – que parece remeter a memórias de tempos áureos deste ensino profissional –, talvez possamos afirmar que a grande indefinição a respeito do tema da qualidade parece configurar um grave problema conceitual e teórico a ser debatido, na medida em que, diante do impasse, a qualidade pode ser entendida como qualquer coisa. Assim, a ambiguidade em torno do tema acaba por permitir apropriações diversas (muitas vezes indevidas), com reflexos sobre a formação profissional. A mais comum, talvez, seja uma compreensão da qualidade como um objeto de apreensão direta, ou seja, como “*se a noção de qualidade já estivesse decidida, bastando alcançá-la ou, em certos casos, atestar sua ‘inegável’ presença ou ausência*” (SILVA, 2008, p. 11 *apud* GUSMÃO, 2013, p. 302).

O ponto importante aqui, nos parece, é que compreensões equivocadas ou incompletas de um conceito tão complexo como a qualidade, são muitas vezes utilizadas para justificar/legitimar políticas públicas para o campo do ensino que, a nosso ver, não abarcam todos os aspectos da problemática. Isto acaba por abrir caminho não apenas para distorções sobre as construções que se faz sobre a noção de qualidade do ensino, mas também sobre os próprios objetivos precípuos do ensino profissional da arquitetura e urbanismo. Em outras palavras, talvez seja possível supor que as ambiguidades em torno do conceito de qualidade de ensino exercem grande influência sobre o quadro de crise de confiança no ensino profissional e na própria profissão, na medida que em acabaria distorcendo a percepção social sobre os reais objetivos do papel da arquitetura e urbanismo e da sua importância em nossa sociedade.

Talvez possamos supor ainda que parte dessa incompreensão acerca da qualidade do ensino possa ser creditada a um processo de consolidação de um dito “*novo senso comum planetário*”, nas palavras de Pierre Bourdieu (NOGUEIRA *at. al.*, 2015). Ou seja, na proporção em que confrontos intelectuais associados a particularidades

típicas das universidades e escolas de ensino superior dos países do centro do capitalismo passam a se impor, sob formas aparentemente desistoricizadas e despolitizadas, como questões filosóficas interessantes ao planeta inteiro, ocorre uma universalização dos particularismos que acabaria, do nosso ponto de vista, não só empobrecendo todo o debate sobre o tema, mas também possibilitando o desvio dos princípios educacionais do interesse público para o privado. Sobre este processo de universalização desistoricizada, o sociólogo francês afirma que a discussão desses temas ditos filosóficos:

“(...) com as quais se argumenta, mas sobre as quais não se argumenta ou, por outras palavras, esses pressupostos da discussão [que] permanecem indiscutidos, devem uma parte de sua força de convicção ao fato de que, circulando de colóquios universitários para livros de sucesso, de revistas semieruditas para relatórios de especialistas, de balanços de comissões para capas de magazines, estão presentes por toda parte ao mesmo tempo, de Berlim a Tóquio e de Milão a México, e são sustentados e intermediados de uma forma poderosa por esses espaços pretensamente neutros como são os organismos internacionais (...)” (Op. cit., 2015, p. 17-8).

Assim, aparentemente, as discussões sobre a qualidade do ensino têm sido capitaneadas por organismos internacionais (ou transnacionais), no sentido de conduzir, segundo seus próprios interesses, as noções de qualidade para um enfoque mais mercantil, antidemocrático e de caráter marcadamente neoliberal, no qual os custos das políticas públicas voltadas para a qualidade não podem inviabilizar sua operacionalização (GUSMÃO, 2013). Ao partirmos da perspectiva de Anísio Teixeira (1969, p. 168), que entende como funções primordiais da universidade não só a formação profissional, mas igualmente o alargamento da mente humana e o desenvolvimento do saber coletivo, com vistas à formação de um povo autônomo (*apud* SGUISSARDI, 2008), talvez não seja exagero dizer que essas políticas de cunho neoliberal têm desaguado em consequências que apontam para um caminho diametralmente oposto. Assim, em vez de apontar para um ideal de ampliação democrática, com a busca pela mitigação do quadro de elitização do ensino e de superação das desigualdades sociais, ele parece apontar na direção do seu agravamento, na proporção em que força o sistema educacional para uma lógica econômica contraditória às funções essenciais do ensino aqui colocadas – questão que discutiremos com mais ênfase no Capítulo 4.

Nesse contexto, a qualidade passa a ser percebida em termos de excelência e eficiência, sendo encarada mais como “privilégio” do que como “direito”, esvaziando o sentido público do ensino à custa da veiculação de uma noção estritamente instrumental da qualidade, ligada antes a supostos efeitos econômicos e interesses privados do que a seus significados mais profundos de caráter ético-políticos (GUSMÃO, 2013).

O enfoque da educação como conceito economicista/mercantil é um dos cinco enfoques destacados por Gusmão (*op. cit.*), a partir de uma vasta revisão de literatura acerca da construção da noção de qualidade da educação na literatura educacional. De forma esquemática, os cinco enfoques destacados são: (i) Vincula a noção da qualidade do ensino ao processo de expansão da escolarização, concebendo a qualidade como medida política (cf.: Adams, 1993; Azanha, 2004; Beisiegel, 2006; Campos, 2000; Carvalho, 2004; e Oliveira, 2005)³⁴; (ii) O segundo enfoque enxerga a qualidade como vinculada aos resultados aferidos pelas provas de larga escala (cf.: Oliveira, 2006; Casassus, 2007)³⁵, noção amplamente aceita em função do caráter pretensamente objetivo dessas provas e exames padronizados; (iii) Percebe a qualidade como um conceito de sentido mercantil, ou seja, associada a uma perspectiva economicista e antidemocrática (cf.: Campos e Haddad, 2006; Gentili, 2001)³⁶; (iv) O quarto enfoque aponta para uma averiguação da questão da qualidade

34 ADAMS, D. **Defining educational quality**. Arlington: Institute for International Research, 1993.

AZANHA, J. M. P. **Democratização do ensino**: vicissitudes da ideia no ensino paulista. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, p. 47-70, out. 2000.

CARVALHO, J. S. F. **Democratização do ensino revisitado**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 327-334, mai./ago. 2004.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil**: desafios do século XXI. 2006. 161 f. Tese (Livre-docência)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

35 *Op. cit.* 2006; CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Tradução Lia Zatz. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro Editora, Unesco, 2007.

36 CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. O direito humano à educação escolar pública de qualidade. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

com foco na promoção da diversidade (cf.: Boto, 2005)³⁷; e (v) o quinto e último recorte, que vincula a qualidade ao modelo de educação vigente, ou seja, um enfoque que apregoa que a busca por uma melhoria da qualidade do ensino implicaria numa reestruturação da educação de forma mais ampla (cf.: Ghanem, 2004; Torres, 2001)³⁸.

É notável que alguns desses enfoques sobre a qualidade do ensino nos remetem novamente à questão da contraposição entre quantidade e qualidade. Dentro do primeiro recorte, por exemplo, a autora destaca que medidas no sentido da melhoria da qualidade do ensino têm sido vistas, historicamente, no Brasil, como medidas elitistas, uma vez que acabariam por aumentar os custos educacionais, tornando-as incompatíveis com a noção de democratização do ensino, não apenas no nível superior, mas em todos os níveis educacionais.

A análise de Beisiegel contribui para o exame dessa relação [entre qualidade e quantidade]. Ao colocar em discussão as questões de qualidade, especialmente as relacionadas com o desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas públicos de ensino, o autor vincula-as ao processo de extensão das oportunidades educacionais. Sustenta que, para as elites brasileiras, que antes tinham a prioridade da educação, a escola pode de fato ter perdido qualidade. Já para as classes populares, esta mesma qualidade tem outro significado, porque, num passado recente, a escola era inacessível a elas. As discussões sobre qualidade do ensino teriam, portanto, um caráter de classe (Op. cit., 2013, p. 305).

Dessa forma, Gusmão (2013) afirma que a própria ausência de oportunidades de acesso ao ensino por parte das camadas mais populares já seria uma primeira forma de exclusão. Entretanto, como vimos, este é um processo que parece estar em processo de superação em nosso país. Assim, nossa atenção deve recair não sobre a questão da exclusão *ao ensino*, mas da exclusão *no ensino*, ou seja, o já

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177.

37 BOTO, C. A. Educação Escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. In: SCHILLING, F. (Org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: Cortez; FE-USP, 2005. p. 87-144.

38 GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004.

TORRES, R. M. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

mencionado fenômeno da “*eliminação adiada*”, caracterizado pela possibilidade de acesso ao ensino, mas não a uma formação de qualidade, conforme descrito por Freitas (1991).

Contudo, a definição de parâmetros, dimensões e aspectos que permitam avaliar a qualidade da formação é uma tarefa complexa. Ao estudar metodologias de avaliação qualitativa, P. Demo (2008) coloca em discussão dois tipos principais de qualidade: a formal e a política. Para o autor, enquanto a primeira, a “*qualidade formal*”, estaria afeta ao campo dos instrumentos e da metodologia, a segunda, a “*qualidade política*”, seria referente às finalidades e aos conteúdos do ensino. Assim, a qualidade formal é mais praticável sobre bases quantitativas, que normalmente chamamos de dados, uma qualidade que pode ser mais facilmente testada, mensurada e verificada. Já a qualidade política é aquela que adentra o horizonte ideológico e prático, e que pressupõe, obrigatoriamente, o fenômeno participativo.

Com isto, no campo do ensino, Demo considera que uma boa educação é, em essência, uma espécie de autoeducação, ou seja, não é tanto obra do educador, mas também do educando, processo que implica em autonomia, liberdade e autodeterminação por parte deste. Em outras palavras, qualidade é participação. Sobre o processo de autoeducação como promotor da liberdade e da emancipação do educando, P. Freire (1981) já havia afirmado que “*conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há, estritamente falando, um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’.* Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas, pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (1981, p. 71).

Nesse mesmo sentido, Demo (2008) sinaliza para um modelo de avaliação qualitativa que tende à busca da identificação da qualidade política na esfera da educação, sem perder totalmente de vista, entretanto, a qualidade formal, uma vez que ambas as dimensões qualitativas – formal e política – são condicionantes e complementares entre si, ou seja, dificilmente se chega à qualidade política sem um mínimo de forma.

Boa educação não é questão de anos de estudo, de títulos formais, de livros digeridos. Mas uma qualidade humana, que um analfabeto pode muito bem ter. Não se fabrica educação, como se fabrica uma escola. Esta é um produto, aquela um processo. Mais lento, porque profundo. A formação da cidadania pode ser muito secundada pelo estudo, pela profissionalização, pelo domínio de instrumentalidades. Mas não há correlação necessária. Porquanto, não é

questão técnica em primeiro lugar, mas de arte, sabedoria, bom senso (Op. cit., 2008, p. 10).

Por conseguinte, é possível inferir que a discussão da qualidade perpassa, forçosamente, por outro aspecto importante da temática em estudo: a avaliação. Sendo assim, uma pergunta fundamental que se coloca é sobre como aferir, de forma adequada, um ensino de qualidade. É possível afirmar que os instrumentos de avaliação do ensino superior brasileiro de arquitetura e urbanismo são adequados e suficientes para garantir padrões mínimos de qualidade?

Nossa impressão é que esses instrumentos parecem estar fortemente ligados a uma perspectiva prioritariamente formal da qualidade do ensino. Ou seja, uma perspectiva de caráter mais quantitativo e que dialogaria apenas com os três primeiros enfoques/recortes da qualidade, dentre aqueles destacados por Gusmão (2013), a saber: o primeiro, vinculado ao processo de expansão do acesso ao ensino, o qual se preocupa, especialmente no âmbito do ensino superior, com o cumprimento das metas numéricas do PNE; o segundo enfoque, que enxerga a qualidade como a simples aferição dos resultados de exames padronizados aplicados junto aos estudantes dos cursos de graduação; e o terceiro, que entende a qualidade como um conceito de sentido mercantil, focado principalmente nos resultados financeiros das empresas educacionais e/ou no impacto econômico dos investimentos em educação sobre a vida dos indivíduos – como se o ensino pudesse ser entendido como uma grandeza econômica³⁹.

Assim, entendemos que o simples exame de uma massa de dados dentro da perspectiva formal da qualidade – análise que pretendemos aprofundar no capítulo 3 do presente estudo – parece ser insuficiente para garantir medições adequadas da qualidade dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo. Nesse sentido, concordamos inteiramente com Vasconcellos (1995), quando afirma que:

A Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas

³⁹ Em seus estudos sobre o "capital cultural", P. Bourdieu nos apresenta sua perspectiva de quão incompletas são as relações, comumente estabelecidas pelos economistas, entre o investimento escolar e as taxas de lucro por ele asseguradas, na medida em que relacionam esses investimentos unicamente a benefícios monetários (diretamente conversíveis em dinheiro), contudo, sem observar diversos aspectos determinantes desta relação que repousam sobre propriedades do capital social, das quais os economistas não conseguem dar conta (NOGUEIRA et. al., 2015).

resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades (1995, p. 43).

Corroboram estas percepções os estudos de Amartya Sen (nascido em 1933), relativos à questão da aferição da qualidade do ensino. O economista e professor universitário indiano – único acadêmico de um país dito periférico a ganhar um prêmio Nobel de Economia – foi um dos criadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), ainda na década de 1990. A perspectiva de Sen foi considerada inovadora em sua intenção de encontrar uma nova metodologia para definir o nível de desenvolvimento das nações. Ele apontou para uma insuficiência da utilização do Produto Interno Bruto (PIB), principal indicador utilizado à época, como um parâmetro adequado para medir o desenvolvimento, uma vez que a investigação a partir de dados exclusivamente econômicos desconsiderava as condições de bem-estar social das populações estudadas (SEN, 2010).

O autor possui uma visão semelhante sobre a qualidade da educação, fator que ele identifica como crucial para o bem-estar social. Sua proposta aponta para uma abordagem de “equidades”, por meio da qual são desenvolvidas noções como “capacidades básicas” e “liberdades instrumentais”, que influenciariam diretamente (e de forma diversa) no desempenho escolar de cada estudante. Assim, a distinção no nível de capacidades seria resultado de uma discrepância no nível de liberdades de cada indivíduo.

Essa perspectiva multidimensional permite um tratamento mais adequado da pluralidade cultural e social, motivo pelo qual se torna relevante quando saímos do campo genérico da educação para adentrarmos no campo específico do ensino de arquitetura e urbanismo. Isto porque percebemos uma necessidade de avaliar não só a questão da apreensão do conteúdo técnico necessário ao exercício da profissão, mas também da formação do pensamento crítico dos futuros profissionais, ou seja, uma aferição realmente qualitativa de seus aspectos políticos.

Neste contexto, como podemos pensar o que seria um ensino de arquitetura e urbanismo de qualidade? Quais critérios ou indicadores poderíamos utilizar para avaliar um bom ensino desta profissão? A tarefa de buscar responder a estas perguntas nos parece das mais difíceis, ainda mais se temos em vista que a própria

avaliação do principal produto deste ensino – o projeto de arquitetura –, por si só, já acarreta em diversas controvérsias. Sendo um produto criativo, o projeto de arquitetura não permite uma avaliação objetiva, do tipo certo e errado, levando, geralmente, ao exame de critérios predominantemente subjetivos, conforme destaca Malard (2007):

Como o ensino/aprendizado de projeto de arquitetura e urbanismo será medido pela avaliação; como a avaliação será feita a partir do que consideramos um bom resultado; se esse bom resultado é medido em função do que consideramos uma boa arquitetura, é pertinente, então, esclarecermos esta questão preliminar: quais são os nossos pressupostos com relação à uma boa arquitetura? Há alguma homogeneidade entre nós? Será possível haver? Será possível ao menos pactuarmos em torno de uma ideia do que seja uma boa arquitetura⁴⁰, para efeito de avaliação, abrindo mão de uma série de convicções pessoais em benefício de um entendimento coletivo? Se o debate sobre essa questão desaguar numa resposta positiva, poderemos então falar de critérios equânimes. Do contrário, será melhor falarmos em critérios pessoais, que variam de indivíduo para indivíduo e que serão sempre polêmicos. Se conseguirmos elaborar critérios com referência aos pressupostos estabelecidos coletivamente, e se conseguirmos aplicá-los respectivamente a esses pressupostos, estaremos lidando com uma probabilidade grande de não cometermos desvios excessivos na avaliação. Teremos certamente avançado muito na direção de uma avaliação adequada. Mas seria isso factível? (2007, p. 4).

Entretanto, não queremos, com isso, afirmar que não existam certos acordos tácitos que, embora não escritos, não sejam capazes de caracterizar a boa arquitetura. Nem tampouco podemos concluir que a avaliação da qualidade do ensino ou do nível de aprendizagem dos estudantes de arquitetura e urbanismo pode ser resumida ao

⁴⁰ Em que pese o apontamento no sentido da construção de um consenso em torno de uma chamada “boa arquitetura” para efeito de avaliação, parte da polêmica em torno da questão advém, ao nosso ver, da possibilidade de transposição do conceito para fora da academia. Assim, ao ser absorvido pela sociedade, o conceito de boa arquitetura qualificaria alguns edifícios e excluiria outros, adquirindo, inevitavelmente, um forte caráter elitista e segregacionista, o que, segundo alguns estudos (PEREIRA; PRESTES, 2008), poderia significar, em último caso, no próprio suicídio da atividade, na medida em que a arquitetura deixaria de ter significado para a maioria da população.

processo de avaliação do produto deste ensino, ou da avaliação dos trabalhos de conclusão de curso, como sugerem alguns estudos⁴¹.

Consideramos que o processo avaliativo é muito mais amplo e diz respeito a todo o processo de ensino-aprendizagem, extrapolando os limites da verificação formal somativa (MENDES, 2015). Assim, no âmbito do processo avaliativo, consideramos como mais adequada a abordagem da chamada “*avaliação formativa*”, conforme proposta por Perrenoud (1999), método avaliativo que implica em mudanças conceituais no processo pedagógico de forma mais ampla.

Apesar disso, entendemos que a avaliação do produto, nesse caso, do projeto de arquitetura, juntamente com outros aspectos inerentes à temática da qualidade – tais como: a já mencionada avaliação formativa (do ensino, de forma geral); novas metodologias pedagógicas; multi, inter e transdisciplinaridade; seleção cultural e transposição didática; a (polêmica) questão do ensino de projeto à distância⁴²; entre outros que, em função dos recortes e delimitações da presente pesquisa, não iremos abordar pormenorizadamente – configura sim, componente importante dos debates que cercam a questão da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo.

Visto todo o exposto, entendemos que uma teorização adequada sobre a questão da qualidade do ensino deve passar por discussões que abordem os múltiplos aspectos da problemática. Ressaltamos ainda que a obtenção de consenso nesta área será sempre provisória, pois a qualidade configura uma noção socialmente construída que, além de depender “*do contexto, fundamenta-se em direitos, necessidades, demandas, conhecimentos e possibilidades que também são determinados historicamente, sendo portanto resultado de processos que, em uma sociedade democrática, supõem constantes negociações e contínuas revisões*” (CAMPOS, 2000, p. 112 apud GUSMÃO, 2013, p. 307).

⁴¹ Para uma perspectiva ampliada sobre o assunto, cf.: Salvatori (2009).

⁴² Em relação ao ensino na modalidade à distância, apesar de todas as divergências em relação à sua importância na expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, vemos com preocupação algumas medidas institucionais no sentido de sua ampliação indiscriminada, sem o adequado debate, inclusive dentro dos cursos da modalidade presencial, como foi o caso da Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, que permitiu o aumento da carga horária ofertada à distância pelos cursos presenciais de 20 para 40% da carga horária total dos cursos, excetuando-se apenas os cursos de medicina.

Neste contexto, esperamos ter fornecido, na presente seção, um panorama suficientemente abrangente, com vistas a lançar um pouco de luz sobre a temática, ressaltando a urgente necessidade de construirmos uma nova noção sobre a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo entre nós. Esperamos ainda que esta nova percepção sobre a qualidade, ainda por surgir, possa contribuir na busca pela valorização do papel do profissional qualificado em nossa sociedade, mediante uma aproximação dos rumos da profissão aos anseios e necessidades sociais. Pois, concordamos com a visão de que a arquitetura exige ser apropriada e discutida por todos, precisa passar por um processo de radicalização no seio social, explicitando-se enquanto um elemento importante na participação das decisões sociais, nas suas transformações e mudanças. *“Tudo isso parece ser um caminho que devemos percorrer na maneira de sobreviver da arquitetura, enquanto uma atividade socialmente reconhecida e necessária”* (PEREIRA; PRESTES, 2008, p. 60-1).

2.4 Considerações sobre o ensino prático reflexivo: uma visão crítica sobre a prática do ensino de arquitetura e urbanismo

A partir das definições parciais sobre as principais noções de qualidade do ensino desenvolvidas na seção anterior, seguimos com o exame e reflexões sobre alguns estudos que podem sinalizar para caminhos possíveis no sentido da busca de um ensino de arquitetura e urbanismo com foco em uma formação crítica, dentre os quais, destacamos a proposta do já mencionado pedagogo estadunidense D. Schön (2000) e sua abordagem sobre uma *“aprendizagem prática reflexiva”*.

Em sua obra *“Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem”*⁴³, parece claro que toda a sua proposta de transformação da epistemologia da prática mediante novas metodologias pedagógicas, parte da identificação de uma necessidade urgente de melhoria da qualidade do ensino profissional. O autor descreve um crescente clima de insatisfação em relação ao ensino superior nos Estados Unidos, desde fins dos anos 1980, no qual as competências dos profissionais especializados vinham sendo consideradas como ineficientes e inadequadas, acarretando em duras críticas às universidades e configurando o já mencionado quadro de crise de confiança no ensino profissional.

⁴³ SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Com isto, o autor busca discutir uma nova forma de ensinar, de onde surge sua proposta de *“um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico⁴⁴ essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática”* (op. cit., 2000, p. 25).

Desse modo, sua asserção visa suprir lacunas teóricas identificadas por ele entre a teoria e a prática profissional, a partir do que denomina de uma *“nova epistemologia da prática e um repensar da educação para a prática reflexiva”*. Suas bases são, principalmente, os trabalhos sobre o *“pensamento reflexivo”* desenvolvidos pelo célebre educador e filósofo estadunidense, Jonh Dewey (1859-1952) – cuja concepção construtivista do ensino exerceu influência também na formação do pensamento dos principais educadores brasileiros, como Anísio Teixeira e Paulo Freire (1921-1997) –, a partir dos quais ele desenvolve sua abordagem sobre o ensino por intermédio da experimentação. Nesse modelo, segundo o autor, os estudantes teriam a oportunidade de aprender pela vivência real, alcançando a proficiência em um determinado campo do saber mediante uma *“reflexão-na-ação”*.

É interessante destacar que o protótipo de ensino pela experimentação sugerido por D. Schön, que lecionou Estudos Urbanos e Educação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), é baseado no modelo de ensino em ateliê, típico das aulas de projeto arquitetônico. Desse modo, Schön parte desse modelo educacional para propor uma metodologia de ensino prático reflexivo que possa ser aplicada a quaisquer outros campos da prática profissional, e justifica essa escolha em razão do complexo processo crítico necessário ao ensino do ato de projetar, sobre o qual, comenta:

O processo de design, em um sentido mais amplo, envolve complexidade e síntese. Ao contrário dos analistas ou dos críticos, os designers juntam coisas e fazem com que outras coisas venham a existir, lidando, no processo, com muitas variáveis e limites, algumas conhecidas desde o início e outras descobertas durante o processo de projeto. Quase sempre, as ações dos

⁴⁴ O conceito de *“talento artístico profissional”* de Donald Schön pode ser entendido como tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas, e que, segundo o autor, são muitas vezes utilizadas para explicar/justificar o porquê de alguns profissionais se destacarem e outros não. Assim, o autor sugere uma investigação sobre esse talento artístico, de forma a buscar quais suas relações com a *“competência profissional”*, e quais as melhores metodologias para ensinar essas habilidades profissionais no âmbito do ensino formal (SCHÖN, 2000).

designers têm mais consequências do que as pretendidas por eles (op. cit., p. 43).

E, em outro trecho, destaca ainda:

É essa junção de concepção do problema, experimentos imediatos, detecção de consequências e implicações, resposta à situação e resposta à resposta que constitui uma conversação reflexiva com os materiais de uma situação, o talento artístico com caráter de design de uma prática profissional (op. cit., p. 124).

Por essa abordagem, podemos constatar, então, que todos os profissionais especializados são também construtores (ou *designers*), na medida em que são desafiados a sistematizarem problemas e, por meio de recursos técnicos, buscam moldar o mundo prático de cada profissão. É por esse caráter inovador de sua proposta, fundamentada no ensino de projetos em ateliê, que tomamos o estudo em tela como paradigma central para nossas análises sobre o ensino de arquitetura e urbanismo – campo do conhecimento que, por suas características, representa, segundo o autor, o “*talento artístico profissional*” de forma única.

Cabe aqui, antes de prosseguirmos com o exame da proposta de Schön para um ensino prático reflexivo, a inserção de breves esclarecimentos acerca de algumas características próprias do ensino de ateliê. O documento que estabelece os perfis e padrões de qualidade para o ensino de arquitetura e urbanismo define o espaço do ateliê (ou sala de projetos), como um local particular, que não deve ser resumido a uma sala com pranchetas de desenho, mas que deve ser entendido como um espaço de domínio do estudante, onde os temas em andamento possam ser objeto de exposição, de apresentação e de discussão de casos (BRASIL, 1995b). Este local deve, portanto, fornecer as condições para a aprendizagem pela prática.

Campomori (2018) nos apresenta a abordagem de J. Ochsner (2000), que busca explicar alguns dos motivos pelos quais a sala de aula de projetos de arquitetura possui características tão peculiares, conforme se segue:

O projeto de um edifício é um tipo de problema multivariável que não pode ser resolvido por um processo de dedução lógica ou através da aplicação de uma série de fórmulas que foram apreendidas. Assim, em outros cursos, quando o problema é lançado, os estudantes sabem que uma solução ou uma classe de soluções já foi em algum momento determinada. Os problemas apresentados normalmente são resolvidos aplicando-se um conjunto de conhecimentos, de acordo com um método já aprendido. O ateliê de projeto, ao contrário, oferece

problemas sem resultados conhecidos. Alguns aspectos técnicos do problema de projeto até podem ser previstos dentro de certos limites (e por isso fazemos estudos de tipologias, composição e etc.), mas a solução deve ser sempre original. Ao mesmo tempo, há questões como o abrigo do homem, o uso do espaço e um contexto (o cliente, a situação física ou as condições socioculturais) que não são encontrados no mesmo nível em aulas de arte, por exemplo. Por isso, o ateliê de arquitetura raramente é comparável a qualquer coisa que o estudante já tenha experimentado em outro ambiente educacional (OCHSNER⁴⁵, apud CAMPOMORI, p. 188).

Podemos perceber que a abordagem de Jeffrey Ochsner converge com a do próprio D. Schön, que também confere atenção à dinâmica peculiar desta prática de ensino, com destaque ao que ele chamou de aprendizagem por “*exposição e imersão*” que, segundo suas palavras, caracteriza uma aprendizagem profunda que ocorre, muitas vezes, de maneira inconsciente, “*mesmo que o estudante venha a tornar-se consciente disso mais tarde, quanto entrar num ambiente diferente*” (2000, p. 40).

Feitos estes esclarecimentos, seguimos com a abordagem de D. Schön sobre o ensino prático reflexivo a partir da prática do ateliê de projetos de arquitetura, que nos introduz a noção da “*escada da reflexão*”, por intermédio da qual seria possível identificar os diferentes níveis (degraus) de reflexão existentes na interação estudante-instrutor, de forma a impedir que esta relação permaneça presa nos níveis reflexivos inferiores. São exemplos de níveis desta escada, em ordem crescente de complexidade, os conceitos de “*conhecer-na-ação*”, “*reflexão-na-ação*”, “*reflexão sobre a reflexão-na-ação*”, e de “*prática reflexiva*”, todos identificados e descritos pelo autor a partir de suas observações sobre o processo de projeto no âmbito do ateliê de projetos arquitetônicos.

Destacamos, contudo, que a perspectiva do autor é de aplicação deste modelo de ensino a quaisquer profissões especializadas, sendo o campo da arquitetura e urbanismo apenas o modelo utilizado em seu protótipo. Assim, ele afirma:

Um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes funcionam dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática – a reflexão sobre a reflexão-na-ação da prática –

⁴⁵ OCHSNER, J. K. (2000). ***Behind the mask: A Psychoanalytic Perspective on interaction in the Design Studio.*** *Journal of Architectural Education.* Harvard Press. 53 (4), 194-206.

deveria entrar no ensino prático por meio do estudo da vida organizacional dos profissionais (op. cit., p. 234-5).

Apesar disso, é curioso observar que, embora o modelo inicial de sua proposta ser o de ensino de projetos em ateliê, o ensino prático reflexivo não é uma prática comum nem mesmo aos próprios cursos de arquitetura e urbanismo. Sobre este aspecto, o pesquisador holandês Erik de Graaff (nascido em 1961), em análise a um estudo anterior de Donald Schön (datado de 1983)⁴⁶ comenta:

O ensino de arquitetura no ocidente é dominado pelo “ensino de ateliê”, e varia entre o que os educadores podem se referir como “ensino baseado em instruções” e “ensino baseado em aprendizagem” ou ensino baseado em mentoria.

Donald Schön reconheceu o valor integrador das abordagens de ateliê como modelo para a educação profissional de outros campos. Ironicamente, entretanto, enquanto o ensino de arquitetura é caracterizado como o modelo ideal de aprendizagem integrativa, e isto represente fator imprescindível ao ensino de projeto, o ensino de arquitetura é caracterizado, na grande maioria, por um ensino “des”-integrativo, através de conteúdos individualizados e com pouca articulação entre si (GRAAFF, E. et. al., 1997, tradução nossa).⁴⁷

Isto por que, segundo Graaff *et. al.* (1997), esta metodologia de ensino exige um nível de comprometimento da Instituição de Ensino que extrapola o âmbito das disciplinas (e dos docentes), exigindo um grau de reestruturação interna e níveis de comprometimento de toda a equipe da instituição de ensino, que seria muito difícil de ser alcançado.

O próprio D. Schön chegou a dedicar um capítulo de sua obra para discorrer sobre as dificuldades institucionais e administrativas das escolas de ensino profissional quanto

⁴⁶ SCHÖN, D. ***The Reflective Practitioner: how professionals think in action.*** Basic Books, New York, 1983.

⁴⁷ *Architectural education throughout the Western World is dominated by ‘studio teaching’ which varies between what educationalists might refer to as ‘tutorial-based teaching’ and ‘apprenticebased teaching’ or mentor-based teaching.*

Donald Schön recognised the integrative value of studio approaches as models for other professional education. Ironically, however, while architectural education is characterised by this ideal of integrative learning, and this accounts for the all-important design teaching, the majority of architectural education is characterised by ‘dis’-integrative teaching, in individual subjects with little connection between them (GRAAFF, E. et. al., 1997).

à inserção de conteúdos práticos nos currículos de seus cursos. Para tanto, o autor nos apresenta a noção de uma problemática introduzida pelo economista estadunidense Herbert Simon (1916-2001), que se refere, entre outros pontos, à uma possível divisão do corpo docente em dois grupos bem distintos, quais sejam: o “*segmento prático*”, composto por aqueles professores orientados pelos desafios da atuação profissional; e o “*segmento da disciplina*”, que seriam os professores dedicados à ciência das disciplinas relevantes de cada curso (SIMON, 1976 *apud* SCHÖN, 2000)⁴⁸. Neste contexto, as escolas deveriam buscar um real equilíbrio entre estes dois segmentos, sob o risco de desencadearem uma “*guerra*” institucional e administrativa que Simon chama de “*equilíbrio morto*”, caracterizada pelo afastamento mútuo dos grupos de professores, com consequências sobre o ensino ministrado na instituição.

Se faz mister destacar, entretanto, que o pensamento de Schön vai além das colocações levantadas por Simon. Enquanto este foca em questões mais administrativas, a perspectiva daquele se direciona para outra dicotomia, mais abrangente e mais relevante. Em sua abordagem, Schön (2000) demonstra as incompatibilidades no campo da prática profissional causadas por uma “*separação entre o mundo tecnicamente racional das disciplinas, por um lado, e, por outro, a reflexão-na-ação dos profissionais competentes e a reflexão sobre a reflexão-na-ação dos pesquisadores que buscam desenvolver uma fenomenologia da prática*” (2000, p. 225).

Assim, o foco do pensamento de Schön recai não apenas sobre os rebatimentos dessa ruptura do corpo docente no âmbito das instituições de ensino, ou de suas repercussões para a questão da relação ensino-aprendizagem. Ele leva esses rebatimentos às últimas consequências, e procura entender as implicações desse fenômeno no campo da prática profissional. Dessa análise, é possível entender uma forte tendência da sobreposição do racionalismo técnico e de uma prática profissional procedimentalizada em relação ao talento artístico profissional.

Deste modo, situando seu pensamento numa abordagem complementar, porém contrastante àquela proposta por Simon, Schön afirma que sua ideia de *design* para uma escola profissional deve “*estar centrada no ensino prático reflexivo, como uma*

⁴⁸ SIMON, H. *The sciences of the artificial*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1976.

ponte entre os mundos da universidade e da prática". Contudo, para isso, seria necessário, segundo o autor, alcançar um equilíbrio institucional que se sobreponha a dois fatores importantes dentro das escolas, a saber: (i) o antigo impasse entre a o rigor e a relevância; e (ii) um fenômeno mais recente, denominado por Schön de "*jogo de pressões*".

Sobre esses fenômenos, podemos dizer que o primeiro diz respeito ao conflito entre a academia e prática, mais ou menos nos moldes colocados por Simon. Contudo, pela perspectiva de Schön, não se trata apenas da busca pela inserção de conteúdos práticos com o objetivo de dialogarem com o conhecimento científico das disciplinas e pesquisas científicas. Sua proposta visa colocar o ensino prático reflexivo definitivamente no currículo normativo das escolas profissionais, a fim de tentar romper com a epistemologia da prática vigente na maioria das universidades, que teria como uma de suas características principais a tendência de dividir o conhecimento em esferas cada vez menores e mais individualizadas, o que acaba por produzir, muitas das vezes, pesquisas limitadas e de caráter reducionistas.

Tais características das instituições, concorrem de maneira importante para atrapalhar ou impedir a introdução do ensino prático reflexivo nas escolas profissionais, levando o autor a colocar uma pergunta central neste contexto, qual seja:

À luz dessas características institucionais das faculdades profissionais dentro de universidades, que mudanças um ensino prático reflexivo poderia produzir? Como ela poderia perturbar a vida de uma escola? (*op. cit.*, p. 227).

Ou seja, por que as escolas criam tantas barreiras à implementação de um ensino no qual os estudantes não apenas absorvem conteúdos, mas vivem experiências práticas de *design*, e que, nos parece, aponta para uma melhoria da qualidade do ensino e de um crescimento na aprendizagem dos estudantes?

Os motivos são os mais diversos, tais como rígidas políticas estruturais em departamento, prioridade do ensino tecnicista em relação à instrução para a criatividade e a concepção majoritária de pesquisa científica como uma forma de conhecimento mais relevante. Sobre esse tema, o autor comenta ainda:

Deveríamos acrescentar a tais fontes de resistência o clima atual de ênfase no treinamento vocacional e consumismo entre os estudantes de escolas profissionais, traduzido tão facilmente em uma sede de 'habilidades rígidas' incorporadas em técnicas sofisticadas. Esse clima provavelmente também fará

que os estudantes resistam às demandas de qualquer reflexão sobre a prática que não traga a promessa de uma utilidade prática imediata (op. cit., p. 228).

O segundo fenômeno mencionado pelo autor, ou seja, os “jogos de pressões”, sinalizam para resistências ainda mais fortes no sentido de impedir ou atrapalhar a implantação do modelo proposto. Talvez possamos afirmar que eles configurem, pelo menos no contexto brasileiro, temas mais complexos de serem trabalhados ao pensarmos numa possível inserção das práticas reflexivas nos cursos de arquitetura e urbanismo. Sobre essa questão, o autor afirma:

A forma mais geral do jogo de pressão é esta: o poder cada vez maior da racionalidade técnica, onde ela está crescendo, reduz a disposição das escolas profissionais de educar os estudantes para o talento artístico na prática e aumenta sua disposição para treiná-los como técnicos. E a limitação percebida da autonomia profissional faz com que os profissionais sintam-se menos livres para exercitar suas capacidades para a reflexão-na-ação (op. cit., p. 230).

Para o autor, em sua forma mais dramática, esses jogos de pressão podem representar uma ameaça à própria existência de alguns campos profissionais e da educação profissional, pelo menos como as conhecemos, uma vez que a redução da disposição de educar e a limitação da autonomia profissional são duas tendências que, embora de origens diversas, acabam por se reforçar mutuamente.

Infelizmente, esta forma mais dramática parece ser a que tem se desenhado no Brasil nos últimos anos. Caracterizada pela “mercantilização” do ensino superior e pela procedimentação técnica do campo profissional, essas pressões têm trazido reflexos bastante danosos à prática profissional da arquitetura e urbanismo, conforme demonstrado por Domingos (2017).

Dessa forma, apesar de apresentarem características bastante distintas entre os modos de atuação junto às Instituições de Ensino Superior Públicas e as Privadas, podemos dizer que em termos de objetivos, as pressões econômicas parecem apontar para uma mesma direção: o atendimento aos interesses do mercado. Enquanto as IES Públicas sofrem com os cortes de orçamento, justificados pela ótica da redução dos gastos públicos, as IES Privadas enfrentam um movimento de “volta ao básico” em termos de educação. Aqui, a justificativa passa a ser uma demanda do “mercado” por profissionais mais “crus”, que tenham o conhecimento técnico mínimo, mas que possam ser “moldados” conforme os interesses das empresas (SCHÖN, 2000).

Por conseguinte, entendemos as pressões econômicas como fatores fundamentais no atual processo de redução de qualidade do ensino – qualidade, neste caso, vista sob uma ótica prioritariamente formal e quantitativa/mensurável, conforme comumente aferida na esfera institucional –, na proporção em que elas acabam por evidenciar uma necessidade (por parte das IES) de “afrouxamento” dos padrões e critérios de qualidade mínimos exigidos pelos órgãos reguladores, tanto para a abertura quanto para o funcionamento dos cursos de graduação no Brasil. Segundo Meira, “as IES [privadas], encantadas com o pensamento liberal⁴⁹ de ‘formar para o trabalho’ (...) pressionam [o Governo] para ‘atenuar’ os critérios de avaliação” (2011, p. 50), empobrecendo a qualidade da formação dos profissionais.

Em abordagem semelhante à de Schön (2000), a autora comenta sobre a existência de necessidades no mesmo sentido, embora por motivos diferentes, por parte das IES públicas. Segundo ela, essas instituições postulariam por um alívio na avaliação não por motivos de concorrência no livre mercado, mas sim em razão de pressões por cortes orçamentários, que em muitos casos, acarretariam dificuldades para a manutenção de padrões elevados de serviços educacionais. Dessa forma, começam a se desenhar as primeiras razões de uma suposta influência danosa do chamado “livre mercado” sobre a qualidade do ensino, mediante o incentivo à adoção de ações com o intuito de provocar distorções no sistema de avaliações do ensino superior brasileiro.

Apesar disso, é importante destacar o surgimento de novas configurações de forças, inclusive no Brasil, que militam de forma favorável à introdução de um ensino prático reflexivo – e/ou outras metodologias pedagógicas inovadores de caráter mais crítico/reflexivo – no âmbito do ensino superior, na medida em que percebemos um considerável aumento no número de estudos relacionadas a esses assuntos nos últimos anos (POMBO, *et. al.* 2006; DOMINGUES, 2012; PASSOS *et. al.* 2010; BOROCHOVICIUS *et. al.* 2014).

Visto isto, antes de nos debruçarmos de maneira mais detalhada sobre as possíveis consequências de um pensamento neoliberal sobre a qualidade do ensino, passaremos a um exame sobre o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro,

⁴⁹ A utilização do termo “neoliberal” nos parece mais adequada ao contexto em questão, conforme indicam outros estudos consultados, mais especificamente direcionados a este tema, cf. Laval (2004); Foucault (2010); Dardot *et. al.* (2016).

de forma que possamos compreender de maneira mais ampla os reflexos dessas ações sobre a qualidade do ensino superior de arquitetura e urbanismo em nosso país.

3 OS INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

3.1 Breve abordagem sobre o sistema de avaliação do ensino superior

Um estudo que pretende discutir as implicações do sistema de avaliação do ensino superior atualmente utilizado no Brasil sobre a qualidade do ensino superior efetivamente praticado em nosso país, deve perpassar, forçosamente, por uma análise sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em vigor desde o início dos anos 2000. Este sistema configura a principal base legal para a avaliação dos cursos de graduação brasileiros e, segundo Barreyro (2004), sua implementação representou uma tentativa de substituição de um modelo neoliberal de avaliação, focado na competição e na regulação pelo mercado, por um modelo baseado na avaliação formativa dos cursos de graduação e das Instituições de Ensino Superior (IES). Contudo, antes de analisar as concepções e parâmetros utilizados para a avaliação dos cursos por intermédio deste sistema, é preciso que tenhamos uma perspectiva sobre os elementos que levaram à sua proposta e sua posterior implantação e consolidação.

Segundo Rizzo (2013), até o início da década de 1980, a produção acadêmica no âmbito da temática da Avaliação Institucional e da Avaliação da Educação Superior tinha pouco destaque em nosso país. Somente no final desta década a circulação de artigos sobre esses temas começa a alcançar alguma repercussão nos periódicos de circulação nacional, o que reflete a centralidade da temática também no âmbito das reformas e das políticas públicas para a educação, especialmente a partir da intensa mobilização social em torno do reordenamento jurídico que precedeu a promulgação da Constituição Federal brasileira, em 1988.

O texto constitucional destaca em vários pontos essa perspectiva. O artigo 205, por exemplo, firma o entendimento de que a educação tem como finalidade “*o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. Já o artigo 206, estabelece a “*garantia do padrão de qualidade*” do ensino como um dos princípios básicos do ensino, enquanto o art. 209 dispõe sobre a liberdade ao ensino pela iniciativa privada, desde que sujeito à “*avaliação de qualidade pelo Poder Público*” (Brasil, 1988). Ou seja, é possível

observar uma clara preocupação em relação ao papel do Estado na avaliação e no fomento da qualidade do ensino.

Foi nesse clima de busca pela construção de uma sociedade mais livre e mais justa que a nova Carta Magna acolheu ainda, de forma bem mais ampla que suas versões anteriores, a proposta do dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação, prevista em seu artigo 214 (RIZZO, 2013).

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988 apud Rizzo, 2013, grifo nosso).

Para Barreyro (2006), essa preocupação com a avaliação da qualidade do ensino vem no sentido de buscar respostas para algumas demandas específicas dos governos, tais como: garantia da qualidade do ensino, favorecimento à melhoria dos serviços de educação, prestação de contas quanto aos investimentos públicos e controle sobre atividades da iniciativa privada. Ao tentar solucionar essas demandas, as concepções sobre a avaliação da qualidade do ensino podem ser sintetizadas em duas vertentes principais: i) as que permitem identificar a avaliação como instrumento de controle e respondem primeiramente a uma lógica burocrático-formal; e ii) aquelas com função

formativa/emancipatória, com o intuito primeiro de subsidiar e fomentar a melhoria das instituições educacionais (RODRÍGUEZ, 2004 p. 2, *apud* BARREYRO *et. al.*, 2006)⁵⁰.

Somente no início da década de 1990, ainda segundo Barreyro (2006), sob os pressupostos da Constituição Federal de 1988, surgem as primeiras iniciativas de avaliação do ensino superior no Brasil, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), de 1993, de caráter voluntário e marcado por uma proposta de auto-regulação pois, embora fosse realizado e financiado pelo MEC, tinha origem nas próprias IES. A proposta correspondia a uma concepção formativa/emancipatória, que pressupunha a participação ativa da comunidade acadêmica.

Contudo, a partir de 1996, o PAIUB foi relegado ao desuso, a partir da criação do Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”, sistema implantado durante a gestão do então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, ainda no Governo Fernando Henrique Cardoso. O Provão existiu de 1996 a 2003, e foi o primeiro instrumento objetivo de avaliação da educação superior nacional (Brasil, 2018). Este era um indicador de desempenho das IES, que recebiam conceitos que variavam de “A” a “E”, sendo “A” o melhor conceito e “E” o pior, conforme o resultado dos formandos em um exame anual de conhecimentos (Polidori, 2009).

Todavia, de acordo com um Relatório de Auditoria Operacional do Tribunal de Contas da União (TCU), elaborado em 2018 e que analisa a atuação do MEC nos processos de regulação, supervisão e avaliação do ensino superior, as IES utilizavam o resultado do Provão de forma notadamente midiática, motivo pelo qual as avaliações do Provão se tornaram uma espécie de ranqueamento entre as IES. Com isso, sua utilização passou a se concentrar em atrair o maior número de alunos (matrículas) possíveis, antes de servir como um instrumento na busca por políticas de melhoria sistêmica da qualidade do ensino superior (Brasil, 2018). Sobre essa questão, Barreyro *et. al.* (2006), comenta:

O Provão foi um mecanismo de regulação estatal com critérios relacionados ao mercado, com estabelecimento de rankings que estimulavam a concorrência

⁵⁰ RODRÍGUEZ GÓMEZ, R. Acreditación ¿Ave fénix de la educación superior en México? In: ODORIKÁ, I. (Org.). **La academia en jaque: perspectiva política sobre los programas de evaluación de la educación superior en México**. México: UNAM-Porrúa, 2004. Disponível em: <<http://www.monografias.com/trabajos31>>. Acesso em: 30 de jun. 2006.

entre as IES. Apesar das normas preverem punições nos casos de resultados negativos no Provão, na prática não houve nenhum efeito punitivo, senão de divulgação midiática e publicitária em procedimentos de auto-regulação típicos do mercado. (2006, p. 959).

A utilização midiática desses índices levantava ainda dúvidas em relação à sua real efetividade para a aferição da qualidade dos cursos. Segundo Polidori (2009), foi possível verificar mais tarde, após estudo feito pelo próprio Inep, que nem sempre o conceito “A” de uma determinada área significava um valor maior que um conceito “E” de outra área, o que acabou por demonstrar que os *rankings* apresentados ao longo dos oito anos de existência do Provão não eram verdadeiros, uma vez que os conceitos eram publicados de forma relativa.

Assim, a compreensão de que as IES necessitavam de um sistema de avaliação mais abrangente, que abarcasse um ciclo completo de avaliação não apenas dos cursos, mas também do desempenho dos estudantes e das condições das IES, levou a uma reconfiguração do processo avaliativo como um todo.

O desenvolvimento dessa reconfiguração ocorre a partir de 2003, já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, com a criação da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), que elaborou o relatório ‘*Sinaes, base para uma nova proposta de avaliação da educação superior*’. Ainda segundo Polidori (2009), esse processo apresentou uma trajetória rica e inovadora, com a participação de setores da sociedade e da academia, e que culminou, em 2004, com a aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema que, ao contrário do modelo anterior – considerado por estudiosos do assunto um sistema totalitário e de caráter ranqueador – passou a buscar o respeito à diversidade e as especificidades das IES.

Em análise à proposta do SINAES, é possível perceber que esse sistema busca recuperar a ideia do PAIUB, ou seja, a substituição de uma concepção mais quantitativa da avaliação do ensino, como praticada pelo Provão, por um modelo mais focado numa abordagem formativa e emancipatória.

Apesar do rico processo de construção, que considerou a história da avaliação das IES do Brasil, culminando numa proposta bastante inovadora, o projeto de implantação do SINAES não foi acolhido com entusiasmo por grande parte das IES. Rapidamente, apareceu na mídia uma forte campanha em defesa do Provão, iniciada

pelo ex-ministro Paulo Renato Souza e outros especialistas em educação ligados ao governo anterior. As críticas apontavam o novo modelo como “*subjetivo*”, enquanto destacavam a “*objetividade*” do modelo anterior (BARREYRO, 2004).

Após amplos debates, diversos avanços e retrocessos, foi aprovada, em 2004, a lei que criou o novo sistema, Lei Federal nº 10.861, conhecida como lei do SINAES. Apesar das críticas, a lei mantém a essência da proposta inicial para o novo modelo de avaliação, estabelecendo como finalidades do sistema a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional, a efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das IES, conforme disposto em seu art. 1º. Ou seja, é possível afirmar que a promulgação da lei em comento aponta para uma mudança de concepção que retira o foco da concorrência institucional pelo mercado – incentivado pela prática institucionalizada do ranqueamento promovida pelo ENC/Provão – para uma busca pela melhoria da qualidade do ensino, na medida em que reafirma a educação como um bem público.

Para tanto, o SINAES está baseado em três subsistemas integrados, quais sejam: i) a avaliação institucional, que deve ser realizada em duas instâncias, interna e externa, com o objetivo de identificar o perfil e o modelo de atuação das IES; ii) avaliação dos cursos de graduação, destinada a identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial no que se refere ao corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica; e iii) avaliação de desempenho dos estudantes, realizada por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), com o objetivo de aferir o domínio sobre os conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação (DIAS *et. al.*, 2006).

3.2 Os Indicadores de Qualidade da Educação Superior

Para buscarmos entender o funcionamento do sistema de avaliação do ensino superior, é importante destacar que, embora a regulação e a avaliação sejam procedimentos distintos, um processo avaliativo adequado e consistente configura uma condicionante fundamental para a efetividade da regulação do ensino superior (Brasil, 2018).

Já um processo avaliativo realmente efetivo, por sua vez, necessita, segundo Jannuzzi (2011), do respaldo de informações estatísticas diversas, coletadas,

preferencialmente, por meio de uma combinação plural de metodologias que possibilitem o cumprimento de seus objetivos gerais e específicos mediante uma amostragem realmente representativa da realidade estudada. O tratamento dessas informações estatísticas, com vistas a permitir a tomada de decisões, é o que caracteriza os indicadores sociais.

Estatísticas públicas, em especial indicadores sociais, cumprem papel fundamental no dimensionamento de questões sociais latentes na sociedade que, vocalizadas adequadamente, podem entrar na agenda prioritária de governo. Indicadores, de um lado, instrumentalizam as demandas de grupos organizados em partidos políticos, sindicatos, associações patronais, imprensa e outras instituições e, de outro, oferecem aos técnicos e gestores uma representação estruturada passível de ser avaliada comparativamente com outras demandas concorrentes. A fome, a pobreza, o baixo desempenho escolar, os problemas no acesso a serviços de saúde, a drogadição, a violência e várias outras iniquidades disputam as prioridades em qualquer agenda governamental no país. Quanto mais bem dimensionadas e caracterizadas essas questões por meio de indicadores, mais argumentos são fornecidos aos grupos de pressão e à sociedade na disputa de prioridades na agenda social e na alocação de recursos orçamentários (2001, p. 3).

Ainda segundo Jannuzzi (2001), parte da dificuldade de composição dos indicadores sociais consiste no fato de que eles estruturam sistemas complexos, devendo articular programas de natureza distintas em várias áreas setoriais e que serão operados por agentes em diferentes níveis federativos de governo, em contextos desiguais em termos de capacidade de gestão e de perfil socioeconômico de públicos-alvo. Dessa forma, a escolha dos indicadores a serem utilizados para cada ação pública, bem como a definição da metodologia de cálculo a ser utilizada, são fatores decisivos para a garantia de sua efetividade.

No caso da avaliação do ensino superior no Brasil, a instrumentalização do sistema de avaliação, conforme previsto na Lei Federal nº 10.861/2004 (Lei do SINAES) se dá por meio da aplicação de um conjunto de indicadores que, por seus diferentes pesos, possibilitam a elaboração de um conceito avaliativo para os cursos de graduação de todo o país (BARREYRO *et. al.*, 2006).

Assim, os resultados do SINAES são demonstrados por meio de indicadores de qualidade, definidos pelo Inep. Vale lembrar que o Inep tem a competência de

alterar/aperfeiçoar esses indicadores, motivo pelo qual a forma do cálculo ou de divulgação dos dados pode sofrer algumas alterações a cada ciclo avaliativo.

Os indicadores vigentes, definidos pelo art. 2º da *“Portaria Inep nº 586, de 9 de julho de 2019, que define os Indicadores de Qualidade da Educação Superior referentes ao ano de 2018, estabelece os aspectos gerais de cálculo e os procedimentos de manifestação das Instituições de Educação Superior sobre os insumos de cálculo e divulgação de resultados”*, são: I - Conceito Enade; II - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD; III - Conceito Preliminar de Curso - CPC; e IV - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição - IGC.

A supracitada Portaria estabelece ainda que os Indicadores de Qualidade da Educação Superior serão calculados de forma interdependente e em conformidade com as metodologias descritas em suas respectivas Notas Técnicas elaboradas pela Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes – do Inep, aprovadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes –, e tornadas públicas no Portal do Inep.

Com isso, a Nota Técnica Nº 18/2018/CGCQES/DAES, que apresenta a metodologia de cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC), define este indicador como responsável por combinar, em uma única medida, diferentes aspectos relativos aos cursos de graduação, agrupando-os em quatro dimensões específicas com o objetivo de avaliar os cursos de graduação. São eles:

“I - Desempenho dos Estudantes: mensurado a partir das notas dos estudantes concluintes no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade); II - Valor agregado pelo processo formativo oferecido pelo curso: mensurado a partir dos valores do Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD); III - Corpo Docente: baseado em informações obtidas a partir do Censo da Educação Superior, referente ao ano de aplicação do Exame, sobre a titulação e o regime de trabalho dos docentes vinculados aos cursos avaliados; e IV - Percepção Discente sobre as Condições do Processo Formativo: obtida por meio do levantamento de informações relativas à organização didático-pedagógica, à infraestrutura e instalações físicas e às oportunidades de ampliação da formação acadêmica e profissional, a partir das respostas obtidas com a aplicação do Questionário do Estudante.” (Inep, 2018).

Já a Nota Técnica Nº 19/2018/CGCQES/DAES, que apresenta a metodologia de cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC), define este indicador como uma média

ponderada envolvendo as notas contínuas de Conceitos Preliminares de Curso (CPC) dos cursos de graduação, além dos Conceitos Capes dos cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES. A ponderação da média é feita a partir do número de matrículas nos referidos cursos, conforme descrito nesta Nota Técnica (INEP, 2018b).

Segundo o já mencionado Relatório de Auditoria Operacional do TCU, são ainda importantes, além daqueles já citados, os seguintes Indicadores de Qualidade da Educação Superior: o Conceito Enade (CE), que avalia os cursos de graduação a partir dos resultados obtidos pelos estudantes no Enade, cujos dados são considerados na composição de índices de qualidade relativos aos cursos e às instituições (como o CPC e o IGC); o Conceito de Curso (CC), indicador composto a partir da avaliação *in loco* do curso pelo MEC, com destaque para a necessidade de avaliação *in loco* para a renovação do reconhecimento dos cursos, conforme determinado pelo CPC; e Conceito Institucional, também composto a partir da avaliação *in loco* da instituição pelo MEC, porém, este indicador pode confirmar/modificar o IGC (BRASIL, 2018).

Contudo, alguns estudos indicam que tanto a composição quanto a metodologia de cálculo desses indicadores de qualidade não estariam em conformidade com a pluralidade de fontes e a diversidade de metodologias proposta pela concepção do sistema SINAES. Para Barreyro (2006), a criação desses indicadores representa a tentativa de implantação de uma sistemática de avaliação repleta de incongruências, na medida em que ocorreu sem uma definição prévia sobre um projeto político para a educação superior no país.

Apesar da aprovação da lei do SINAES com uma concepção formativa da avaliação da Educação Superior, grupos ligados ao mercado de ensino demandavam a adoção de métodos de avaliação somativa, que medissem os resultados numericamente e facilitassem o ranqueamento das IES. Com isso, a tentativa da conciliação das diferentes concepções de avaliação – e de educação superior – mostram a falta de consenso quanto à política de educação superior no Brasil (Barreyro *et. al.*, 2006).

A mudança da composição dentro do MEC a partir do segundo mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva acentuou algumas dessas incongruências, na medida em que novos indicadores vieram compor o sistema de avaliação, contudo, de forma dispare em relação aos preceitos estabelecidos inicialmente para o SINAES. Estudos

apontam (SGUISSARDI, 2008; POLIDORI, 2009) que a criação, pelo MEC, de alguns indicadores, especialmente a partir de 2008, representa um exemplo claro de que o modelo de regulação adotado pelo governo contraria frontalmente os objetivos básicos do SINAES, sugerindo que os indicadores estariam sendo criados para atender às demandas de ranqueamento impostas pelas instituições de caráter privado/mercantil.

Alegando falta de capacidade operacional para visitar todos os cursos de graduação a cada três anos, conforme a proposta inicial do SINAES em 2004, em razão do grande número de cursos e somadas as visitas de autorização para os novos cursos, o MEC cria em 2008 o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), indicadores não previstos na legislação referente à criação do SINAES. Assim, a Portaria Normativa que regulamenta a aplicação do CPC estabelece que os cursos que tenham obtido um conceito preliminar satisfatório ficam dispensados da avaliação *in loco* nos procedimentos de renovação de reconhecimento (RIZZO, 2013).

Contudo, estudos apontam que tanto o CPC – indicador baseado exclusivamente no terceiro pilar do SINAES, ou seja, na avaliação do desempenho dos estudantes – quanto o IGC – que erroneamente considera os cursos de pós-graduação *stricto sensu* em sua composição, tornando-o um indicador que avalia apenas uma pequena minoria das IES brasileiras, cerca de 8% – são indicadores que apresentam claro descompasso em relação à aplicabilidade do SINAES e à sua proposta conceitual de avaliação (POLIDORI, 2009).

Segundo Sguissardi (2008b), é possível identificar nestes indicadores elementos que contrariam a ideia de uma implementação gradativa da cultura de avaliação nas IES, na medida em que, além de se apoiarem basicamente nas informações obtidas dos exames aplicados aos estudantes (deixando de lado a combinação plural de metodologias que figura na lei do SINAES pela aplicação em três pilares integrados de avaliação), eles também passaram a ser utilizados (em especial o IGC) como uma forma de ranqueamento das IES, conforme ocorria com o antigo Provão, num processo de retomada do pragmatismo típico do mundo econômico que configurava o sistema de avaliação anterior.

Dessa forma, para Dias Sobrinho,

A nova fórmula de qualidade resulta da combinação de 3 indicadores: o desempenho do estudante no exame nacional, mais o IDD (Índice de Diferença

de Desempenho) e o índice de insumos. Assim, a qualidade medida objetivamente é o produto estatístico dessas informações do estudante: seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e a sua opinião sobre plano de curso e condições de Infraestrutura. Toda a responsabilidade cabe ao estudante; a qualidade final depende do seu desempenho em exame e de sua opinião, independente da área profissional e de estudos, dos compromissos e idiossincrasias, da capacidade de discernimento e de tantas outras variáveis que dificilmente podem avaliar essa metodologia como adequada e suficiente para determinar com precisão, rigor e justiça as escalas de qualidade de uma instituição ou de um curso. (Dias Sobrinho, 2008, p. 821, apud Rizzo, 2013)⁵¹.

Além dos problemas mencionados, podemos apontar ainda outras dificuldades que dizem respeito à questão da conciliação entre os objetivos da regulação e da avaliação institucionais no Brasil, na medida em que alguns obstáculos importantes emergem em função da mencionada indefinição do modelo educacional a ser adotado. Para Sguissardi (2008b), a edição do Decreto n. 5.773, de 09/05/06, que “*Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino*” apresenta objetivos para a regulação e controle do sistema do ensino que se mostram incompatíveis com aqueles definidos para a avaliação da qualidade. Dentre estas contradições, destaca-se a separação em nível federal das “agências de regulação” da graduação e da pós-graduação – Inep e Capes – que acabaria por diferenciar e distanciar os dois modelos, aumentando o fosso já existente no Brasil entre a *universidade de ensino* e a *universidade de pesquisa* (SGUISSARDI, 2008).

Os resultados do Relatório de Auditoria Operacional do TCU corroboram as críticas aos indicadores utilizados, no sentido de apontar para sua ineficácia para a aferição da qualidade do ensino. Em relação ao CPC e ao Enade, a auditoria informa que:

As análises empreendidas permitem concluir que o Conceito Preliminar de Curso (CPC) não reflete a qualidade/excelência dos cursos superiores de graduação, tendo em vista que a metodologia utilizada para atribuição desse conceito é composta de elementos que distanciam o conceito atribuído dos

⁵¹ DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional:** integração e ação integradora. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 2, p. 19-29, jun., 1997.

resultados absolutos das avaliações, estabelecendo, na essência, apenas a classificação entre os cursos avaliados.

As principais causas que geram esse distanciamento dizem respeito: à utilização dos procedimentos de padronização estatística, com o conseqüente reescalonamento das notas a partir dessa padronização; aos critérios de arredondamento utilizados para conversão das notas em conceitos; bem como devido à ausência de fundamentos teórico-metodológicos que deem suporte e consistência quanto aos métodos e formas de cálculo dos componentes do conceito e dos parâmetros de conversão utilizados, em especial, quanto à ausência de justificativas para atribuição de pesos aos componentes do CPC (...).

Outro importante ponto que chamou atenção da equipe de auditoria refere-se à abrangência do Enade. Isso porque diversos cursos acabam não sendo avaliados por esse instrumento, gerando uma lacuna na avaliação e falta de homogeneidade na metodologia e, portanto, nos resultados da avaliação dos cursos. (Brasil, 2018, itens 87, 88 e 89).

Vale destacar que, ainda conforme o Relatório de Auditoria do TCU, o Inep foi solicitado a enviar os estudos técnicos que embasaram a produção do CPC, contudo, apesar da existência de notas técnicas que explicam a forma como o indicador é calculado, não foram apresentados pelo Inep documentos que apresentem os fundamentos teórico-metodológicos que possam ter embasado a construção do conceito desde sua origem.

A informação trazida pelo Inep de que os indicadores de qualidade da educação superior seguem o disposto no art. 4º, §2º, da Lei 10.861/2004, não é suficiente para justificar como o CPC foi construído, com todas as suas peculiaridades, procedimentos estatísticos utilizados, pesos atribuídos aos seus componentes, bem como a utilização de componentes não previstos na Lei do Sinaes, como a nota do IDD [Indicador de Diferença entre os Desempenhos], entre outros itens.

Por meio de entrevista com gestores da Diretoria de Avaliação da Educação Superior do Inep (Daes/Inep), foi informado à equipe de auditoria que o Inep, a partir da Lei do Sinaes, foi perdendo sua capacidade operacional em relação à sua função precípua de realizar estudos e pesquisas educacionais ao passo que foi incumbido, cada vez mais, de funções relativas à avaliação do ensino superior. Essa incumbência está prevista no art. 8º da Lei do Sinaes, qual seja,

‘A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes será responsabilidade do Inep’. (Brasil, 2018, itens 117 e 118).

Sobre a construção da nota do IDD, medida da contribuição do curso para o desempenho de seus estudantes, também retirada a partir dos resultados no Enade, o Relatório de Auditoria conclui, após entrevistas realizadas com gestores do MEC, do Inep e especialistas da área de regulação e avaliação da educação superior, que os cursos que atraem os melhores alunos tendem a ter impacto negativo em seu IDD. Isto por que, conforme o funcionamento do indicador – que compara a diferença entre o desempenho no Enade dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos – os melhores resultados somente podem ser alcançados quando o desempenho dos alunos ingressantes for baixo, ou seja, mesmo que o resultado do Enade dos alunos concluintes seja alto, é possível que o curso obtenha um IDD negativo. Ou seja, sem a existência de regras que relativizem o IDD negativo em cursos com alta média de desempenho no Enade, este indicador não nos permite estabelecer critérios de qualidade, além de impactar negativamente o CPC dos cursos (Brasil, 2018, itens 127 e 128).

Ainda no âmbito dos instrumentos oficiais, em especial aqueles destinados aos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação no país, a cargo do MEC, por intermédio do Inep⁵², é possível afirmar que eles também caracterizam instrumentos genéricos. Sua avaliação, embora seja dividida em três dimensões distintas (organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura), se mostra relativamente vaga quando aplicada para cursos diversos, com demandas completamente diferentes entre si. Além disso, estudo publicado pela SEMESP aponta que, embora a revisão destes instrumentos, publicada em 2017, tenha trazido alguns avanços no sentido da promoção da inovação pelas instituições de ensino, é fato que, há anos, gestores de IES, coordenadores de curso de graduação e professores universitários reclamam dos indicadores de avaliação do INEP/MEC, sendo praticamente consenso no setor do ensino superior que o modelo de avaliação, considerado excessivamente burocrático, não valoriza a identidade institucional, o pluralismo dos projetos pedagógicos previstos pelo SINAES, bem como não favorece experiências inovadoras das IES (SEMESP, 2017).

⁵² Conferir: BRASIL; Inep, 2017a e 2017b.

Com isso, torna-se patente a necessidade da busca por avanços nos métodos de medição da qualidade atualmente utilizados, seja via aperfeiçoamento dos métodos existentes ou pela aplicação de novas metodologias de forma auxiliar, com vistas a complementar os levantamentos existentes, tornando-os mais adequados e completos para a real aferição da qualidade do ensino superior.

3.3 São os Indicadores de Qualidade da Educação Superior instrumentos adequados para a aferição da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo?

Os estudos analisados na seção anterior parecem unívocos em sinalizar para uma possível insuficiência dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior como instrumentos que reflitam o nível de qualidade dos cursos de graduação brasileiros. Ao concluírem que a metodologia utilizada na maioria desses indicadores opera, na verdade, como uma espécie de classificação comparativa (ou ranqueamento) entre os próprios cursos analisados, e considerando ainda que tanto os indicadores de qualidade quanto os instrumentos de avaliação possuem características bastante genéricas – uma vez que, à exceção do Enade, que possui um certo direcionamento por conteúdo, os demais são utilizados para todos os cursos de graduação em funcionamento no país, independente da área de conhecimento –, buscaremos examinar, na presente seção, algumas possibilidades e caminhos para a aplicação de metodologias de avaliação e acompanhamento da qualidade que dialoguem de forma mais harmônica com as particularidades dos cursos profissionais em análise neste estudo, ou seja, os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo.

Reiteramos, entretanto, nosso posicionamento, já explicitado nos capítulos iniciais deste trabalho, de que não pretendemos propor a substituição dos modelos atualmente empregados, mas sim estabelecer discussões que permitam vislumbrar possibilidades de aprimoramento e perspectivas diversas que, embora conhecidas, talvez ainda sejam pouco consideradas entre nós.

Esta busca por novas possibilidades se faz ainda mais relevante quando pensamos na aferição da qualidade dos cursos de uma das últimas profissões técnicas generalistas existentes, cuja qualidade da formação tem sido amplamente debatida num contexto de profundas transformações sociais, econômicas, tecnológicas e políticas (TAVARES, 2015).

Neste ínterim, partimos da compreensão de que a grande abrangência do campo de atuação profissional – cujas atribuições atravessam questões complexas relacionadas não somente aos assentamentos humanos e ao ambiente construído de maneira geral, mas também à esfera da urbanização global e da infraestrutura social – reforça o interesse público de que a formação e a capacitação desses profissionais permitam a compreensão de características regionais nas mais diversas escalas, mediante a adoção de métodos de aprendizagem diversificados e flexíveis, possibilitando o atendimento às necessidades e expectativas da sociedade, bem como a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos (UIA/UNESCO, 2011). Ou seja, o aspecto generalista relacionado ao exercício da profissão pressupõe uma formação fundamentada num agrupamento ampliado de conteúdos curriculares. Além disso, o curso de graduação em arquitetura e urbanismo carrega outra característica bastante peculiar que dificulta a aferição da qualidade de seu ensino: o ensino prático em ateliê, que demanda, como vimos, uma aprendizagem prática focada na solução criativa e, se possível, original.

Os conteúdos, diretrizes e condições essenciais a serem atendidos pelos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil estão enunciados, conforme vimos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que levam em conta não somente as exigências legais da regulamentação profissional, mas também o referencial de qualidade necessário à educação e ao exercício profissional de arquitetos e urbanistas (MEIRA, 2001).

A partir de tais especificidades do curso em estudo, e tendo em vista o cenário de crise da profissão já exposto, entendemos como necessário (talvez urgente) um debate sobre outras possibilidades de avaliação da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo.

Partiremos, então, do exame de metodologias que têm sido colocadas em prática por outros países ou entidades ligadas ao ensino, particularmente, nos processos de acreditação de curso com vistas à mobilidade profissional, principalmente na América Latina, após a criação, em 2008, do Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados – ARCU-SUL –, e a criação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação – RANA –, em 2009, no qual estão representados todos os países integrantes do MERCOSUL e outros associados.

Segundo o Manual de Procedimentos do Sistema, que firma as condições para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica de carreiras universitárias, os princípios gerais do processo de acreditação são baseados na afirmação de que os cursos sigam padrões de qualidade previamente estabelecidos, de forma a garantir que os egressos possuam um determinado perfil que atendam às necessidades regionais para cada titulação. Com isso, os países participantes buscam alcançar os seguintes efeitos:

Os Estados Participantes e Associados reconhecem mutuamente a qualidade acadêmica e os títulos de graduação concedidos pelas Instituições cujas carreiras tenham sido acreditadas neste Sistema, durante o prazo de vigência da respectiva resolução de acreditação. Esse reconhecimento não confere, por si só, o direito ao exercício da profissão nos demais países, apesar de ser levado em consideração, como critério comum para articular com programas de cooperação regional como vínculo, fomento, subsídio, mobilidade, entre outros, que venham a beneficiar os sistemas de educação superior como um todo. A acreditação no Sistema ARCU-SUR será promovida pelos Estados aderentes como critério comum para facilitar o reconhecimento mútuo de títulos ou diplomas universitários para a prática profissional, em convênios, tratados, acordos bilaterais, multilaterais, regionais ou sub-regionais que venham a ser celebrados a respeito (MERCOSUR EDUCATIVO, 2015, tradução nossa)⁵³.

O procedimento de avaliação para acreditação desses cursos pode ser resumido, esquematicamente, nas seguintes etapas principais: (i) Lançamento da Convocatória pela RANA; Fase de candidaturas voluntárias pelas IES junto às respectivas Agências Nacionais de Acreditação – ANA's; (ii) Análise documental e verificação sobre o cumprimento dos requisitos mínimos para a acreditação; (iii) Aprovação/reprovação das IES inscritas; Processo de Autoavaliação pelas IES, principal produto: Relatório

⁵³ “Los Estados Parte y Asociados reconocen mutuamente la calidad académica de los títulos de grado otorgados por Instituciones cuyas carreras hayan sido acreditadas en este Sistema, durante el plazo de vigencia de la respectiva resolución de acreditación. Ese reconocimiento no confiere de por sí, derecho al ejercicio de la profesión en los demás países, aunque sí será tomada en cuenta, como criterio común para articular con programas regionales de cooperación como vinculación, fomento, subsidio, movilidad entre otras, que beneficien a los sistemas de educación superior en su conjunto. La acreditación en el Sistema ARCU-SUR será impulsada por los Estados adherentes como criterio común para facilitar el reconocimiento mutuo de títulos o diplomas de grado universitario para el ejercicio profesional, en convenios o tratados o acuerdos bilaterales, multilaterales, regionales o subregionales que se celebren al respecto” (MERCOSUR EDUCATIVO, 2015).

auto avaliativo; (iv) Primeira fase do Processo de Avaliação Externa, que implica em uma aprovação ou não da IES para o prosseguimento no Processo de Acreditação; (v) Constituição e capacitação da Comissão de Pares; (vi) Segunda fase da Avaliação Externa, principal produto: Relatório de Avaliação da Visita; (vii) Avaliação Final do Processo e elaboração do Relatório Final pela RANA.

É interessante notar que ações de integração regional como esta estão também dispostas na Carta UIA para a formação em arquitetura, que preconiza o seguinte:

*4. Sujeito ao reconhecimento da importância cultural e regional de diferentes costumes e práticas do exercício profissional, e da necessidade em integrar tais variantes nos planos de estudo, existe terreno comum entre os diferentes métodos pedagógicos utilizados, e, ao estabelecerem-se critérios, tal permitirá aos países, às escolas de arquitetura e às organizações profissionais **avaliar e melhorar o ensino prestado aos futuros arquitetos.***

5. A crescente mobilidade dos arquitetos entre os diferentes países exige o reconhecimento mútuo ou a validação de diplomas, certificados e outros títulos análogos que conduzem à profissão de arquiteto.

6. O reconhecimento mútuo de diplomas, certificados e outros títulos análogos no domínio da Arquitetura que conduzem ao exercício da profissão de arquiteto deve fundamentar-se em critérios objetivos, garantindo que os respetivos titulares receberam e continuam a manter o tipo de formação exigido na presente Carta (UIA/UNESCO, 2001, grifos nossos).

A Carta menciona a utilização de critérios objetivos – necessidade fundamentada numa pretensa garantia de isenção e isonomia aos processos de mobilidade entre os países, no âmbito propriamente administrativo da questão –, fator que, em primeira análise, poderia sinalizar para uma avaliação de caráter meramente formal, ou somativa. Apesar disso, o simples fato de os instrumentos utilizados serem especificamente voltados para a avaliação da qualidade dos cursos de graduação em arquitetura já configura, do nosso ponto de vista, um grande avanço.

Em consulta ao sítio eletrônico do INEP, na página relativa às ações internacionais, lemos as seguintes informações:

O Sistema de Acreditação Regional de Cursos Superiores dos Estados do Mercosul e Estados Associados (ARCU-SUL) é um mecanismo permanente de acreditação regional. Seu objetivo é dar garantia pública, na região do Mercosul e dos estados associados, dos níveis acadêmicos e científicos dos cursos. Os

países participantes são: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru.

A acreditação segue critérios regionais elaborados por comissões consultivas sob a coordenação da Rede de Agências Nacionais de Acreditação (Rana). Esse mecanismo respeita as legislações nacionais, e a adesão por parte das instituições de educação superior é voluntária.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é executor do sistema de avaliação de instituições de educação superior e de cursos de graduação no Brasil, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo Ministério da Educação, quanto garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade.

O processo de acreditação é contínuo, com convocatórias periódicas. Até o momento, participam as seguintes titulações: Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Engenharia, Veterinária, Medicina, Odontologia, Farmácia, Geologia e Economia. Estudantes formados em cursos acreditados têm a prerrogativa da tramitação simplificada (documental) para revalidação do diploma nos países participantes do sistema.

Até 2019, passaram pelo processo de acreditação 354 cursos, 90 deles no Brasil.⁵⁴

Em consulta ao sítio eletrônico oficial do ARCU-SUL, é possível verificar que dos 90 cursos acreditados no Brasil, 8 são cursos de arquitetura e urbanismo, sendo 1 curso localizado no Estado de Minas Gerais⁵⁵.

Neste mesmo sítio eletrônico, é possível consultar ainda quais são as agências internacionais de acreditação que compõem a RANA. Chama a atenção que, ao contrário de Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai e Uruguai, países representados na RANA por suas respectivas Agências Nacionais de Acreditação, o Brasil não possui uma comissão ou agência nacional específica para cuidar desse assunto, sendo que a representação brasileira nessas reuniões fica a cargo do INEP. Este fato reforça nossa impressão de que essa alternativa de avaliação da qualidade do ensino superior talvez não esteja recebendo a devida atenção em nosso país.

⁵⁴ Trecho disponível em <<http://inep.gov.br/acoes-internacionais/arcu-sul>>. Acesso em 25/01/2020.

⁵⁵ Listagem completa disponível em <http://arcusur.org/arcusur_v2/index.php/carreras-acreditadas>. Acesso em 25/01/2020.

No âmbito específico da arquitetura e urbanismo, entretanto, merece destaque a iniciativa do Conselho de Arquitetura e Urbanismo brasileiro que, em novembro de 2016, aprovou o anteprojeto de um sistema próprio de acreditação de cursos, com critérios de avaliação elaborados com base nos requisitos estabelecidos pelo sistema ARCU-SUL. O documento que aprova a criação do sistema prevê ainda que os processos de acreditação deverão ser conduzidos por uma Agência de Acreditação autônoma (denominada ACREDITA), que deverá ser criada para esta finalidade específica, diferenciando-se dos demais organismos regulatórios oficiais (CAU/BR, 2016).

O sistema teve sua edição piloto colocada em teste em 2019, e os resultados ainda não foram adequadamente apresentados. Sabe-se apenas que o projeto-piloto, conforme informações divulgadas pelo próprio CAU/BR⁵⁶, prevê a avaliação de no mínimo cinco cursos, um de cada região do país, e que eles serão selecionados com vistas a contemplarem diferentes perfis, ou seja, cursos ligados a instituições federais, estaduais/municipais, confessionais, comunitárias e privadas.

Em análise ao documento que aprovou este sistema, é possível observar que os requisitos de qualidade estabelecidos para os cursos de arquitetura e urbanismo estão divididos em três dimensões, bem semelhantes àsquelas do já mencionado Instrumento de Avaliação de cursos atualmente utilizado pelo MEC, são elas: Projeto Pedagógico, Dimensão Docente e Dimensão Material. A principal diferença, entretanto, é que cada uma delas foi subdividida em dimensões menores, pensadas especificamente para a avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo.

Essas diferenças são percebidas de forma bastante clara, principalmente quando analisamos a terceira dimensão de cada um desses documentos: enquanto a Dimensão 3, relativa a Infraestrutura, proposta pelo Instrumento de Avaliação atualmente utilizado pelo MEC fala em requisitos genéricos, – tais como: Salas de Aula; Acesso dos alunos a equipamentos de informática; Bibliografia básica por Unidade Curricular; e Laboratórios didáticos de formação básica (BRASIL; INEP; 2017a e 2017b) –, a terceira dimensão do documento elaborado pelo CAU/BR, relativa

⁵⁶ Informações coletadas no sítio eletrônico do CAU/BR, disponível em <<https://www.caubr.gov.br/acreditacao-de-cursos-pelo-cau-br-tera-etapa-de-avaliacao-na-edicao-piloto-de-2019/>>. Acesso em 25/01/2020.

à chamada Dimensão Material, analisa os seguintes critérios: Biblioteca; Laboratórios (Laboratório de Informática Aplicada à Arquitetura e Urbanismo, Laboratório de Conforto Ambiental, Laboratório de Tecnologia da Construção, Laboratório de Maquetes, protótipos e fabricação digital, Laboratório de Multimeios e produção de imagem); Instalações físicas (salas para aulas teóricas, auditórios, salas de projeção e salas de projeto ou ateliê) (CAU/BR, 2016). Assim, torna-se clara a maior efetividade da avaliação, na medida em que a especificidade dos requisitos permite uma análise mais próxima da realidade dos cursos.

Destaca-se ainda que, nesse sistema avaliativo proposto para a acreditação de cursos, a visita *in loco* ganha enorme relevância em comparação aos procedimentos atualmente adotados pelo MEC para avaliação, reconhecimento e renovação de reconhecimento. Enquanto as visitas do MEC são frequentemente caracterizadas por acadêmicos e gestores da área do ensino como meramente protocolares, na proposta de avaliação da agência ACREDITA elas são parte fundamental do processo, devendo, por exemplo, ***“em relação aos laboratórios e instalações físicas, a avaliação deve dar menos ênfase aos números e mais ao conteúdo apreendido pelos alunos”*** (CAU/BR, 2016, p. 8).

Segundo as palavras da Coordenadora da Comissão de Ensino e Formação do CAU/BR, arq. e urb. Andrea Vilella Arruda, as diferenças mais importantes entre o processo regulatório de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento utilizado pelo MEC e o processo de Acreditação de cursos proposto pelo CAU/BR, podem ser descritas, de forma simplificada, como:

- *Obrigatório X Voluntário;*
- *Avaliação quantitativa X Avaliação qualitativa;*
- *Estrutura física X Uso e apropriação da estrutura física;*
- *Corpo técnico, docente e discente X Corpo técnico, docente, discente & profissionais (egressos e demais);*
- *Intra muros X Extra muros;*
- *Perfil do egresso X Área de atuação dos egressos (Matriz de Mobilidade);*
- *Conteúdo ofertado X Conteúdo apreendido;*
- *Sistema de avaliação X Avaliação gradual;*
- *DCNs X Perfis e Padrões de Qualidade. (ARRUDA, 2020).*

Em relação ao segundo item apontado acima, relativo à uma diferenciação em termos de avaliação (quantitativa x qualitativa) talvez as principais diferenças entre os dois sistemas de avaliação seja a previsão de algumas medidas importantes no sentido de tentar ultrapassar uma avaliação meramente formal e quantitativa. Assim, são previstos alguns critérios avaliativos que, ao que nos parece, representam uma tentativa de medição da chamada *qualidade política* dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em nosso país.

Apontamos, entre estas medidas, pelo menos três como mais interessantes para este tipo de medição de elementos políticos da qualidade do ensino, são elas: (i) a realização de encontros/entrevistas individuais (realizados de forma privada com diferentes grupos que compõem o curso: corpo administrativo, pelo menos 50% do corpo docente, pelo menos 20% do corpo discente, além de um grupo de profissionais já graduados pelo curso), com o objetivo de levantar aquelas informações mais difíceis de serem colhidas nas fases anteriores da avaliação, tais como questões ligadas à metodologias de ensino, integração das disciplinas e formas de avaliação utilizadas ao longo do curso; (ii) análise da produção dos estudantes, levando-se em conta o nível de complexidade e de maturidade dos trabalhos, representação gráfica e resolução técnica, construtiva e estrutural; e (iii) análise de dados relativos aos Registros de Responsabilidade Técnica – RRT's – dos egressos das IES em processo de acreditação, inclusive de registros relativos ao desempenho de cargo ou função técnica, com vistas a traçar um panorama sobre a atuação prática dos profissionais provenientes desses cursos.

Vale destacar que a Edição Piloto do projeto ACREDITA se encontra ainda em andamento neste segundo semestre de 2020, ainda não tendo sido publicados os resultados alcançados nem a lista de cursos acreditados. Por tramitar em sigilo (somente serão publicados os dados dos cursos que obtiverem o certificado de acreditação, de forma que a não obtenção deste não venha a desestimular a adesão, tendo em vista que se trata de um projeto de avaliação de participação voluntária), ainda não é possível ter a clareza desejável acerca dos critérios utilizados pelas comissões avaliadoras, especialmente no tocante à avaliação desses elementos de caráter político da qualidade do ensino, uma vez que os relatórios conclusivos ainda não foram publicados.

Apesar disso, um documento preliminar (CAU/BR, 2020) divulgado em janeiro deste ano pela Comissão de Ensino e Formação do CAU/BR, responsável pela condução do Projeto de Acreditação de Cursos de Arquitetura e Urbanismo, dá conta que, dos 34 cursos que, atendendo à chamada pública realizada em 2019, manifestaram o interesse em participar do processo de avaliação, apenas 6 foram efetivamente selecionados e avaliados (atendendo aos critérios de distribuição regional e variedade de natureza institucional), e a outorga do Certificado de Acreditação foi recomendada para apenas 3 desses cursos. Embora o documento não esclareça a questão dos critérios utilizados para a aprovação ou não dos cursos avaliados, são apresentados pequenos extratos das observações dos avaliadores, registradas em seus respectivos Relatórios de Visita. Esses extratos estão divididos, no Relatório Sintético, entre observações realizadas sobre os cursos recomendados para a acreditação e observações realizadas sobre os cursos não recomendados para a acreditação. A partir delas, é possível ter um primeiro panorama sobre o trabalho desenvolvido pelas comissões avaliadoras, bem como da metodologia utilizada para a avaliação.

Em relação às observações realizadas sobre os cursos recomendados para a obtenção do certificado de acreditação, os temas mais mencionados dizem respeito a aspectos como: coerência entre os planos pedagógicos e as atividades efetivamente desenvolvidas pelos estudantes; formação, qualificação e dedicação dos docentes; qualidade, critérios e rigor das avaliações dos projetos desenvolvidos pelos estudantes, em especial dos trabalhos finais de graduação; e integração entre os diversos eixos disciplinares dos respectivos cursos.

Já em relação aos cursos não recomendados para a obtenção do certificado de acreditação, as observações giraram em torno de aspectos como: ausência de arquitetos e urbanistas na docência de disciplinas da área; conteúdos programáticos superdimensionados e não condizentes com as atividades desenvolvidas em sala de aula; e falta de coerência na distribuição de cargas horárias das disciplinas.

Visto o todo o exposto, entendemos que o processo de Acreditação de Cursos proposto pelo CAU/BR nos parece uma iniciativa promissora em termos de promoção de uma melhoria na qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo em nosso país. Contudo, uma avaliação sobre seus reais efeitos sobre a qualidade deste ensino depende da apresentação de resultados mais consistentes, apontando para a necessidade de estudos mais aprofundados no futuro.

4 TRANSFORMAÇÕES DO PARADIGMA EDUCACIONAL: ENSINO SUPERIOR COMO MERCADORIA NO BRASIL

Como vimos, o modelo educacional brasileiro baseado em políticas de caráter neoliberal parece contrariar o ideal de ampliação democrática do acesso ao ensino superior, de mitigação de um quadro de elitização do ensino e de superação das desigualdades sociais. Em vez disso, ele parece apontar na direção do seu agravamento, na medida em que força o sistema educacional para uma lógica econômica contraditória às funções precípuas do ensino e da universidade, que deveriam abarcar não somente a formação profissional, mas igualmente o alargamento da mente humana e o desenvolvimento do saber coletivo, com vistas à formação de um povo autônomo (TEIXEIRA, 1969, p. 168, *apud* SGUISSARDI, 2008).

Sendo assim, podemos nos questionar sobre como explicar que políticas públicas que aprofundam problemas estruturais do nosso sistema educacional – e impõe retrocessos sociais a grande parte da população – sejam implementadas com cada vez mais intensidade, como parece sugerir a situação do nosso país.⁵⁷ Sobre essa questão, estudos sugerem a existência de fatores externos que atuam conjuntamente – numa via de mão dupla – não só com os agentes diretamente responsáveis pela tomada de decisões no campo da política nacional, mas principalmente, com representantes de frações da elite econômica do país⁵⁸. Logo, se faz necessária uma compreensão mais ampla sobre o processo em questão, que leve em consideração não apenas os agentes políticos e econômicos atuantes em nosso país, mas também essa articulação num contexto internacional, especialmente ao pensarmos na atual conjuntura do capitalismo globalizado.

Visto isto, podemos afirmar que a consecução de políticas de cunho neoliberal em diversas esferas – inclusive no âmbito do ensino – é fortemente influenciada pela ação

⁵⁷ Essa questão se faz especialmente notável no atual governo (2020), quando nos deparamos com inúmeros fatos/notícias que dão conta de uma profusão de medidas do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, no sentido da desvalorização das instituições públicas de ensino superior, como é o caso dos cortes representativos em seus orçamentos, que chegam a ultrapassar os 50% do orçamento total para algumas IES, segundo informações da Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (PAMPLONA, 2019).

⁵⁸ Para uma análise mais aprofundada sobre influências externas nas políticas públicas para a educação no Brasil, cf.: Carvalho (2013), Mello (2015), Rodrigues (2007), Sguissardi (2008, 2015).

de organismos e instituições transnacionais e agências multilaterais, tais como Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, que estimulam a predileção por reformas neoliberais nos sistemas educacionais de diversos países – membros ou não dessas organizações – e difundem, por relatórios técnicos e meios de comunicação oficiais, uma perspectiva de que a educação não só deve ser entendida como um produto assimilável a uma mercadoria, mas também deve estar submetida a uma lógica econômica (LAVAL, 2004).

Por essa abordagem, esses agentes internacionais acabariam por estimular a adoção de políticas que parecem contribuir para uma desvalorização do papel da instituição escolar pública – abrindo caminho para o aumento da oferta do ensino no âmbito privado/mercantil. Mais que isso, tendem a fomentar uma transformação de sua função social e cultural num espaço de acumulação do capital privado, antes de garantirem direitos básicos de cidadania (MACÁRIO et al, 2013).

Neste contexto, quais os reflexos desse processo de neoliberalização do ensino superior sobre o campo da atuação profissional e organização do trabalho? Em que medida ele se configuraria como mais um dispositivo social⁵⁹ no estabelecimento e perpetuação das relações de poder? Não seria um exagero pressupor que a lógica econômica e financeira difundida por agentes multilaterais diversos (LAVAL, 2004), além de impactar diretamente as políticas do Estado brasileiro para o ensino, teria como objetivo também promover a manutenção (e aprofundamento) de uma posição periférica do Brasil no âmbito do capitalismo global, concorrendo, assim, para o fortalecimento de relações de poder e de domínio social em um sentido mais amplo.

Assumimos, então, o pressuposto desse processo de neoliberalização do ensino superior brasileiro para buscar entender os principais meios de penetração dessa lógica do ensino como mercadoria em nosso país. Tentaremos, ao longo das seções

⁵⁹ Para fins das discussões aqui propostas, e tendo em vista que Foucault faz um uso generalizado do termo “*dispositivo*” em sua obra, nos utilizamos de uma definição mais circunscrita dada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben, em fala proferida em uma das conferências realizadas no Brasil em setembro de 2005. Cf.: Agamben (2005).

seguintes, identificar suas possíveis relações não apenas com um projeto de fortalecimento de relações locais de poder e dominação social – fortemente amparado no campo da educação – mas também com a aplicação de uma agenda político-econômica global, desenvolvida para os países da periferia do capitalismo por agentes multilaterais e transnacionais.

Dessa forma, se faz fundamental o entendimento não só das formas de atuação dos agentes centrais desse processo de mercadorização da educação em curso no Brasil, mas também das principais estratégias de governamentalidade⁶⁰ utilizadas para a legitimação de seu discurso hegemônico, tendo em vista que são elas que possibilitam a efetiva implantação dessas reformas neoliberais no sistema de ensino superior brasileiro. Vale destacar que esse processo foi inaugurado em nosso país ainda na década de 1960 – com a chamada “Reforma Universitária”, de 1968 – mas ganhou força, realmente, a partir da década de 1990 (CARVALHO, 2013). Desde então, tem sido aprofundado ao longo de todos os governos seguintes, mesmo aqueles definidos como de esquerda (MELLO, 2015). Esse fato evidencia um forte caráter hegemônico desse discurso, bem como sua ampla difusão nas mais diversas esferas políticas e sociais em nosso país.

Inúmeros trabalhos de todos os matizes buscam dar conta dessa reformulação mundial da educação, tencionando, inclusive, se contrapor ao discurso dominante. Em boa parte dessas análises, entretanto, se opera uma espécie de contestação ilusória, que acaba por manter as discussões circunscritas aos paradigmas impostos por esse próprio discurso – como os diagnósticos estritamente locais e as dicotomias simplistas entre mercado autorregulador e governo intervencionista, comuns a diversos estudos sobre o tema. O campo educacional é muito mais extenso, sendo atravessado por dispositivos que conectam forças sociais e políticas que determinam – por meio de elementos como pedagogia, cultura, aprendizagem e história – relações de poder e controle social. É justamente por essa razão que se faz necessária a compreensão

⁶⁰ A noção de “*governamentalidade*” surge na obra de Michel Foucault no âmbito dos cursos ministrados na segunda metade da década de 1970, no *Collège de France*, que abordaram, entre outros temas, a racionalização da prática governamental e o exercício da soberania política. É importante destacar que nesses estudos sobre “a arte de governar”, Foucault demonstra uma tendência histórica de deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para uma ênfase da soberania sobre a população (ou seja, a ação Estatal numa perspectiva em que o controle dos governados passa a se sobrepor ao controle sobre o próprio território). Para uma perspectiva mais abrangente sobre o tema, cf.: Foucault (2010).

desse processo sob uma perspectiva mais abrangente, que busque empreender não apenas uma contextualização histórica, social ou político-econômica, mas que tente considerar e compreender as relações imanentes entre universidade e sociedade, ou seja, a busca por uma apreensão do intrincado (e contraditório) caminho das transformações do ensino. É sobre essa abordagem que pretendemos pautar o presente estudo.

Visto todo o exposto, tentaremos, a seguir, apresentar algumas questões relacionadas às relações de poder político-econômico envolvidas nesse processo de neoliberalização do ensino superior. Buscaremos expor a articulação entre os diferentes atores envolvidos, bem como sobre os principais impasses inerentes a esse processo, numa tentativa de evidenciar a urgência de retomarmos essas discussões em toda sua complexidade/profundidade (para além das dicotomias reducionistas).

4.1 Origens do processo de “mercadorização” do ensino superior no Brasil

É sabido que o predomínio das Instituições de Ensino Superior – IES – privadas teve início, no Brasil, ainda nos primeiros anos do regime militar-autoritário, a partir da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a chamada Lei da Reforma Universitária. Contudo, em razão da falta de uma previsão legal específica para as empresas educacionais, essas IES eram entendidas pelo ordenamento jurídico da época como “instituições sem fins lucrativos”, beneficiadas pela renúncia fiscal sobre a renda, o patrimônio e os serviços, além de possuírem acesso a recursos federais (CARVALHO, 2013).

Segundo Carvalho (2013), mesmo com o advento da Constituição Federal de 1988, a figura da empresa educacional ainda não havia sido prevista em nosso país. Essa inexistência de uma definição legal mais específica ocultou o crescimento de estabelecimentos educacionais mercantis, que se aglutinavam e se transformavam em grandes universidades, ainda denominadas como instituições sem fins lucrativos.

Para Sguissardi (2008), somente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, trouxe consigo o arcabouço jurídico que permitiu o reconhecimento da educação como um bem comercializável, com destaque para o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que regulamentou o sistema federal de ensino e autorizou a criação de instituições com finalidade lucrativa.

É interessante perceber, contudo, que o “guarda-chuva jurídico” criado pela LDB se deu no bojo de outras formulações ideológicas que circulavam internacionalmente, especialmente recorrendo a diretrizes amplamente difundidas por organismos econômicos e financeiros. Um documento com recomendações para o ensino superior divulgado pelo Banco Mundial, intitulado *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência) e publicado em 1994, propunha, entre outras coisas, uma maior diferenciação institucional e a diversificação de fontes de manutenção da educação superior, chegando a sugerir, inclusive, o pagamento pelos alunos das IES públicas. O documento destaca ainda que o modelo de universidade de pesquisa não seria o mais adequado para os países em desenvolvimento, reforçando que estes países deveriam dar prioridade à universidade de ensino, ou seja, um modelo de universidade sem pesquisa (SGUISSARDI, 2008), adotado pelas instituições com finalidade lucrativa, que passam a vender a educação como uma forma de investimento produtivo.

Diversas críticas têm sido feitas acerca da influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990. É especialmente notável que os empréstimos do BM para a educação alcançaram cifras representativas nesse período, tendo os projetos para a educação totalizado 22,1% dos financiamentos do BM para o Brasil entre 1991 e 1994, segundo dados oficiais do próprio banco (MELLO, 2015).

Entretanto, o estudo de Mello (2015) demonstra ainda que, apesar de, em primeira análise, parecer ter havido um crescimento da influência da agenda do BM sobre as políticas públicas brasileiras para o ensino, esse processo não se deu de forma simplesmente unilateral ou impositiva. O que ocorreu na verdade – reflexo da evolução de um processo iniciado desde fins dos anos de 1970 – foi uma gradativa intensificação da circulação de ideias e pessoas entre as instituições de ensino/pesquisa, algumas esferas do governo brasileiro – inclusive o Ministério da Educação, MEC – e instâncias do próprio BM. Esse cenário propiciou o surgimento de uma articulação entre a agenda do banco e a agenda do governo brasileiro, acarretando numa convergência que passou a pautar a formulação de políticas públicas nacionais para o ensino. Como resultado, essas diretrizes provenientes dos países do capitalismo central acabaram por assumir um papel fundamental na acomodação e divulgação de ideias que, embora propostas por organismos

internacionais como o BM, representavam interesses comuns aos seus interlocutores no cenário nacional, tanto dos agentes públicos como dos privados.

É importante mencionar que essa concepção da educação como investimento produtivo em vista de um rendimento individual, ganha ampla difusão também por outras organizações econômicas e financeiras internacionais. Destacamos o papel fundamental da OCDE no processo de generalização dessa concepção, na medida em que divulga os fundamentos ideológicos dessa nova ordem educativa mundial e incentiva a adoção de reformas de caráter neoliberal, tanto para legitimar os discursos dominantes quanto para atender às necessidades do capitalismo flexível (LAVAL, 2004).

Com isso, é possível afirmar que fica a cargo dos prepostos locais dessas organizações, especialmente aqueles com maior expressividade econômica e/ou em posições estratégicas dentro da máquina pública, a aplicação do discurso de legitimação política e social desse processo de mercantilização do ensino superior no Brasil, que se dá de forma mais clara a partir de meados da década de 1990, particularmente após a LDB.

Para tanto, uma das principais estratégias empregadas, talvez, tenha sido a utilização do discurso da universalização do acesso ao ensino. Uma vez que era indiscutível a necessidade da realização de uma ampla expansão da oferta do ensino superior no Brasil, e tendo como ponto de partida as formulações e diretrizes colocadas pelas organizações econômicas e financeiras internacionais, construiu-se o discurso do incentivo estatal à iniciativa privada como única saída viável para se alcançar esse objetivo.

O argumento parecia ser corroborado pela expansão do número de instituições e matrículas no ensino superior, que alcançaram crescimento de 92,4% e 109,5%, respectivamente, no período de 1994 a 2002 (MEC/INEP, Censo da Educação Superior, *apud* SGUISSARDI, 2008).

O que não parece ter sido colocado de forma clara junto à sociedade é a desproporcionalidade desse crescimento, que demonstra inegavelmente um vigoroso processo de privatização do ensino superior: no período de 12 anos (entre 1994 e 2006), as matrículas no ensino público cresceram 75%, contra 275,2% das instituições privadas, ainda conforme os mesmos dados oficiais do MEC/INEP, apresentados por Sguissardi (2008).

Entretanto, é importante destacar que, segundo Pinto (2004), apesar do ensino superior público também ter apresentado um considerável crescimento no número de matrículas, esse dado que poderia ser encarado como positivo, torna-se preocupante. Isto porque, no período de 12 anos entre 1990 e 2002, o crescimento dessas matrículas chegou a 82%, contudo, os recursos das instituições federais de educação superior (IFES), no mesmo período, sofreu uma queda de 34% em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), fato que demonstra uma tendência de desvalorização do ensino público.

Outra forma dessa mesma estratégia de legitimação do processo de neoliberalização do ensino encontrou um expediente preciso no discurso da modernização do sistema. Em análise esclarecedora levada a cabo por Laval (2004)⁶¹, percebemos como a chamada gestão empresarial, sob o argumento da eficácia, da flexibilidade e da inovação, é utilizada como mote para a consecução de reformas de caráter neoliberal no âmbito do ensino público.

Visto isto, é possível afirmar que o discurso legitimador da mercadorização do ensino, apoiado principalmente sobre os pretextos da universalização do acesso e da modernização do sistema de ensino, teria por objetivo, ao fim e ao cabo, ocultar uma face fundamental desse processo: a ação articulada entre agentes públicos e privados, nacionais e estrangeiros, com o fito de promover uma abertura do setor ao investimento privado. Dessa forma, torna-se claro que o modelo de expansão adotado no Brasil não objetiva promover uma real democratização do ensino superior como um direito de cidadania, como parece enunciar o discurso hegemônico, mas antes, visa operar uma *“modernização conservadora”* do sistema educacional brasileiro (MACÁRIO et al, 2013). Com isso, temos que a expansão do ensino superior em nosso país tem sido protagonizada pela ação empresarial/mercantil, recorrendo a ampla indução estatal. Essas empresas educacionais, entretanto, estão longe de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, como determina a LDB (art. 43, inc. I, *apud* PINTO, 2004), sobretudo porque seu objetivo central, como o de qualquer empresa capitalista, é a

⁶¹ Laval discorre principalmente sobre a realidade francesa e americana. O poder de síntese dessa análise, entretanto, é o ponto mais relevante sobre a questão. Além disso, o autor sinaliza para a existência de uma tendência.

rentabilidade/lucro, sendo o ensino, tão-somente, um meio para este fim último (PINTO, 2004).

Nesse contexto, como colocado de forma precisa por Dardot e Laval (2016), a única questão autorizada no debate público dentro da lógica neoliberal, seria a da capacidade de levar a cabo “reformas” cujo sentido não é explicitado, ou seja, sem que se saiba muito bem quais resultados se tenta obter por essas ações sobre a sociedade.

Torna-se cristalino, então, que o processo em estudo faz parte de uma lógica de governamentalidade neoliberal, que não tem por premissa o debate sobre os rumos do ensino em nosso país, mas sim a transformação da instituição escolar – não apenas no tocante à sua organização, mas também em seus valores e finalidades – recorrendo a reformas políticas que, embora tentem imprimir um tom democrático e emancipador às suas principais medidas, estão alinhadas a uma agenda notadamente focada em disputas por hegemonia.

Visto todo o exposto, se faz necessário que discorramos brevemente sobre as formas de atuação dessa governamentalidade, a fim de entendermos melhor as questões até aqui colocadas, bem como de suas consequências sobre o sistema de ensino superior brasileiro.

4.2 Análise sobre as transformações do ensino no contexto da nova razão neoliberal

Continuar a acreditar numa noção economicista e ingênua, que entende o neoliberalismo como uma simples ideologia ou uma política meramente econômica, tem sido um grave erro de diagnóstico responsável por condenar à impotência diversas lutas por direitos fundamentais. Podemos dizer que este é um dos argumentos centrais da obra de Dardot e Laval (2016), que identifica a governamentalidade neoliberal como um sistema de normas profundamente inscritas nas práticas governamentais, nas políticas institucionais e nos estilos gerenciais. Mais que isso, ela representa uma racionalidade que visa estruturar não apenas os governos, mas sim a vida de seus governados, na medida em que passa a exercer influência direta na produção de relações sociais e de subjetividades, definindo uma nova “norma de vida” nas sociedades ocidentais.

Essa nova racionalidade seria a principal responsável por um processo de subjetivação contábil da sociedade em sentido amplo, abarcando todo um conjunto de normas que envolvem não somente aspectos da atividade econômica, mas da vida social e política dessas sociedades e Estados. Assim, a competitividade é transformada em política de governo, com objetivo não tanto da “retirada” do Estado da esfera da ação pública, quanto da sua transformação num agente que também é regido por regras de concorrência e eficácia, a fim de, entre outras coisas, submeter os Estados ao controle de um conjunto de instâncias supragovernamentais e privadas, que determinam os objetivos e os meios de condução das ações políticas (DARDOT, LAVAL, 2016).

Ainda segundo a abordagem dos filósofos franceses, é no contexto da emergência dessa governamentalidade neoliberal – na transição para o atual modelo de organização capitalista, na passagem dos anos de 1970/80 – que ganha força um processo de privatização, desregulamentação e diminuição de impostos que facilitaram a ação dos capitais privados em campos regidos até então por princípios não mercantis. É importante perceber ainda que, para os autores, é também na fase atual do capitalismo, pautada por um modelo gerencial que pressupõe o discurso da flexibilidade, da criatividade e da inovação, que surge a figura do *neosujeito*. Sobre esse sujeito inserido na racionalidade neoliberal, eles comentam:

Desse modo, injunge-se o sujeito a conformar-se intimamente, por um trabalho interior constante, à seguinte imagem: ele deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 330-1)

Dito isto, tornam-se claros os quatro traços principais, apontados pelos autores, dessa nova razão neoliberal, quais sejam: (i) A pressuposição da ação ativa do Estado e a instauração de um sistema de direito específico; (ii) Sua essência de mercado apoiada não sobre as relações de troca, mas sobre a concorrência; (iii) A sujeição do próprio

Estado à norma da concorrência, dando origem a um Estado-empresa (ou Estado Concorrencial); (iv) A sujeição do indivíduo, em sua relação consigo mesmo, também à norma da concorrência, dando origem, por sua vez, a um indivíduo-empresa (ou *neosujeito*).

Por essa perspectiva, podemos afirmar que as transformações no campo da ação educacional estão inclusas no mesmo cenário de emergência dessa nova racionalidade com características empresariais. A formação dentro do “espírito do empreendedorismo” se torna uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais. Ao mesmo tempo em que promove uma desvalorização do ensino público, ela visa abrir caminho para o processo de mercadorização do ensino, tendo como “consumidor” preferencial o indivíduo-empresa. Esse sujeito – forjado na racionalidade da concorrência empresarial, sem a devida noção de classe e de cooperativismo, e além disso, sem uma formação crítica para pleitear melhores condições de trabalho – é levado a acreditar que, pelo seu esforço pessoal, será capaz de “compensar” as possíveis deficiências de um curso de graduação sem qualidade. Assim, ele busca no mercado instituições que ofereçam a melhor relação custo-benefício, pensando exclusivamente numa relação custo-diploma, aumentando a demanda por um ensino comercializável.

Nesse sentido, o Estado opera recorrendo a estratégias de governamentalidade subjetivas, num processo de transferência de responsabilidades para o sujeito, que passa a carregar para si o peso da complexidade da competição. A fonte da eficácia e da produtividade estão no próprio indivíduo, assim, a coerção econômica e financeira se transforma em “autocoerção” e em “autoculpabilização”, na medida em que somos totalmente responsáveis por tudo que nos acontece (DARDOT, LAVAL, 2016). Por essa perspectiva, os indivíduos não dependem mais da legitimação de nenhuma autoridade externa, nem mesmo das instituições de ensino superior, ou seja, o sujeito é como um administrador de seu próprio “capital humano”.

Esse “novo paradigma” [do ensino] quer responsabilizar os cidadãos por seu dever de aprender. Nesse sentido, mais do que uma resposta às necessidades de autonomia e de expansão pessoal, é uma obrigação de sobrevivência no mercado de trabalho que comanda essa forma pedagógica da existência. (LAVAL, 2004, p.51)

Outra consequência do culto à lógica da empresa é a fetichização dos números e das medições. Procedimentos de avaliação passam a permear nossas vidas em todas as instâncias, estabelecendo também as diretrizes de todas as instituições. Tudo deve ser medido e tudo deve ser avaliado. Contudo, a cultura da gestão empresarial define sua própria ética avaliativa, cujos critérios nunca são nem discutidos e nem claramente colocados. Sendo assim, uma das perguntas fundamentais que devemos nos fazer é sobre quais seriam os indicadores valorizados e os desvalorizados, dentro dessa lógica de concorrência.

A partir das características dessa racionalidade neoliberal acima expostas, e tendo em vista uma análise das transformações realizadas no âmbito dos sistemas de ensino (especialmente de ensino profissional), é possível identificarmos duas categorias bem distintas de agentes econômicos diretamente interessados e ativamente atuantes nesse processo de mercadorização do ensino.

Enquanto a primeira delas seria composta pelos representantes do capital industrial, que necessita de capital humano como “matéria prima” para a produção de lucro, a segunda categoria seria aquela dos empresários do setor educacional, que visa transformar o ensino em um mercado em si mesmo, por intermédio da “venda” do ensino propriamente dito.

Sobre essa distinção entre categorias, Rodrigues (2007) faz uma diferenciação sistemática bastante interessante, que estabelece duas formas de mercadorização do ensino, a partir dos agentes envolvidos acima mencionados, e que nos parece bastante pertinente à investigação até aqui desenvolvida.

Segundo o autor, o ensino na lógica privada/mercantil pode ser separado em dois tipos: “mercadoria-educação” e “educação-mercadoria”. O primeiro corresponde a uma percepção da educação e do conhecimento como insumos à produção de outras mercadorias, ou seja, a mercadoria-educação percebe o comércio educacional como um meio e não um fim. Já o segundo tipo corresponde à comercialização de serviços educacionais em si, cujo fim é vender o máximo possível no mercado educacional. Assim, a educação-mercadoria se refere à prática das empresas de ensino e das universidades, mediante a oferta de cursos, com o objetivo de obter lucro (RODRIGUES, 2007).

Dessa divisão do ensino em dois tipos distintos (“mercadoria-educação” e “educação-mercadoria”), é possível identificar também características específicas para as

próprias instituições de ensino superior. Em estudo sobre o caso americano – país fundamental na difusão da tendência à mercantilização da educação –, Carvalho (2013) destaca pelo menos três tipos de instituições de caráter mercantil: (i) as universidades corporativas; (ii) as universidades a distância; e (iii) as universidades lucrativas.

A nosso ver, o primeiro tipo (universidades corporativas) corresponde a um modelo mais diretamente ligado à noção de mercadoria-educação, enquanto os dois últimos apresentam características mais relacionadas – mas não exclusivamente – à noção de educação-mercadoria. Ou seja, embora as universidades à distância e as universidades lucrativas apresentem um caráter majoritariamente comercial, com a venda de serviços educacionais e a busca por uma expansão da “clientela”, existem também entre essas instituições, aquelas que são mais voltadas a uma rápida formação de profissionais (supostamente) qualificados para inserção no mercado de trabalho, favorecendo o capital industrial. Até porque, no Brasil, o modelo das instituições corporativas não é oficialmente reconhecido pelo MEC no sistema de ensino superior formal, o que abre espaço para que instituições lucrativas venham a suprir esse “nicho de mercado”.

Desde os anos 1990, quando as grandes instituições lucrativas passaram a ter suas ações negociadas na Associação Nacional Corretora de Valores e Cotações Automatizadas (NASDAQ)⁶² e na Bolsa de Valores de Nova York, a educação superior tornou-se um grande negócio, levando o número de matrículas alcançarem suas maiores taxas de crescimento. A expansão desses três modelos, entretanto, não ficou restrita aos Estados Unidos, nem mesmo aos países do centro do capitalismo, tendo se espalhado rapidamente ao redor do mundo (CARVALHO, 2013).

É importante não perder de vista que o surgimento e a ampliação dos modelos mencionados se dão no contexto de reestruturação do capitalismo e do avanço da nova razão neoliberal, em que prevalece a lógica de competitividade empresarial em todas as esferas da sociedade. Por esse motivo, e por entender que a expansão descontrolada das instituições de ensino lucrativas acarreta em consequências deletérias à qualidade do ensino superior, tentaremos proceder, nas seções

⁶² *National Association of Securities Dealers Automated Quotations*, na sigla em inglês,

seguintes, uma análise sobre a o crescimento exponencial desse tipo de instituição de ensino entre nós.

4.3 A consolidação de um modelo de universidade neoliberal

A função atribuída às instituições de ensino na formação das competências encontra no sistema educacional a sequência lógica para o avanço da “revolução gerencial” (LAVAL, 2004). É particularmente notável que as transformações ocorridas no campo educacional estão inseridas no cenário da expansão da lógica econômica e da divisão avançada do trabalho, que implicariam numa necessidade de inovação pedagógica e de reorganização total dos sistemas de ensino, considerando ainda um contexto de questionamento da ação pública.

Por essa perspectiva, em uma época de enfraquecimento do Estado, a ação pública passa a ser vista como incapaz de promover o bem público de maneira satisfatória. Assim, somente uma ação conjunta com múltiplos atores e parceiros, inclusive privados, poderia suprir essa lacuna deixada por um Estado fragilizado e insuficiente. Os sistemas de ensino, então, tornam-se alvos imprescindíveis ao avanço da via neoliberal.

Segundo Laval (2004), a universidade neoliberal está inserida na perspectiva da educação como um bem essencialmente privado, entendido como um investimento a ser capitalizado por recursos próprios dos indivíduos com vistas à obtenção de rendimentos futuros. Para o autor, esse processo de privatização do ensino é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber e das instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos, quanto as próprias relações sociais em sentido amplo.

Neste quadro, o autor aponta para um grave processo de “instrumentalização da cultura”, no qual parece ser cada vez mais necessária a produção e disseminação de uma “cultura rápida”, que permita fazer muito dinheiro em cada vez menos tempo. Dessa forma, a tendência da universidade neoliberal é pressionar os governos a esforços no sentido de restrições orçamentárias no sistema público de ensino, sob a forma de políticas de austeridade fiscal, com o objetivo de abrir caminho para o ensino superior privado.

Aí está o coração de uma estratégia desreguladora que coloca no mesmo plano, instituições escolares, empresas, aprendizados em domicílio e associações em uma noção genérica que pretende, em nome das necessidades do indivíduo e

da lógica da demanda, criar um vasto mercado da educação no qual ofertas e financiamentos seriam, cada vez mais, numerosos e diversificados. (LAVAL, 2004, p.52)

No bojo dessas políticas de austeridade fiscal e de financiamento privado do ensino, num contexto de competitividade como política de Estado, temos como resultado a emergência de “políticas de endividamento crônico”, que forçam ainda mais os indivíduos nessa lógica de “subjetivação contábil e financeira” (DARDOT, LAVAL, 2016).

As políticas de endividamento, segundo Guimarães (2018), teriam como finalidade a normalização do endividamento em substituição à garantia de direitos sociais, tais como educação e moradia. Dentre elas, as políticas de endividamento estudantil têm uma dupla função: ao mesmo tempo em que auxiliam na massificação do ensino superior – garantindo para as instituições privadas receitas que tem origem em fundos públicos –, colocam a dívida como um dever compulsório após a conclusão do curso. Assim, resta aos estudantes, por um lado, uma formação superior de qualidade duvidosa e a insegurança da geração de renda e por outro a certeza de uma dívida contraída com a União (ou banco privado) e o compulsório dever de pagá-la para não permanecer sem acesso a outras formas de crédito.

Assim sendo, a questão do endividamento como política de Estado configura um dos fatores fundamentais para a expansão do mercado do ensino superior. A ação do Estado e a utilização de fundos públicos é crucial, na medida em que operam como políticas de suporte ao crescimento desse mercado, não só fortalecendo a demanda por vagas nas IES privadas, mas também garantindo sua lucratividade. Ou seja, o Estado é convertido em criador e incentivador do mercado educacional, na medida em que a ação pública é *“subjugada à demanda dos empresários por trabalhadores mais qualificados e, principalmente, a dos investidores do mercado educacional pela aplicação dos recursos públicos que mantenham um certo nível de receita, diminuindo os riscos do negócio das IES”* (GUIMARÃES, 2018, p. 392).

Outra implicação importante desse processo de instrumentalização da cultura seria uma passagem do ensino de uma “lógica do conhecimento” para uma “lógica da competência” (LAVAL, 2004). Nesse contexto, alguns valores educacionais básicos passam a ser percebidos como competências focadas na “empregabilidade” no âmbito do mercado de trabalho. Em outras palavras, essas competências, na

realidade, buscam suprir demandas específicas do capital industrial. É o caso da “reflexão”, por exemplo, que por essa abordagem deixa de ser entendida como um instrumento para o crescimento e a libertação pessoal (como é vista pela perspectiva freireana, por exemplo)⁶³ e tende a ser percebida como uma simples ferramenta para a resolução de problemas.

Esse tipo de ressignificação de caráter utilitarista ocorre de forma muito intensa no âmbito da universidade neoliberal, que passa a adotar (e valorizar) um léxico próprio da lógica empresarial, relegando ao desuso os termos próprios do campo pedagógico. Segundo Laval (2004), a conversão do sistema escolar para atendimento das necessidades econômicas provoca o surgimento de uma intersecção entre economia e educação, caracterizada por uma zona de recobrimento lexical.

A questão do léxico empresarial pode parecer, num primeiro momento, como sendo um problema de menor importância. Entretanto, numa análise mais demorada sobre o tema, percebemos que ela se encontra intimamente ligada a uma estratégia bem definida, que se utiliza genericamente de alguns “conceitos” e termos que tendem a dar maior legitimidade ao processo de transformação das instituições escolares. Ou seja, na medida em que os próprios pedagogos e professores passam a adotar as terminologias do *management*, essa lógica empresarial acaba por ganhar importância junto à sociedade (LAVAL, 2004).

Dentre alguns dos termos apropriados pelo discurso dominante no processo de condução do ensino pelas ditas reformas modernizantes, podemos mencionar a “criatividade” e a “inovação”, duas ideias que se misturam no meio empresarial e educacional, comumente utilizados como eufemismos para a implementação de práticas utilitaristas dentro do sistema educacional. Como consequência, temos que essa valorização das competências empresariais, ou das competências úteis à uma suposta garantia da empregabilidade do estudante universitário, acabam por desvalorizar os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem, bem como a formação cultural (entendida como supérflua à formação profissional), acarretando num processo formativo limitado e unidimensional.

⁶³ Sobre a perspectiva de Paulo Freire para o ensino como prática conscientizadora e libertadora, cf.: Freire (1981, 1981b).

É nesse ponto que se insere a discussão do “currículo útil”, ou seja, dessa necessidade de se gerenciar a escola e de se formar um profissional mais prático, numa clara tendência “*anti-intelectual*” que visa reduzir os custos do Estado com educação para não prejudicar o desenvolvimento industrial. Essa tendência, além de desvalorizar a cultura e a formação cultural, transforma a própria concepção do ofício do professor, que se transforma num agente difusor dessa lógica, por estar ele mesmo imerso nela de forma profunda. O professor, como todo o sistema de ensino, passa a ser constantemente avaliado dentro das métricas impostas por essa razão econômica. Com isso, “*o dólar se torna, então, o principal critério educativo*” (Roy CALLAHAN, op., cit., p., 68. apud LAVAL, 2004, p. 197).

Sendo assim, empresas privadas dos mais diversos setores da economia passam a exercer cada vez mais influência não apenas sobre os currículos dos cursos profissionalizantes, mas também sobre a gestão dos processos educativos, num claro processo de subordinação das instituições de ensino e de seus agentes às necessidades econômicas do mercado (FRIGOTTO, 1994).

Destacamos ainda que os dispositivos avaliativos, sejam de qualidade do ensino ou de desempenho escolar, também estão inseridos nessa racionalidade, e configuram importantes tecnologias de poder que auxiliam na consolidação das relações de controle e dominação. Como consequência, temos que a própria construção social sobre a noção de qualidade, conforme vimos anteriormente, acaba sendo capturada e ressignificada, uma vez que os critérios de avaliação parecem refletir relações de investimento-retorno em vez de ensino-aprendizagem.

A investida para se implantar os critérios empresariais de eficiência, de “qualidade total”, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, desenvolve-se hoje dentro do setor “público”. O que é, sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área de saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e da eficiência empresarial. Mais preocupante ainda quando os próprios dirigentes das universidades públicas aderem às ideias da “qualidade total”, sem qualificar essa qualidade. (FRIGOTTO, 1994, p. 49).

Com isso, torna-se perceptível que as diferentes estratégias de legitimação do discurso modernizante têm como objetivo final tornar inquestionável o próprio processo “*modernizador*”. Assim, ao se apoiarem em relações de poder para criar um discurso

legítimo, acabam por transformar em inimigos do progresso, da modernização e até mesmo da democracia, todos aqueles que se contrapõem às ideias dominantes. Logo, é possível afirmar que o sistema de ensino, por essa abordagem, tende a funcionar como uma importante tecnologia de poder dentro da rede disciplinar da sociedade moderna, operando ativamente, embora muitas vezes de maneira sutil e velada, na transformação dos indivíduos e na criação/reprodução de dispositivos de condicionamento social⁶⁴.

Dessa forma, nos resta agora buscar visualizar como essa tendência de reformas de caráter neoliberal se insere – do ponto de vista das relações de poder dentro do tecido social – no contexto brasileiro. Em que pese os esforços dos atores até aqui identificados nessa investida pela defesa das reformas “modernizantes” do ensino, buscaremos apontar algumas das contradições do seu discurso, marcadas por dilemas e dificuldades em face aos problemas do ensino. Sendo assim, tentaremos entender quais as principais modificações que esse processo impõe sobre os rumos da universidade brasileira, recorrendo à exposição dessas contradições que, embora intrínsecas ao processo, nem sempre são devidamente debatidas na esfera pública.

4.4 O ensino como mercadoria no Brasil

A nova racionalidade neoliberal avança de forma global, não estando restrita aos países centrais. Alguns países da periferia do capitalismo, inclusive, parecem conjugar uma série de fatores que os convertem em mercados potenciais muito mais promissores, motivo pelo qual são visados pela atuação de agentes multilaterais e grandes conglomerados privados internacionais. O Brasil, indiscutivelmente, representa um desses casos.

Em razão disso, nosso país se transformou nas últimas décadas em um dos cinco maiores mercados de ensino superior do mundo, com aproximadamente 8 milhões de estudantes matriculados em cerca de 2.407 IES, sendo 2.111 IES privadas (87,8%), segundo dados oficiais (INEP, 2017, apud GUIMARÃES, 2018).

Outra característica desse mercado no Brasil é a sua composição por quatro grandes grupos empresariais com capital aberto [Kroton, Estácio, Ser Educacional e Anima], um deles considerado um dos maiores do mundo e com

⁶⁴ Para uma discussão mais abrangente sobre as práticas disciplinares para o controle social, cf.: Foucault (1989, 2010).

atuação no exterior, e a participação de fundos de investimento (nacionais e estrangeiros), além de contar com a participação de grupos educacionais estrangeiros [Laureate e Devry], caracterizando esse mercado pela financeirização e transnacionalização. (GUIMARÃES, 2018, p. 152, inserções nossas).

Entretanto, como demonstrado anteriormente, a atuação dos agentes externos pressupõe a intermediação por prepostos locais, no sentido de viabilizar e legitimar sua atuação no mercado brasileiro. Assim, percebemos que a expansão do ensino privado, ainda na década de 1990, já contava com o apoio de frações importantes da elite financeira local, por meio da divulgação de “*recomendações*” para o campo do ensino que seguiam na mesma linha daquelas amplamente difundidas pelas agências e organismos financeiros internacionais.

Segundo Frigotto (1994), as preocupações sobre o ajustamento do modelo educacional brasileiro aos interesses empresariais são expostas em documentos da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), Confederação Nacional da Indústria (CNI), Instituto para o Desenvolvimento da Indústria (Iedi), entre outros organismos econômicos nacionais. Enquanto a Fiesp lamenta-se sobre os riscos de investir em uma nova base tecnológica, retomando a teoria do capital humano (que destacamos como uma defesa clara do modelo de mercadoria-educação proposto por Rodrigues, 2007), a CNI dispõe de um agente – Instituto Euvaldo Lodi, IEL – especificamente encarregado de analisar as tendências e as necessidades do setor industrial no plano da educação e da formação profissional. Já o Iedi chegou a produzir um documento, em 1992, intitulado “*Mudar para competir – A nova relação entre competitividade e educação, estratégias empresariais*”, no qual defendia uma reorganização da educação aos moldes da empresa como uma das principais estratégias necessárias ao desenvolvimento industrial em nosso país.

Essas estratégias, contudo, nos parecem muito mais alinhadas aos interesses da própria elite econômica que os defende, do que com a possibilidade de um suposto salto econômico para Brasil, como enunciado pelos seus difusores, evidenciando um total descompasso entre o discurso e a prática.

Apesar disso, a defesa desses interesses carrega algumas incoerências notáveis. Ao mesmo tempo que não prescinde do saber do trabalhador, demandando profissionais com maior nível de capacitação, o capital industrial, mediante diferentes mecanismos

(ou dispositivos, conforme a abordagem foucaultiana), busca manter a subordinação desse mesmo trabalhador (FRIGOTTO, 1994).

Esta demanda real de mais conhecimento, mais qualificação geral, mais cultura geral se confronta com os limites imediatos da produção, da estreiteza do mercado e da lógica do lucro. No caso brasileiro, o atraso de um século, pelo menos, na universalização da escola básica é um dos indicadores do perfil anacrônico e opaco das nossas elites e um elemento cultural que potencia o descompasso do discurso da “modernidade” e defesa da educação básica de qualidade, da ação efetiva dessas elites. (1994, p. 54)

Outra incoerência do discurso dominante se dá em relação à defesa quanto a adoção do modelo de universidade de ensino, o mesmo modelo colocado pelo Banco Mundial como sendo o mais adequado para os países em desenvolvimento. Se por um lado esse modelo pode baratear os custos de formação e manter a subordinação dos profissionais, por outro lado ele acarreta, invariavelmente, em futuros atrasos em termos de padrão de desenvolvimento. Desde os fundamentais estudos de Florestan Fernandes (1966, 1975) e Darcy Ribeiro (1969), diversos trabalhos têm sido unânimes em proclamar a imperiosa necessidade de o Brasil incentivar o desenvolvimento da pesquisa no âmbito das universidades – preferencialmente por intermédio do indissociável tripé entre pesquisa, ensino e extensão, preconizado pelo art. 207 da Constituição Federal de 1988, e que deveria constituir eixo estruturante da universidade brasileira (BRASIL, 1988) – sob a pena de se ver excluído do processo de desenvolvimento tecnológico.

Para Frigotto, é nítido que se trata de uma estratégia, demarcada por relações de poder no plano político-econômico internacional, de restrição de acesso à uma nova base científico-técnica em desenvolvimento naquele período (em especial os campos da microeletrônica, microbiologia, engenharia genética e novas fontes de geração de energia). Apesar disso, a estreiteza das elites na busca pelo controle do ensino privado impede quaisquer oposições à implantação desse modelo.

O sociólogo Jessé Souza (2017), em trabalho com título sugestivo “*A Elite do Atraso*”, destaca o caráter subserviente de frações da elite econômica brasileira, corroborando com essa perspectiva. Para o autor, infelizmente, prevaleceu no Brasil um pacto antipopular, e a elite construiu a esfera midiática adequada para atender aos seus próprios interesses, criando um cenário de colonização da opinião pelo dinheiro, que Habermas chamou de “*refeudalização da esfera pública*”. É nesse contexto que o

capitalismo financeiro passa a domar qualquer conteúdo revolucionário ou de contracultura, transformando-os em estímulo à produção. A criatividade passa a ser definida como soluções ágeis a problemas corporativos, enquanto a sensibilidade passa a ser a habilidade de gerir pessoas (SOUZA, 2017). Assim, jovens que já foram educados dentro da narrativa produzida pela elite, sem passado sindical ou consciência de classe, e que veem na empresa o lugar de formação da sua identidade, não teriam acesso aos meios necessários para se contrapor a esse processo de produção de subjetividades.

Somamos ainda a tudo isso, o fator composto pela articulação dessa elite subserviente com esferas do poder público. Seu objetivo opera no sentido de abrir caminho à desregulamentação do setor e facilitar o avanço do mercado da educação, conforme a lógica neoliberal, destacada por Dardot e Laval (2016), de instauração de um sistema de direito especificamente desenvolvido para o atendimento das demandas econômicas.

A reforma da Gestão Pública brasileira, iniciada em 1995, a partir da edição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), nos parece, respondeu adequadamente às expectativas dos agentes que solicitavam uma reestruturação das funções do Estado no sentido de potencializar a abertura de ações públicas para a valorização do capital privado. Essa reforma, além de promover a liberação da educação superior para o mercado, recorrendo à criação de organizações sociais para substituir as autarquias e as fundações públicas mantenedoras das IFES, acabou por desencadear uma expansão privatizante no mercado do ensino superior.

Concomitante a esse processo, e sob pressão de organismos multilaterais, como BM e BID, o então Ministro da Educação (1995-2002), Paulo Renato de Souza (ex-vice-diretor do BID em Washington) conduz o processo de sucateamento da educação superior federal. Além de medidas no sentido do congelamento dos orçamentos e salários, nenhuma IFE é criada ao longo de dois mandatos presidenciais. Enquanto isso, no campo legislativo, é desenvolvido o arcabouço jurídico necessário para a legalização e expansão das instituições de ensino superior de caráter lucrativo (SGUISSARDI, 2015).

Sendo assim, essa expansão se deu sempre nos termos preconizados pelos grandes agentes financeiros multilaterais, uma vez que a legislação foi frequentemente alterada para esse fim. Conforme Mello (2015), a criação do Conselho Nacional de

Educação – CNE, (em substituição ao Conselho Federal de Educação – CFE, extinto por denúncias de corrupção) com ainda mais poderes, como a atribuição de deliberar sobre a organização, o credenciamento e o recredenciamento das IES, atribuição posteriormente ratificada pela LDBEN de 1996, configura uma mudança significativa. A partir dessas atribuições, o CNE passa a ter um grande poder para legislar sobre decisões importantes relativas ao ensino superior, tornando esse órgão palco de disputas políticas acirradas. Ainda segundo o autor, fica evidente que as políticas para a educação entre 1995 e 2002 foram fortemente influenciadas por uma certa “*intelligentsia*” (termo cunhado por Simon Schwartzman e utilizado por Mello), composta por grupos diretamente ligados ao ideário dos organismos internacionais, principalmente BM e BID, e responsáveis por acompanhar, produzir e/ou induzir transformações nas políticas públicas mediante uma atuação direta nas estruturas do Estado brasileiro.

Nesse contexto, entretanto, é preciso pontuar que a convergência entre a direita e a esquerda, em alguns aspectos relativos ao ensino, é bastante relevante. Com a chegada da esquerda ao poder a partir de 2003, pareceu soar a hora para a grande virada no modelo educacional brasileiro. A ocorrência de relevantes avanços é inegável, com destaque para o fortalecimento/expansão das instituições públicas e a alteração do perfil socioeconômico dos graduandos, com significativo aumento do percentual de estudantes oriundos de famílias de baixa renda – resultado de políticas sociais de caráter universal com foco na diminuição da desigualdade social (SGUISSARDI, 2015). Apesar disso, são perceptíveis elementos importantes que apontam muito mais para uma continuidade do que para uma ruptura em relação ao modelo neoliberal de condução das políticas públicas para o ensino superior.

Em primeiro lugar, por que, como afirma Mello (2015), embora a alternância de governo tenha provocado uma perda de espaço da chamada *intelligentsia* na esfera do poder federal no país, algumas vitórias desses grupos já estavam garantidas devido à sua permanência por um longo período na estrutura da máquina pública. Algumas mudanças promovidas pelo governo Lula, no sentido da continuidade, demonstram que essas agendas já estavam consideravelmente disseminadas e bem representadas em instituições do Estado.

No entanto, independente do governo ser mais ou menos alinhado, o BM precisa continuar promovendo seus financiamentos e políticas para garantir

tanto a sua manutenção quanto a sua influência. De modo que isso nos leva a evitar leituras apressadas sobre a rigidez das ligações político-partidárias do BM com seus clientes. (...) Isso talvez ilustre alguns pontos. Um deles é a capacidade adaptativa do Banco Mundial, que reestrutura estratégias e discursos, no intuito de influenciar nas mais diferentes áreas e temáticas, e, assim, encontra interlocução, por vezes com interlocutores mais à esquerda no espectro político. (...) Em suas novas estratégias, há também a modificação no fluxo dos financiamentos em educação do organismo para o país: se por vários anos os empréstimos do BM para o Brasil foram, sobretudo, para a esfera federal, em 2011, 85% deles foram canalizados para estados e municípios, sinalizando uma nova forma de atuação do organismo no país (...). Nesse sentido, percebe-se que o alinhamento e as convergências talvez não sejam os mesmos, em nível federal, na área de educação. No entanto, da parte do BM, o país é um cliente importante, e o organismo seguirá marcando presença nele, buscando interlocutores e encontrando brechas para influenciar. (MELLO, 2015, p. 174)

Dessa forma, é possível constatar que o modelo do sistema de ensino superior não sofreu a grande virada que se esperava, e mesmo as medidas tomadas no sentido de promover a democratização do acesso ao ensino – na proporção em que tinham como público alvo camadas da população historicamente desconsideradas/negligenciadas pela ação pública – acabavam por reforçar a mesma lógica neoliberal, conforme demonstra o já mencionado estudo de Guimarães (2018) sobre as consequências deletérias das políticas de financiamento estudantil postas a cabo a partir de 2003. Essas consequências reforçam o indicativo de continuidade sobre a diversificação das fontes de financiamento do ensino como o empréstimo bancário com taxas de juros subsidiadas.

Além disso, ainda segundo Guimarães (2018), as ações voltadas ao custeio do ensino superior privado pelo Poder Público, por meio de isenções fiscais e desonerações tributárias, teve aumento de 324% no período entre 2004 e 2014, chegando a R\$ 8 bilhões em 2014, incluso o gasto com o ProUni, surgido em 2005, chegando a um gasto de R\$ 601 milhões em 2014 (MENDES, 2015, *apud* GUIMARÃES, 2018).

Com isso, percebemos que a continuidade não se deu apenas na questão das formas de financiamento, mas também em relação à abertura do mercado, inclusive para o capital estrangeiro. Destacamos dado importante sobre o avanço do mercado educacional, que diz respeito ao aumento da participação do setor serviços

educacionais na Bolsa de Valores de São Paulo – BM&FBOVESPA. Segundo Carvalho (2013), o movimento de abertura de capital e de oferta pública de ações de algumas empresas educacionais na BM&FBOVESPA – a saber: Universidade Anhanguera, Universidade Estácio de Sá, Faculdade Pitágoras e o Sistema COC de Educação e Comunicação, esta última atuante no ensino básico e superior – acabou por convertê-las em sociedades anônimas, alterando suas composições societárias com uma progressiva saída dos sócios individuais e sua substituição por fundos de investimento em renda variável e por outras empresas. Esses dados apontam para o estabelecimento de um maior comprometimento da gerência dos estabelecimentos de ensino com os interesses dos acionistas/cotistas, muitos deles provenientes do capital internacional (CARVALHO, 2013). Isso significa dizer que os objetivos das empresas educacionais transcendem a maximização do lucro, uma vez que ficam subordinados à maximização do valor acionário no mercado de capitais.

Podemos afirmar ainda que esses dados corroboram a consolidação de um mercado educacional de escala transnacional em nosso país, forjado dentro de um modelo de ensino superior entendido como uma mercadoria e pautado pela participação de interesses estrangeiros e de fundos de investimento, com objetivo estritamente financeiro de acumulação.

No quadro mais recente, as derrotas políticas da esquerda e o conseqüente retorno da direita ao poder, após a ascensão de um grupo neoconservador – ocasionada por fatores diversos que não nos cabe analisar –, acarretaram numa intensificação sem precedentes do quadro acima exposto. As ditas reformas modernizadoras avançam de maneira assustadora não somente no campo do ensino superior, mas também dos ensinos básico e médio.

Ainda parece cedo para ponderarmos sobre as possíveis conseqüências, contudo, visto todo o exposto, podemos afirmar que as proposições de caráter neoliberal para a educação fracassaram em toda parte no sentido de promover a instituição democrática e a formação omnilateral⁶⁵. Assim, se faz urgente superá-las, e não as aprofundar.

⁶⁵ A formação omnilateral, pela perspectiva marxista, se refere à uma concepção de sujeito multidimensional, ou seja, em oposição ao caráter unilateral, limitado e mutilado, característico dos indivíduos subordinados à alienação proveniente da divisão do trabalho, cf.: Lombardi (2011).

5 DIAGNÓSTICO DO ENSINO: ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (AU) EM MINAS GERAIS

Muito foi exposto, ao longo do presente trabalho, acerca dos possíveis efeitos sobre a qualidade do ensino, que supostamente seriam provocados pelo crescimento contínuo e exponencial no número de cursos (e vagas) de graduação em arquitetura e urbanismo (AU) em nosso país. Esse crescimento, entretanto, é sabido e notório, e uma rápida análise nos dados disponibilizados pelo Inep, por intermédio das estatísticas oficiais da Educação Superior, é suficiente para corroborar o cenário até aqui apresentado.

Segundo as notas estatísticas do Senso da Educação Superior no Brasil, o número de Instituições que ofereciam curso de graduação em AU mais que dobrou entre 2011 e 2017, passando de 226 para 459 nesse período, aumento de 103,1%.

Tabela 1| Dados gerais dos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas e cursos

	Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Cursos	IES	Cursos	Matrículas	Concluintes
2017	Total	2.447	35.380	8.286.663	1.199.769
	Engenharia, Produção e Construção	1.117	5.670	1.225.243	140.992
	Arquitetura e urbanismo	459	556	168.369	18.619
2014	Total	2.367	32.878	7.828.013	1.027.092
	Engenharia, Produção e Construção	904	4.543	1.167.340	88.684
	Arquitetura e urbanismo	303	360	144.990	10.724
2011	Total	2.365	30.420	6.739.689	1.016.713
	Engenharia, Produção e Construção	722	3.429	759.873	64.929
	Arquitetura e urbanismo	226	269	86.271	7.867

Fonte Tab. 1: Dados compilados pelo autor (2019), Inep (2011), (2014) e (2017c).

Já a oferta de vagas para esses cursos aumentou ainda mais, passando de 35.523 para 94.302 no mesmo período, o que representa um aumento de 165,47%. O número de concluintes subiu de 7.867 para 18.619, também entre 2011 e 2017. Estes e outros dados estão sintetizados na Tabela 1.

Um aumento quantitativo tão representativo em um espaço de tempo tão curto poderia não significar, necessariamente, uma conseqüente perda de qualidade do ensino. Para isto, entretanto, seria preciso que esse processo fosse acompanhado não apenas de alguns elementos mínimos em termos de planejamento dessa expansão –

tais como: formação e preparação prévia de novos professores; investimentos para ampliação e melhoria da infraestrutura existente; e o desenvolvimento de um ferramental adequado para o acompanhamento da evolução da qualidade desses, mediante indicadores de qualidade que sirvam de referência incontestável na identificação dos limites e desafios do processo de expansão, dentre outras questões de sustentabilidade educacional –, mas também, e talvez, principalmente, de um processo anterior (ou, pelo menos, concomitante) de reforma institucional, de caráter democrático e emancipatório, do ensino superior brasileiro. Essa reforma deveria ter com um de seus objetivos centrais, reforçar o papel da universidade como bem público. Ou seja, uma reforma que, conforme a dita “*nova institucionalidade*”, proposta pelo professor Boaventura de Sousa Santos, permita à universidade pública responder criativa e eficazmente aos desafios que se defronta nessa passagem para o século XXI (SANTOS, 2010). Conforme já observamos no presente estudo, entretanto, este não é o caso em questão, tendo em vista não só as diversas medidas permissivas do Estado brasileiro em relação a um crescimento desproporcional das instituições de caráter privado/mercantil, sem a devida exigência de padrões mínimos adequados de qualidade conforme aqui expostas, mas principalmente a ausência de políticas públicas para o fortalecimento das universidades públicas ao longo desse processo de expansão.

Contudo, apesar desses aspectos representarem uma condição essencial às discussões do processo educacional, nesse momento – para as análises que realizaremos neste capítulo – não há a pretensão de aprofundá-las. Nossa intenção, com o desenvolvimento do diagnóstico a seguir, nada mais é o de analisar cuidadosamente alguns aspectos, tanto quantitativos quanto qualitativos, referentes ao funcionamento dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em Minas Gerais que possam nos auxiliar na compreensão do panorama geral deste tipo de ensino em nosso país.

Para tanto – e com o objetivo de alcançar a profundidade pretendida para esta investigação –, iremos desenvolver, ao longo das seções seguintes, um estudo de caso com base nos dados dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo do Estado de Minas Gerais, conforme recorte geográfico da pesquisa anteriormente apresentado. Entendemos que, em função das características físicas e demográficas do Estado, um estudo detalhado sobre a situação do ensino superior de arquitetura e

urbanismo em Minas Gerais pode ser considerado como uma amostra bastante representativa da pluralidade deste ensino em todo o país.

Minas Gerais tem uma população estimada em 21.168.791 de habitantes⁶⁶ e é formado por 853 municípios, sendo o segundo estado brasileiro em número de alunos matriculados em cursos de graduação presenciais (SEMESP, 2016). Segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil, divulgado pelo Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior – SEMESP – edição de 2016, Minas Gerais concentra em suas 311 instituições de ensino superior, 10,2% de todas as matrículas em cursos presenciais do país (superado apenas pelo Estado de São Paulo, com 26,5%), considerando dados do ano de 2014.

Ainda segundo o mesmo estudo, houve crescimento do número de ingressantes em cursos de graduação presenciais na ordem de 6,4% na rede privada, enquanto na rede pública o crescimento foi de 3,9% no mesmo período. Já o número de concluintes em cursos presenciais totalizou 84,9 mil alunos em 2014 (61,9 mil na rede privada e 23 mil na pública), número 1,2% maior que em 2013 quando registrou 83,9 mil concluintes. O Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2016 demonstra ainda que a porcentagem de evasão dos cursos presenciais no estado chegou a 21,4% na rede privada e 16% na pública, ficando as mesorregiões Metropolitana de Belo Horizonte e Zona da Mata com os maiores índices de matrículas – 23,6% e 21,9% respectivamente.

Os dados acima apresentados, relativos ao ensino superior no Estado de Minas Gerais, parecem convergir com a realidade brasileira, conforme o comparativo apresentado na Tabela 2 a seguir, que relaciona estes dados às informações do ensino superior no Brasil, corroborando nossa percepção de representatividade dos números do Estado em relação aos números nacionais.

Já Tabela 3 apresenta a evolução dos dados relativos ao número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica, entre os anos de 2008 e 2011, no país e em Minas Gerais.

É fato digno de nota ainda que, em função da sua grande extensão territorial, o Estado de Minas Gerais contempla uma forte diversidade cultural, social, econômica e geográfica. As diversas regiões do estado configuram quadros socioeconômicos e

⁶⁶ População estimada em 2019, conforme dados do IBGE.

características socioculturais completamente diversos, refletindo diretamente sobre o perfil das instituições de ensino superior, seja no porte dessas instituições (tanto em relação ao número de estudantes e sua capacidade de infraestrutura física, como em relação à capacidade financeira e de investimentos, públicos ou privados) ou seja no próprio perfil formativo dos egressos, tendo em vista que as IES estão inseridas em contextos bastante diversos. Espera-se, então, que as análises realizadas ao longo deste capítulo possam refletir essa diversidade, de maneira a tentarmos compreender como essas características específicas podem influenciar a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo.

Tabela 2 | Dados do ensino superior no Brasil e em Minas Gerais, em 2014.

Comparativo dos dados do ensino superior			
Índices de referência		Dados Brasil	Dados Minas Gerais
Matrículas	Total de matriculados no ensino superior	7,8 milhões	795,6 mil
	Quantidade no ensino presencial	6,5 milhões (83%)	665,6 mil (83,7%)
	Quantidade no ensino à distância	1,3 milhão (17%)	130 mil (16,3%)
Categoria Administrativa	Total de matrículas na rede privada	5,9 milhões (75%)	602,7 mil (75,7%)
	Total de matrículas na rede pública	1,9 milhões (25%)	194,9 mil (24,3%)
Ensino Presencial	Total de matrículas no ensino presencial	6,5 milhões (100%)	665.592 (100%)
	Total de matrículas na rede pública	1,8 milhão (28%)	182.162 (27,4%)
	Total de matrículas na rede privada	4,7 milhões (72%)	483430 (72,6%)
Taxa crescimento	Taxa crescimento na rede pública	2,50%	3,90%
	Taxa crescimento na rede privada	6,50%	6,40%
Nº de ingressantes no ensino presencial	Nº de ingressantes em 2013	2,2 milhões	241.944
	Nº de ingressantes em 2014	2,4 milhões	227.433
	Taxa crescimento no ensino presencial	6,80%	6,40%
Nº de concluintes no ensino presencial	Nº de ingressantes em 2013	834 mil	83,9 mil
	Nº de ingressantes em 2014	841 mil	84,9 mil
	Taxa crescimento no ensino presencial	0,90%	1,20%

Fonte Tab. 2: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil, SEMESP, edição de 2016.

Tabela 3 | Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos presenciais de graduação

		Brasil			Minas Gerais		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
2008	Total Geral	2.670.736	5.097.148	1.359.600	243.889	548.710	137.358
	Universidades	1.157.325	3.199.961	634.256	87.797	346.065	58.915
	Centros Universitários	429.702	436.061	191.031	38.230	45.524	22.328
	Faculdades	1.065.899	1.348.236	517.958	115.558	141.904	53.946
	IF e CEFET	17.810	112.890	16.355	2.304	15.217	2.169
		Brasil			Minas Gerais		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
2011	Total Geral	3.228.671	9.166.587	1.686.854	292.668	878.460	158.678
	Universidades	1.322.481	5.806.976	824.703	90.237	509.980	57.231
	Centros Universitários	508.261	696.579	250.755	45.967	85.636	32.352
	Faculdades	1.359.831	1.994.687	576.084	151.331	223.659	64.355
	IF e CEFET	38.098	668.345	35.312	5.133	59.185	4.740

Fonte Tab. 3: dados compilados pelo autor (2019), Inep (2008) e (2011).

No mesmo contexto, a Tabela 4 apresenta uma síntese desses mesmos dados, ou seja, evolução dos dados relativos ao número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica, entre os anos de 2008 e 2011, no país e em Minas Gerais, porém, representando seu aumento percentual.

Tabela 4 | Aumento percentual no número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos, por organização acadêmica, nos cursos presenciais de graduação, entre 2008 e 2011

		Brasil			Minas Gerais		
		Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
2008 - 2011	Total Geral	21	80	24	20	60	16
	Universidades	14	81	30	3	47	-3
	Centros Universitários	18	60	31	20	88	45
	Faculdades	28	48	11	31	58	19
	IF e CEFET	114	492	116	123	289	119

Fonte Tab. 4: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados compilados, Inep (2008) e (2011).

A análise desses dados demonstra que, com exceção dos ingressos em universidades, cuja evolução dos dados apresenta divergência estatística entre o Estado de Minas Gerais e o restante do país (reflexo, talvez, de um aumento menor também na oferta de vagas nas instituições desse tipo de organização acadêmica, que foi de 14% no Brasil, enquanto de apenas 3% para as universidades mineiras), podemos afirmar que a correlação dos dados é consideravelmente significativa, o que, nos parece, confirma a validade de um estudo específico sobre a situação do ensino de arquitetura e urbanismo focado nesta unidade da federação.

Sendo assim, nos aprofundaremos, nas seções seguintes, no exame de outros dados e fontes com o intuito de consolidar este estudo de caso sobre o panorama do ensino superior de arquitetura e urbanismo em Minas Gerais, na tentativa de construir um quadro que possa sinalizar para o entendimento do estado da arte deste ensino em nosso país.

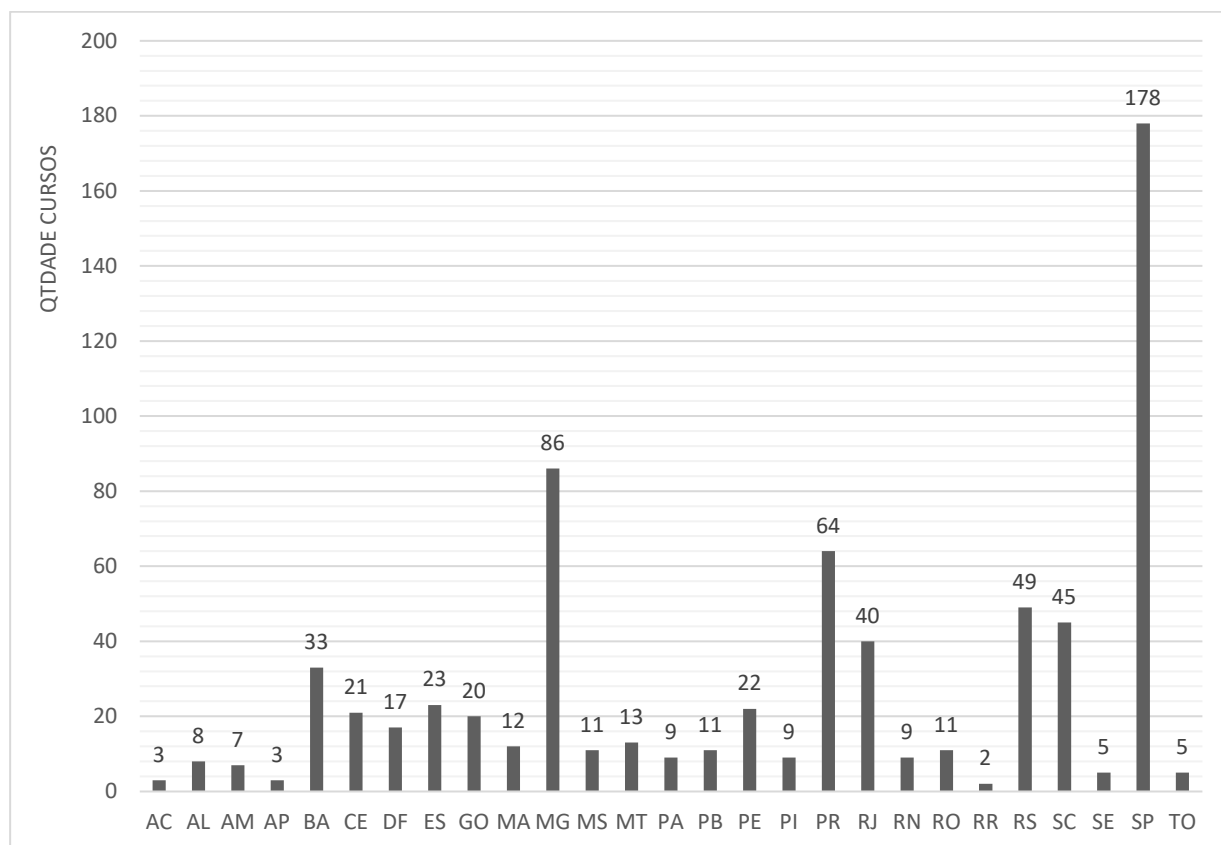
5.1 Quantitativo de cursos de AU em Minas Gerais

No âmbito dos cursos presenciais⁶⁷ de graduação em AU, dados apontam que o Estado de Minas Gerais também é o segundo estado com a maior quantidade de cursos, novamente atrás apenas do Estado de São Paulo. Conforme dados

⁶⁷ A opção pela análise apenas dos dados dos cursos presenciais foi metodológica, tendo em vista evitar possíveis distorções, na medida em que, por mais que um determinado polo de aulas presenciais esteja localizado dentro dos limites territoriais do Estado de Minas Gerais, a oferta dessas vagas pode atrair estudantes de todo o país. Além disso, entendemos que análises semelhantes àquelas pretendidas no presente estudo, porém, voltadas ao ensino na modalidade à distância, mereceriam uma pesquisa própria, especificamente direcionada à investigação de todas as implicações envolvidas, especialmente em termos de qualidade do ensino de disciplinas de projeto de maneira não presencial.

disponibilizados pelo Sistema de Inteligência Geográfica – IGEO – do CAU/BR, em outubro de 2019 havia 86 cursos de graduação cadastrados em Minas Gerais. Apesar de possuir um número próximo da metade dos cursos do Estado de São Paulo, que contava com 178 cursos no mesmo período, a quantidade de cursos em Minas Gerais é bastante considerável quando comparada à das demais Unidades da Federação, conforme pode ser observado no gráfico da Figura 1, a seguir. Por oportuno, destacamos ainda que, conforme dados do Ministério da Educação disponíveis no Sistema e-Mec⁶⁸, o número de cursos presenciais de graduação em AU classificados como “em atividade” no Estado de Minas Gerais era de 83 no mesmo período. Além disso, existem outros 6 cursos já autorizados, porém ainda não iniciados, perfazendo um total de 89 cursos, como demonstrado no gráfico da Figura 2.

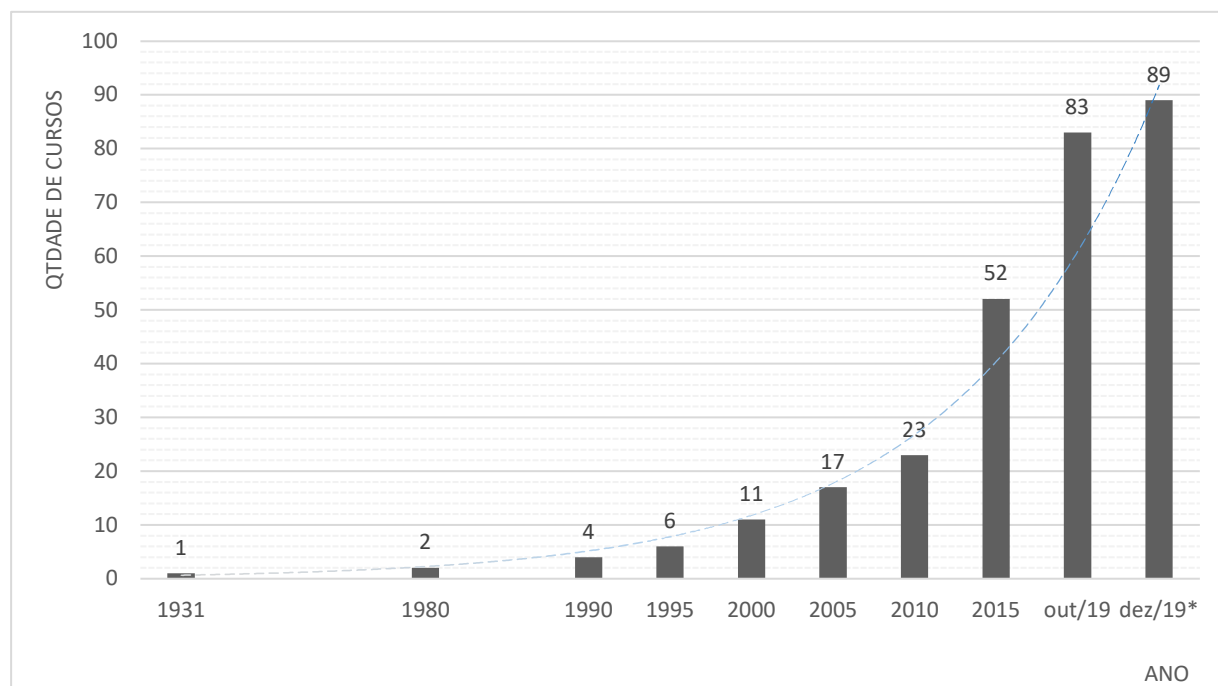
Figura 1| Quantidade de cursos de AU por Unidade da Federação.



Fonte Fig. 1: Elaborado pelo autor (2019), com base em dados do IGEO-CAU/BR (acesso em out/2019).

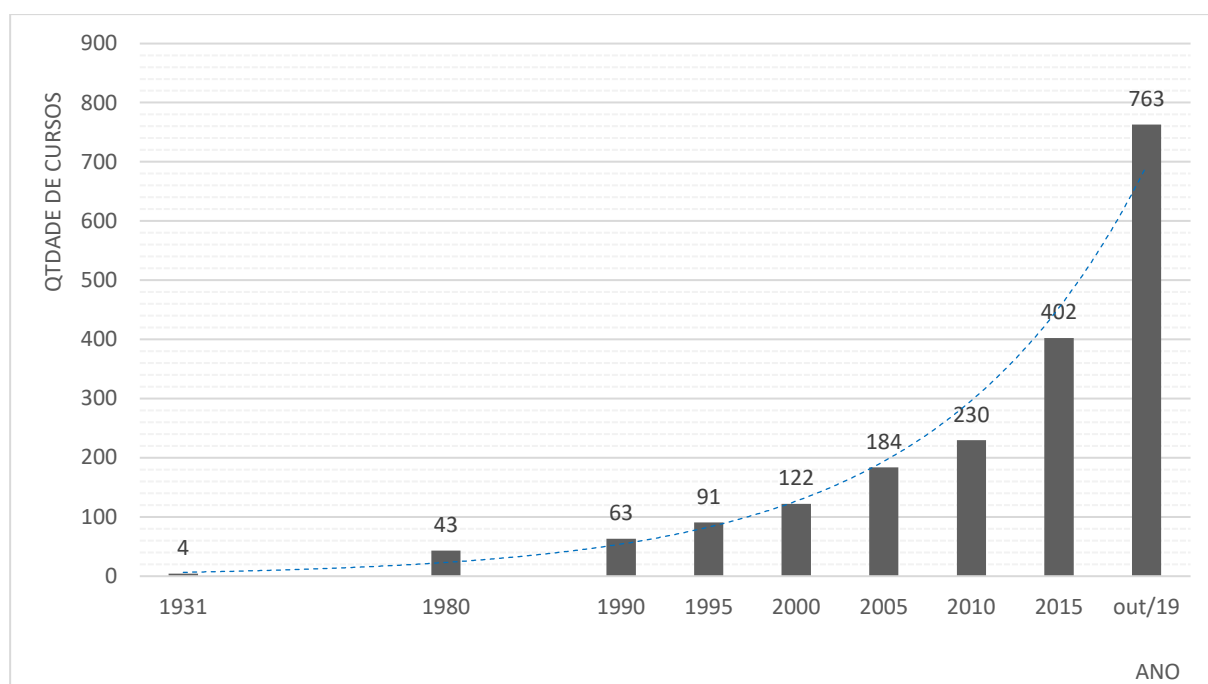
⁶⁸ Sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), regulamentados pelo Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006.

Figura 2 | Evolução da abertura de cursos de AU em Minas Gerais.



Fonte Fig. 2: Elaborado pelo autor (2019), com base em dados do Sistema e-Mec (acesso em out/2019).

Figura 3 | Evolução da abertura de cursos de AU no Brasil.

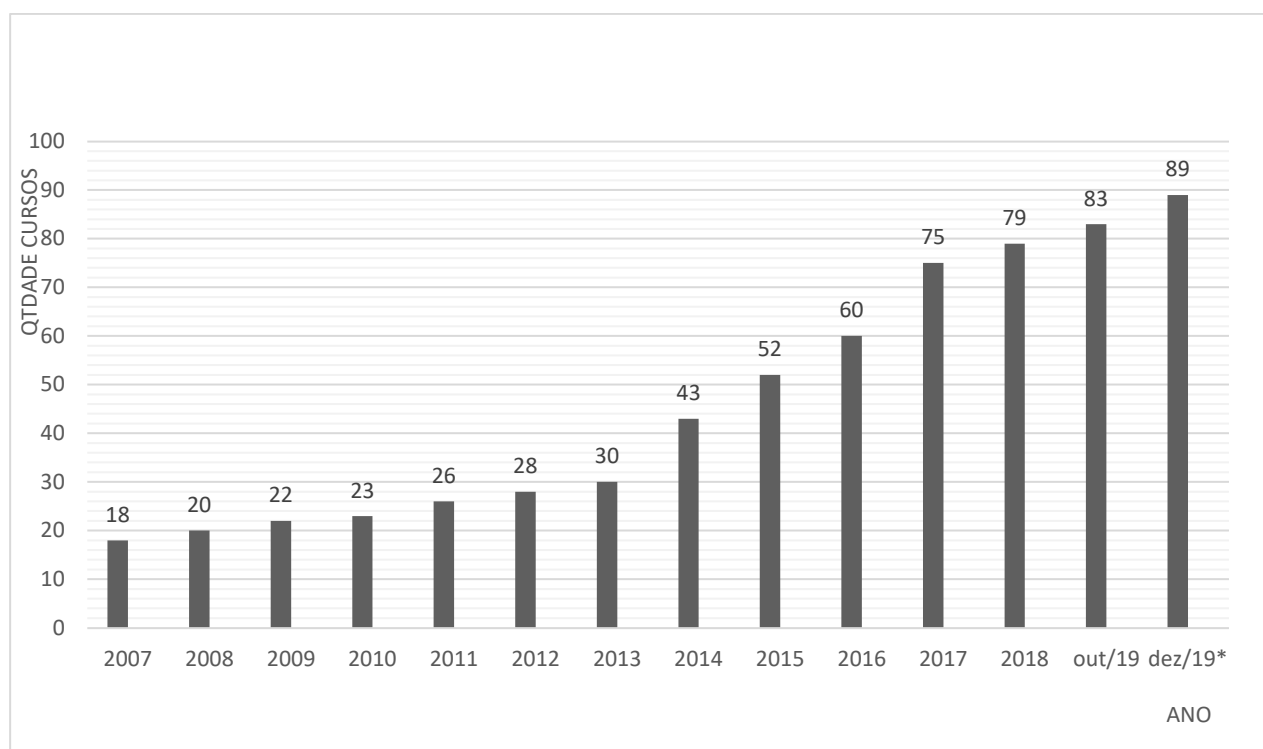


Fonte Fig. 3: Elaborado pelo autor (2019), com base em dados do Sistema e-Mec (acesso em out/2019).

Ao compararmos novamente os dados nacionais com os dados do Estado de Minas Gerais, percebemos a semelhança no avanço das curvas de crescimento, conforme gráficos das Figuras 2 e 3, o que reforça o caráter representativo da amostra selecionada para este estudo. Já o gráfico da Figura 4, delimita as análises da curva

de crescimento do número de cursos presenciais de graduação em AU no Estado de Minas Gerais de acordo com o recorte temporal estabelecido no Capítulo 1 desta pesquisa. Ou seja, os dados são apresentados, ano a ano, considerando-se apenas o período corresponde ao intervalo de uma década entre 2007 e 2017 (ano de realização da última avaliação do ensino superior pelo Inep, com dados divulgados em 2018, conforme analisaremos nas próximas seções), com abertura aos seus rebatimentos posteriores.

Figura 4 | Evolução da abertura de cursos de AU em Minas Gerais entre 2007 e 2019.



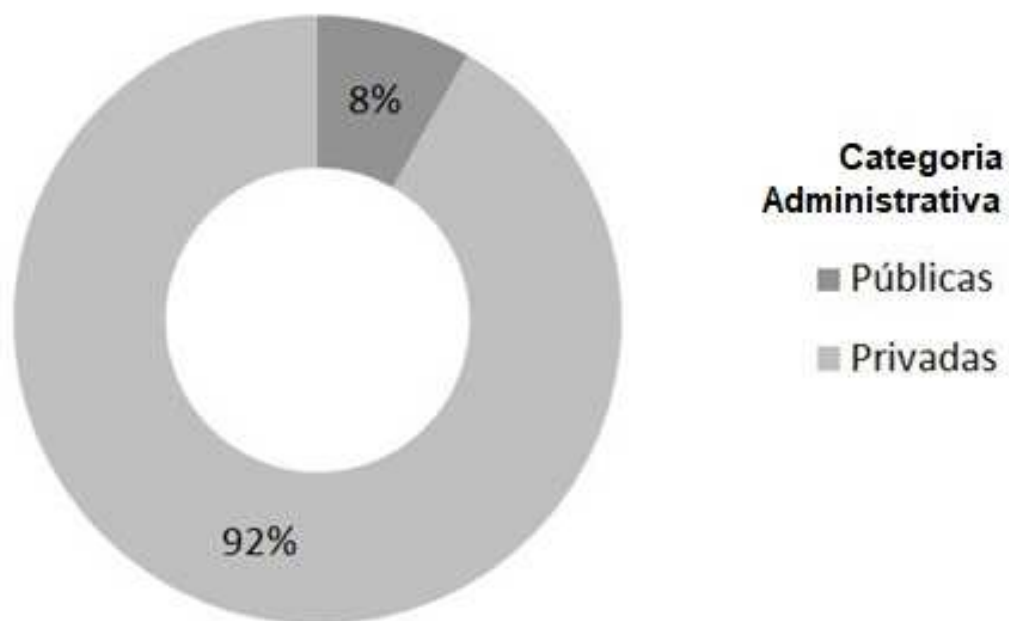
Fonte Fig. 4: Elaborado pelo autor (2019), com base em dados do MEC (acesso em out/2019).

A análise dos gráficos das Figuras 2 e 4 parece corroborar a percepção de Carvalho (2013), que aponta o ano de 2007 – ano da abertura de capitais e de oferta pública de ações de empresas educacionais na bolsa de valores de São Paulo – como um marco importante para o aumento do número de cursos de graduação no Brasil. É notável que o crescimento no número de cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais foi, na média, de 0,82 cursos por ano no período de 17 anos entre 1990 e 2007, com aumento de 4 para 18 cursos. Já no período de 12 anos entre 2007 e 2019, esse crescimento foi de, em média, 5,91 cursos por ano, aumentando de 18 para 89 o número de cursos, conforme os dados acima apresentados.

Destacamos também que, dos 75 cursos contabilizados em 2017, 68 (92%) eram identificados como ligados à alguma IES privada. Este fato também sinaliza para a confirmação da contribuição massiva da abertura do mercado de ensino superior para o aumento expressivo do número de cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais, especialmente após o ano de 2007, conforme aponta o gráfico da Figura 5 a seguir.

Além disso, ainda conforme dados do sistema IGEO-CAU/BR, a prevalência, em termos de organização acadêmica, dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo ligados a Faculdades, representando 50%, enquanto as Universidades, os Centros Universitários e os Institutos representam 19%, 29% e 2%, respectivamente, conforme destacado no gráfico da Figura 6.

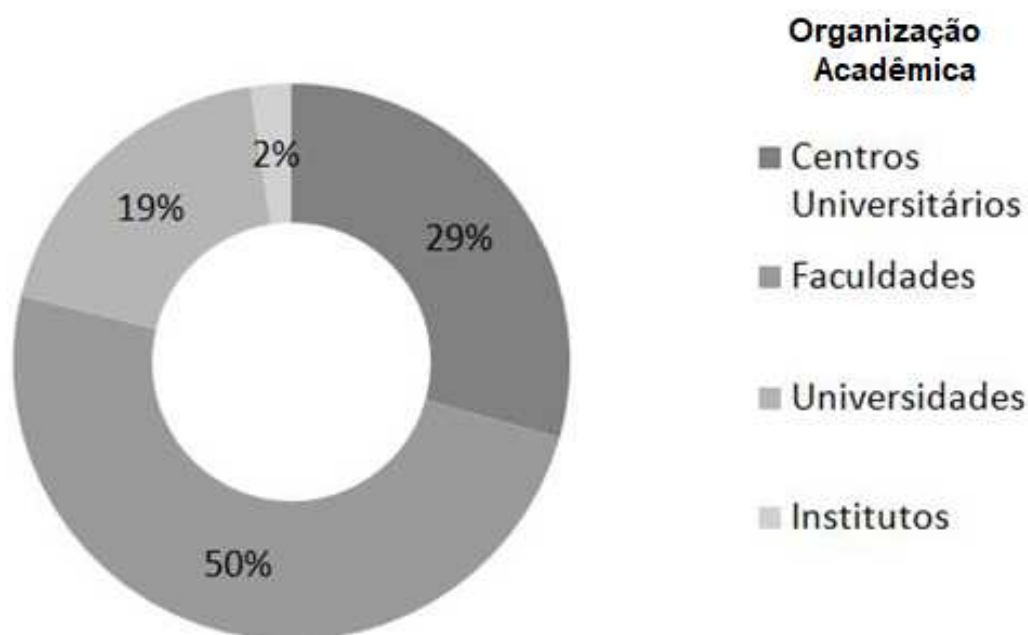
Figura 5 | Classificação, por categoria administrativa, das IES que oferecem curso de AU em Minas Gerais.



Fonte Fig. 5: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados do sistema IGEO (acesso em out/2019).

Dessa forma, todas as análises realizadas até aqui sinalizam para uma deficiência do sistema de avaliação da qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo por intermédio dos indicadores oficiais do ensino superior. O atual sistema de avaliação e controle exercido pelo MEC chegou a ser apontado como insuficiente para cumprir seu papel precípua de regulação e de avaliação do ensino (Maragno, 2013).

Figura 6 | Classificação, por organização acadêmica, das IES que oferecem curso de AU em Minas Gerais.



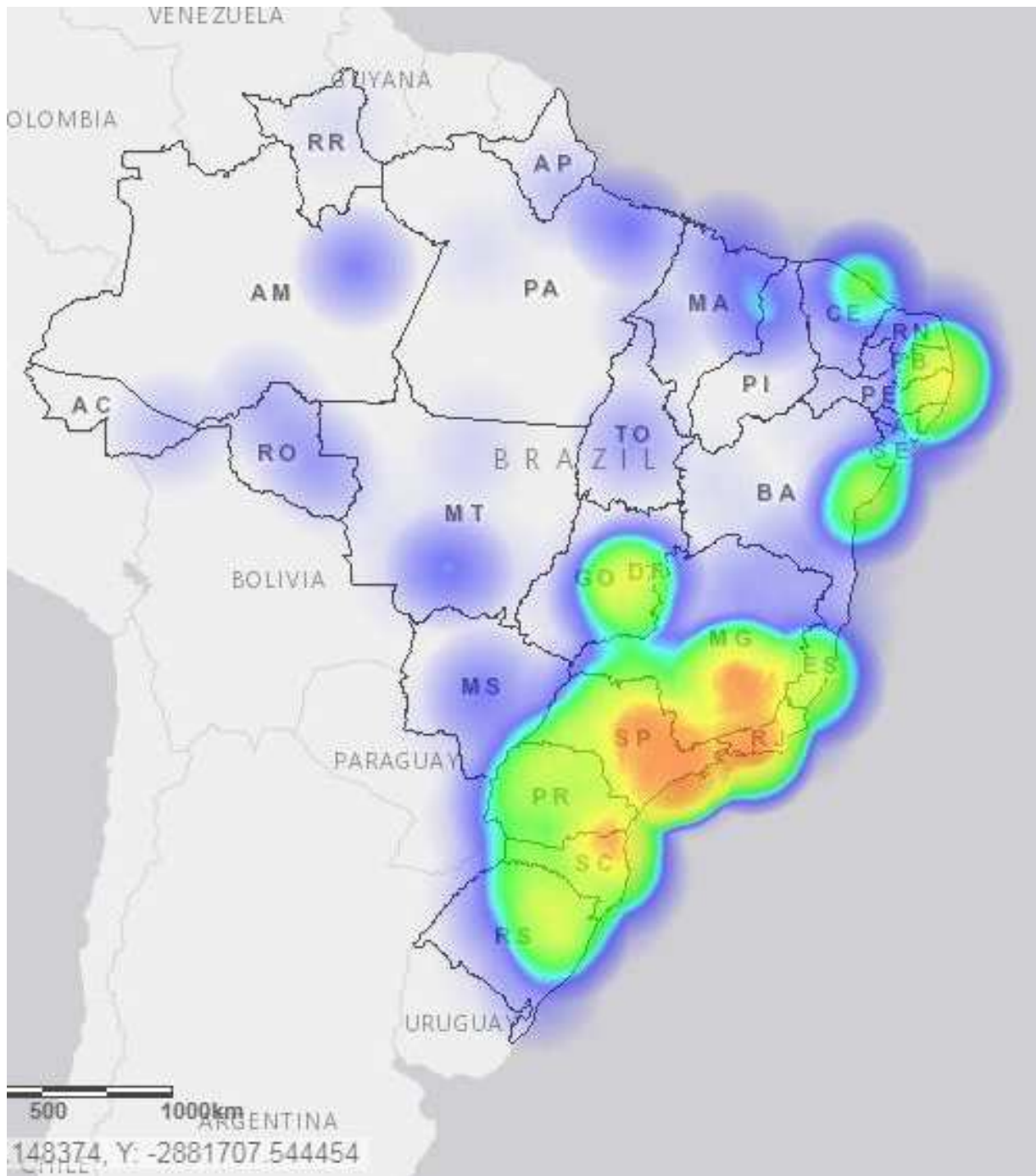
Fonte Fig. 6: Elaborado pelo autor (2019), com base nos dados do sistema IGEO (acesso em out/2019).

Dessa forma, o exame dos dados apresentados reforça claramente a percepção de um crescimento exponencial na oferta de vagas e cursos de graduação em arquitetura e urbanismo nas últimas décadas. Com base nestas estatísticas, talvez seja possível dizer que são corroboradas também as premissas levantadas ao longo deste trabalho acerca de um direcionamento das principais políticas públicas para o campo do ensino superior brasileiro no sentido do atendimento de metas quantitativas, na medida em que este crescimento é percebido majoritariamente entre as instituições de caráter privado/mercantil.

5.2 Distribuição geográfica dos cursos de AU em Minas Gerais

A concentração dos cursos de graduação no Brasil, localizados majoritariamente nas regiões sul e sudeste, é sabida e notória, e já foi demonstrada – para os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo – pelo gráfico da Figura 1. Uma perspectiva imagética sobre a distribuição destes cursos pelo país, entretanto, deixa esse quadro ainda mais claro, conforme é possível observar mediante estudo do Mapa de Calor da Figura 7, que indica com cores quentes as regiões do país que concentram a maior quantidade de cursos.

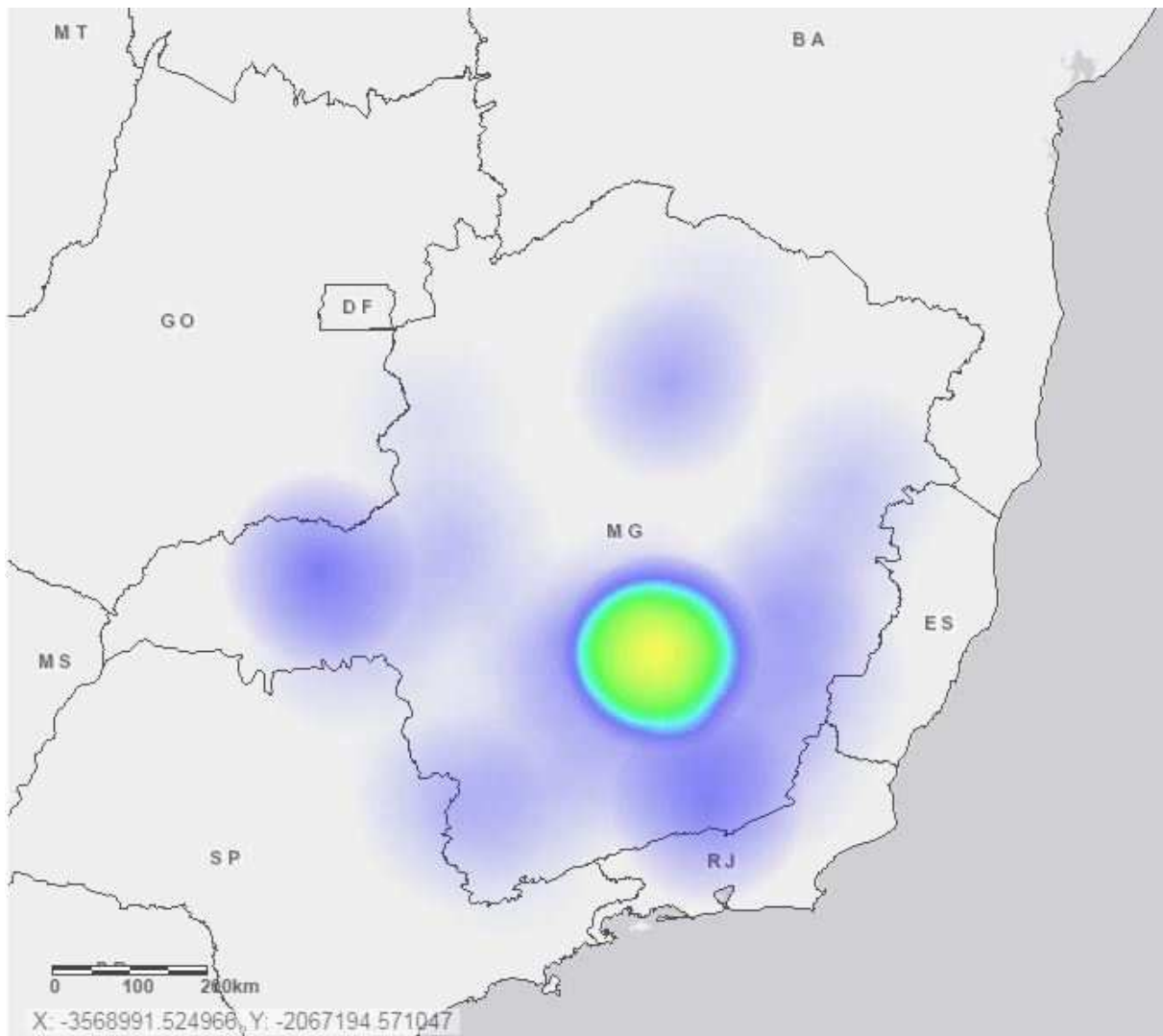
Figura 7 | Mapa de calor da distribuição dos cursos de graduação em AU no Brasil



Fonte Fig. 7: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR (acesso em out/2019).

Assim como nos dados anteriores, o Mapa de Calor com a distribuição dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Estado de Minas Gerais parece sinalizar para a reprodução da mesma lógica observada no mapa nacional. Ou seja, a Figura 8 aponta que a maioria dos cursos de AU se concentra na região central do Estado, especialmente em Belo Horizonte e região metropolitana.

Figura 8 | Mapa de calor da distribuição dos cursos de graduação em AU em Minas Gerais

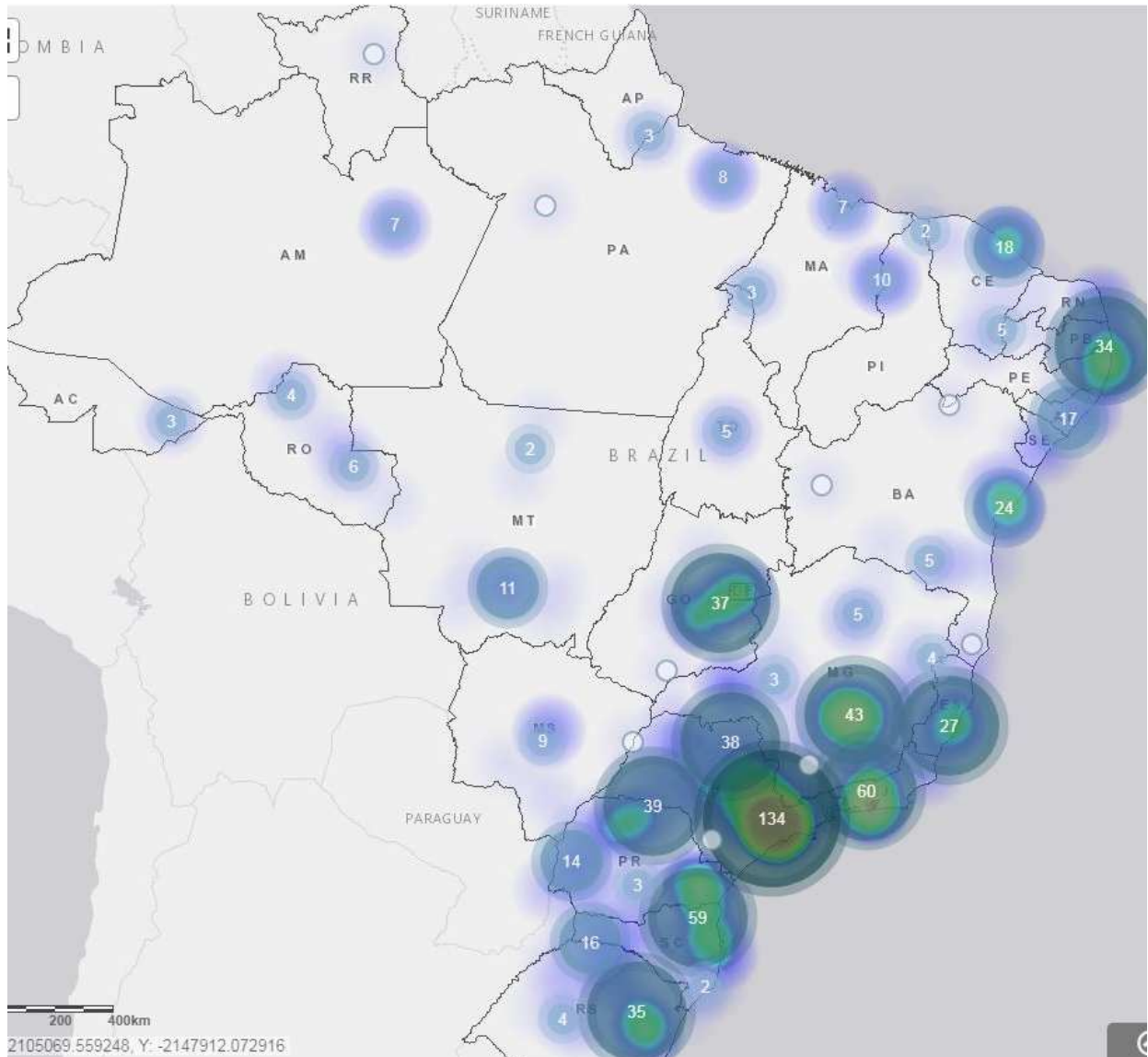


Fonte Fig. 8: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

Para uma melhor averiguação desse quadro, aos Mapas de Calor acrescentamos, nas Figuras 9 e 10, dados relativos à Agregação dos cursos. Ou seja, além das manchas de calor, os mapas abaixo apresentam a quantidade numérica de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil e no Estado de Minas Gerais, respectivamente.

Uma primeira análise dessas imagens nos leva a supor que, estando os cursos concentrados majoritariamente nas regiões mais economicamente desenvolvidas do país e do Estado, a distribuição dos cursos pelo território se daria, a princípio, por uma lógica predominantemente econômica, antes de buscar atender uma possível carência de profissionais habilitados em determinadas regiões.

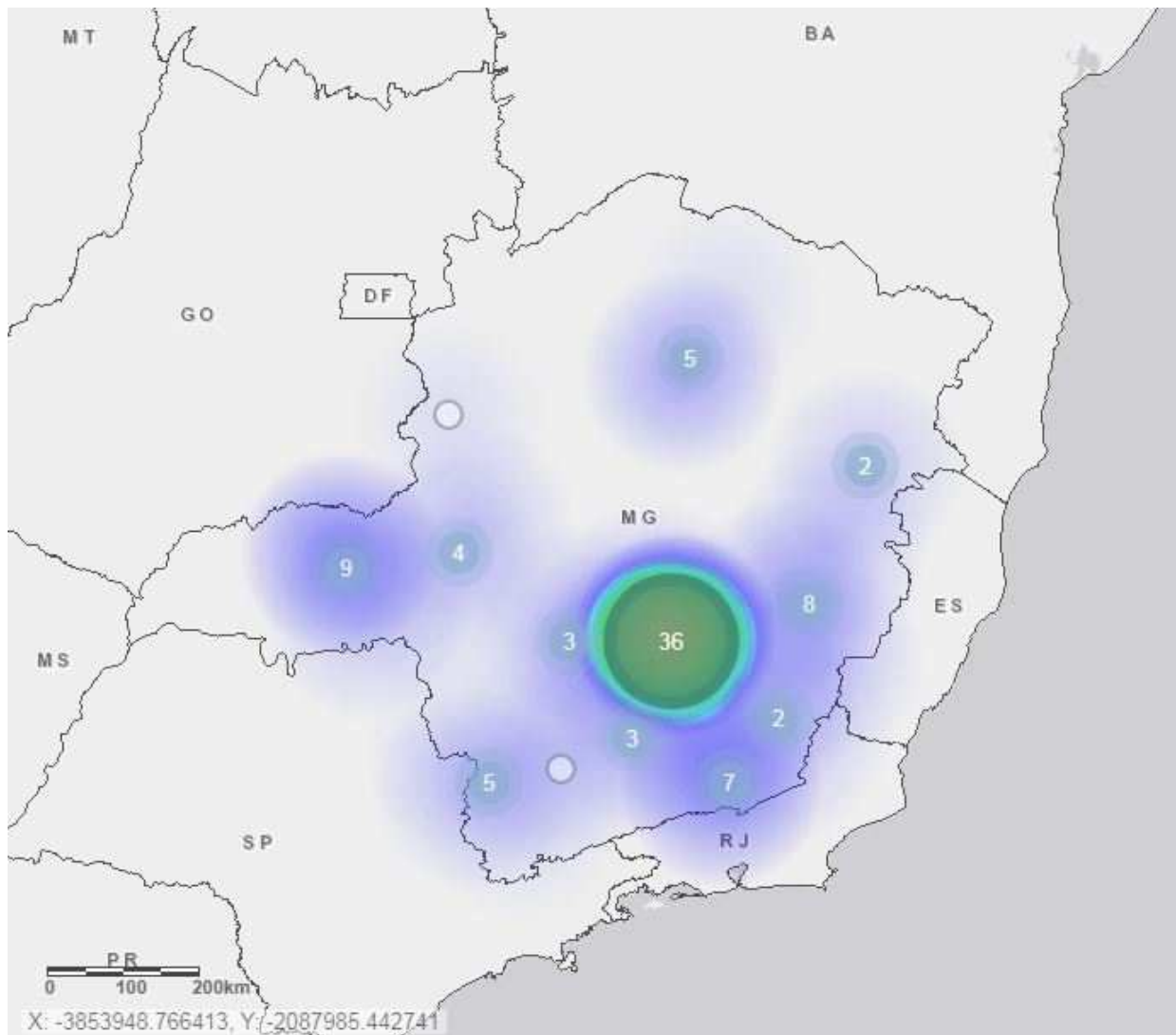
Figura 9 | Mapa de calor e agregação da distribuição dos cursos de graduação em AU no Brasil



Fonte Fig. 9: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

É importante ressaltar que todos os dados da pesquisa documental da presente seção foram obtidos por meio de consulta ativa ao Sistema IGEO do CAU/BR (disponível em <https://igeo.caubr.gov.br/>). Destacamos ainda que esses dados são georreferenciados, o que significa que, além do quantitativo de cursos, é possível identificar a localização exata deles pelo território, conforme indicado no mapa da Figura 11. A partir dessas localizações, foi possível desenvolver estudos mais detalhados acerca da distribuição dos cursos pelo território mineiro, conforme mapa da Figura 12 e análises que seguem.

Figura 10 | Mapa de calor e agregação da distribuição dos cursos de graduação em AU em Minas Gerais

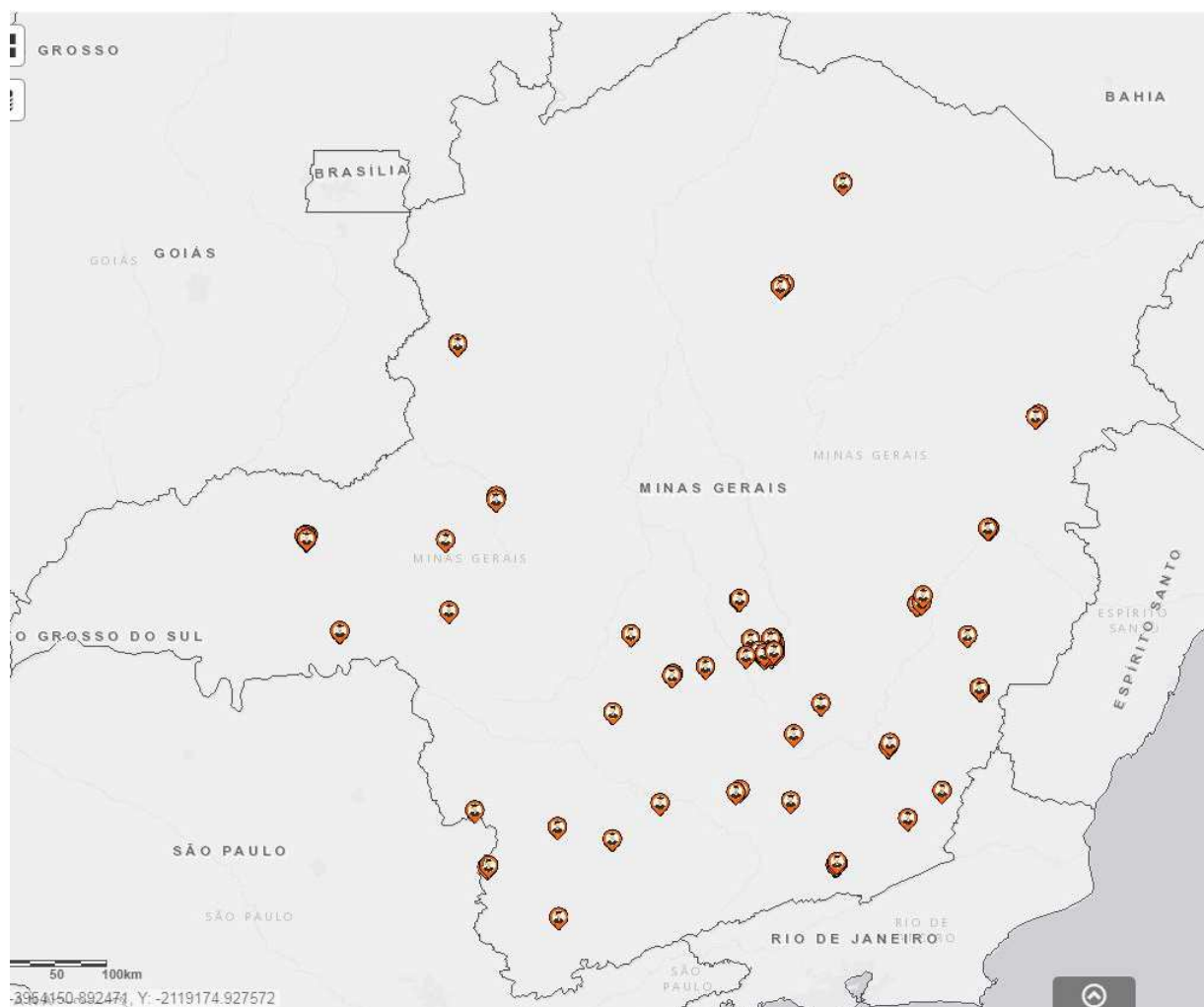


Fonte Fig. 10: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

A partir dessas informações, podemos observar que, dos 86 cursos de graduação em AU do Estado de Minas Gerais, 37 deles (43%) estão concentrados na Região Central do Estado; seguida por outras duas regiões com 14 cursos cada (16,3%), Região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e Região da Zona da Mata e Vertentes; o Leste de Minas vem em seguida com 9 cursos (10,5%); o Sul de Minas, na sequência, com 7 cursos (8,1%); e, por fim, a Região Norte de Minas, a mais extensa em termos territoriais, com apenas 5 (5,8%) cursos de graduação em arquitetura e urbanismo. Estes dados estão apresentados de forma sistematizada, com escala de cores, no mapa de regionais⁶⁹ da Figura 12.

⁶⁹ Uma vez que foram extraídos dos dados georreferenciados do sistema IGEO-CAU/BR, o mapa em questão leva em conta a subdivisão do Estado em regionais utilizada pelo CAU/MG, nos termos da Deliberação CEP-CAU/MG n. 125.7.1/2018. Esta subdivisão trás algumas diferenças em relação

Figura 11 | Mapa de localização georreferenciada dos cursos de AU em Minas Gerais



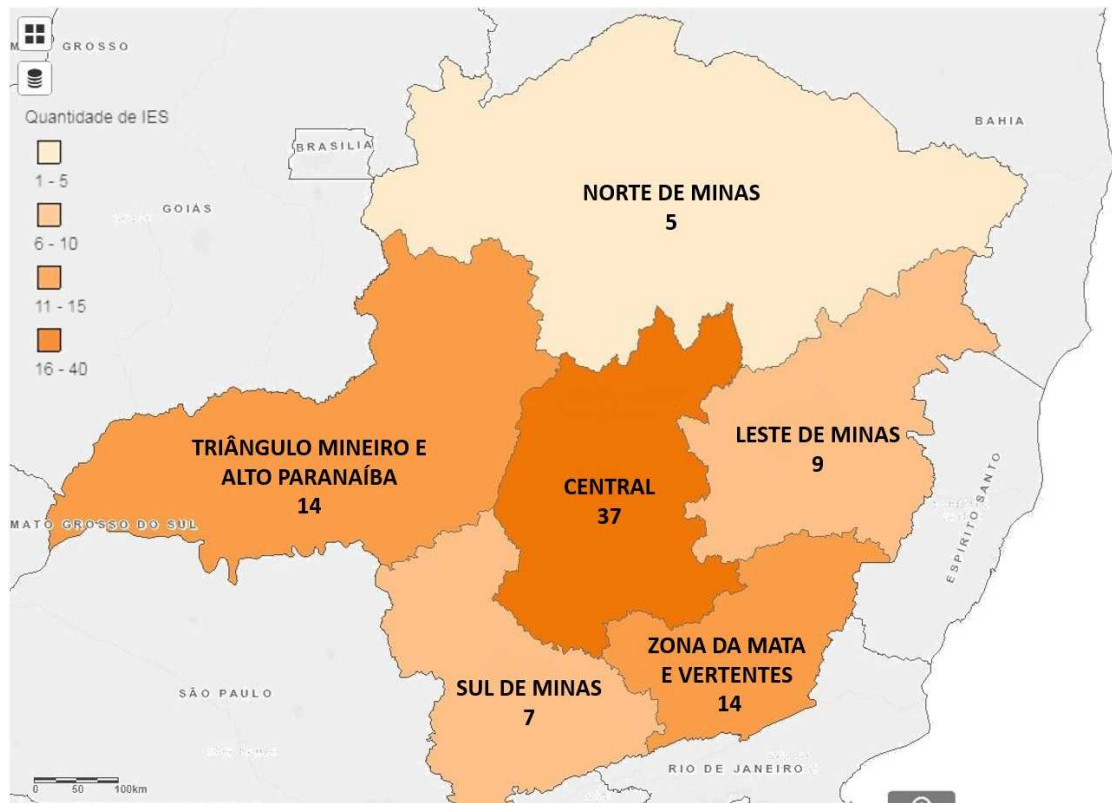
Fonte Fig. 11: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

Outro dado digno de destaque diz respeito ao mapa de calor e agregação da distribuição dos profissionais arquitetos e urbanistas no Estado de Minas Gerais que, conforme pode ser observado na Figura 13, se encontram distribuídas de forma similar pelo território mineiro.

É possível observar ainda no mapa de calor e agregação dos profissionais pelo estado (Figura 13) uma grande concentração de profissionais nas regiões Sul e da Zona da Mata e Vertentes, concentrações equiparáveis àquelas da Região Central do Estado.

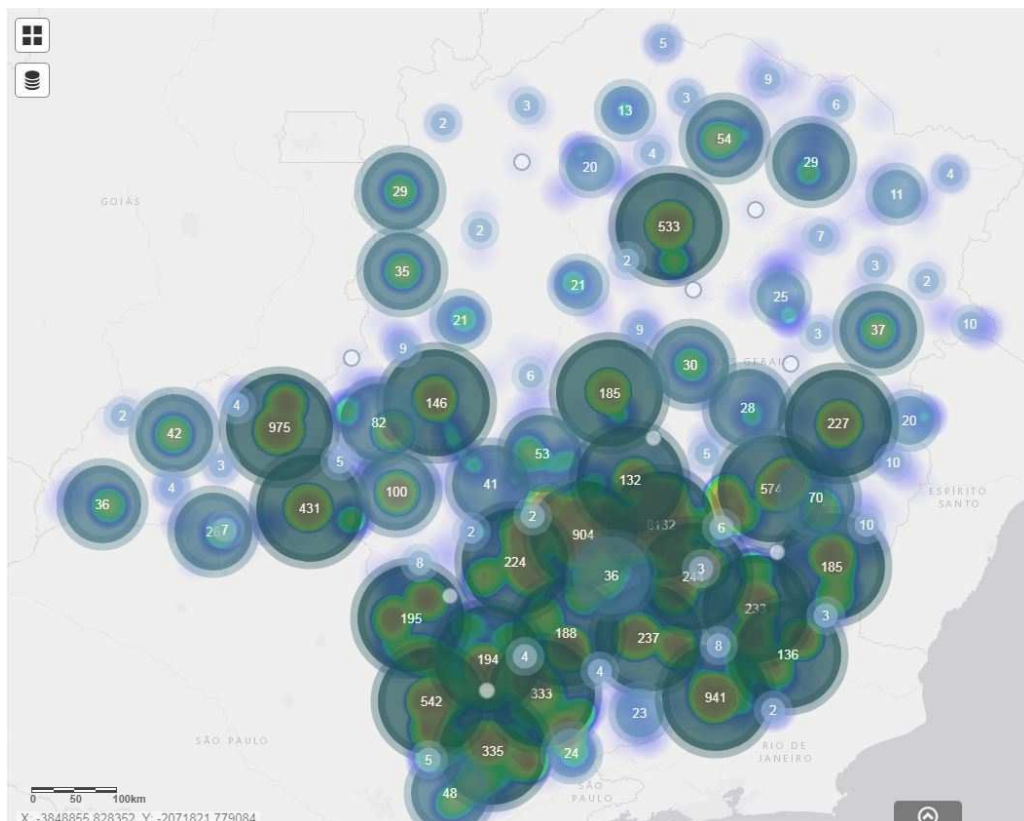
àquela adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais e pelo IBGE, contudo, sem maiores prejuízos à nossa pesquisa.

Figura 12 | Mapa de localização dos cursos de AU por regiões no Estado de Minas Gerais



Fonte Fig. 12: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

Figura 13 | Mapa de calor e agregação dos profissionais arquitetos e urbanistas em Minas Gerais



Fonte Fig. 13: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

Isto por que, apesar de relativamente bem servidas por cursos de graduação em arquitetura e urbanismo oferecidos por instituições de ensino superior mineiras, essas áreas possuem ainda um acesso facilitado às IES dos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, cuja influência acaba se sobrepondo a estas regiões mineiras, como pode ser observado no mapa geral apresentado na Figura 9.

Figura 14 | Distribuição dos cursos de AU em Minas Gerais, pelo ano de autorização



Fonte Fig. 14: Elaborado pelo autor (2019), por meio do sistema IGEO-CAU/BR.

Com isso, é possível observar que os cursos de graduação em AU de Minas Gerais se concentram nas regiões que já possuem um maior contingente de profissionais, ou seja, a Região Central do Estado. Segundo os dados obtidos junto ao sistema IGEO-CAU/BR, dos 68 cursos autorizados a funcionar desde 2007 (eram apenas 18 em atividade em 2007), 24 (35,29%) estão localizados na Região Central do Estado. O Mapa da Figura 14 apresenta a posição georreferenciada dos cursos de graduação em AU de Minas Gerais, classificados pelo respectivo ano de autorização de funcionamento pelo MEC – conforme dados extraídos do sistema IGEO-CAU/BR –, e evidencia a tendência de abertura de novos cursos em regiões já contempladas por esses serviços.

5.3 Aspectos qualitativos dos cursos de AU em Minas Gerais

Ao longo do presente trabalho, tentamos demonstrar que o Ministério da Educação, por intermédio dos mecanismos autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de graduação, não tem conseguido cumprir adequadamente seu papel de regular e avaliar a qualidade dos cursos superiores brasileiros. Buscamos demonstrar ainda que, especialmente para os cursos objeto do nosso estudo, ou seja, os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, em função de seu caráter generalista, os indicadores de qualidade existentes são, não apenas inadequados, mas também insuficientes em vários aspectos em termos da obtenção de uma medição satisfatória da qualidade do ensino. Apesar disso, os resultados desses indicadores serão utilizados, na presente seção, como uma referência para nossa investigação sobre a qualidade do ensino de AU em Minas Gerais.

No contexto de expansão/massificação do ensino superior apresentado, a análise de indicadores educacionais e dos seus desdobramentos com relação à essa expansão torna-se referência fundamental na identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas públicas mais eficientes em nosso país, com destaque para a necessidade de não se perder de vista a óptica das relações sociais e a dicotomia entre as ideologias dominantes (RIZZO, 2013).

Assim, tentaremos identificar, através da análise de seus resultados, estas supostas insuficiências e possíveis contradições nos indicadores de qualidade oficialmente empregados para aferir os cursos superiores brasileiros. Além disso, não há outros meios objetivos, no momento, mediante os quais possamos medir e discutir a qualidade do ensino superior no Brasil. Ou seja, são esses os parâmetros atualmente disponíveis e com os quais temos a possibilidade de abordar a questão de forma minimamente objetiva.

Neste contexto, e com base nos dados dos indicadores de qualidade do ensino superior divulgados pelo MEC, tencionamos estabelecer relações entre a quantidade de cursos de graduação em AU em Minas Gerais e a qualidade deste ensino.

Para isto, foram realizados levantamentos de dados relativos aos últimos 4 ciclos avaliativos do MEC, ou seja, referentes aos anos de 2008, 2011, 2014 e 2017. Estes dados foram coletados por meio de busca ativa no sítio eletrônico do Inep e, além de

organizados, foram confrontados com os demais dados coletados no sistema IGEO-CAU/BR, apresentados nas seções anteriores.

Após a coleta de dados, buscamos averiguar possíveis relações (por meio da identificação de diferenças estatisticamente relevantes) entre a qualidade dos cursos e alguns de seus aspectos, quais sejam: i) categoria administrativa; ii) organização acadêmica; iii) tempo de funcionamento; e iv) localização geográfica. Estas análises compõem a presente seção, 5.3, dividida didaticamente nas subseções 5.3.1 a 5.3.4, relativas, respectivamente, aos quatro aspectos acima mencionados.

Já as principais discussões/reflexões provenientes dessa análise qualitativa serão expostas na seção seguinte, 5.4, que pretende aprofundar as discussões sobre os dados apresentados.

Dessa forma, o tratamento dos dados se deu mediante a seleção daqueles considerados mais representativos dentre os dados levantados, de maneira a comparar o desempenho dos cursos, organizados conforme os quatro aspectos mencionados acima. Os indicadores de qualidade comparados foram: desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas; desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica; desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação; desempenho médio no Enade; desempenho da nota bruta média do IDD; desempenho do CPC contínuo; e, desempenho do IGC contínuo, embora este não seja um indicador específico dos cursos de graduação, se tratando de indicador de qualidade geral, composto por vários outros indicadores⁷⁰.

Vale destacar que os desempenhos de todos os indicadores são medidos em notas que variam de 1 a 5, sendo as notas 1 e 2 consideradas sempre como insatisfatórias, e notas 3, 4 e 5 como satisfatórias.

Os dados utilizados para o desenvolvimento dos gráficos comparativos utilizados para as investigações que seguem estão disponíveis no Apêndice, de forma a possibilitar o aprofundamento dos estudos em pesquisas futuras.

⁷⁰ Segundo o Inep, o Índice Geral de Cursos (IGC) “sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país” (Inep, 2018b).

Por fim, as discussões relativas às análises resultantes desse procedimento de tratamento dos dados qualitativos oficiais dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo do Estado de Minas Gerais, estão expostas na seção imediatamente seguinte, 5.4, denominada “*Discussões sobre as análises qualitativas*”, na qual pretendemos discorrer de forma reflexiva acerca dos resultados desse estudo de diagnóstico.

5.3.1 Análise dos indicadores de qualidade em relação à Categoria Administrativa das IES

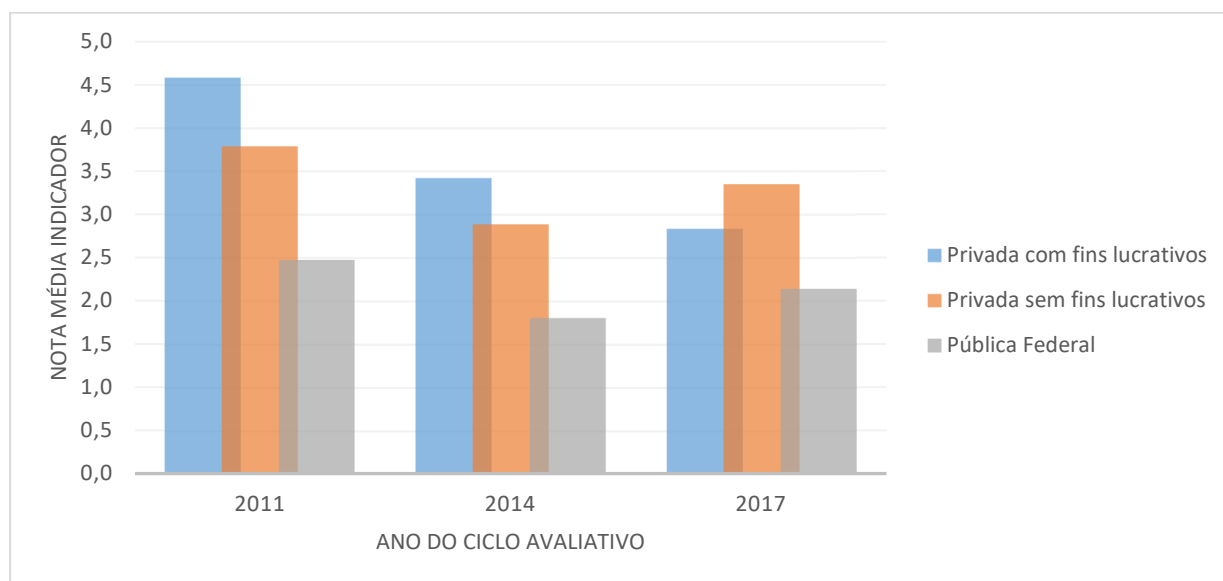
Os dados relativos aos indicadores de qualidade acima mencionados foram analisados comparativamente, nesta seção, em relação à categoria administrativa das respectivas IES, são elas: a) Privadas com fins lucrativos; b) Privadas sem fins lucrativos; e c) Públicas Federais.

Assim, os três primeiros dados analisados dizem respeito à percepção discente sobre as condições do processo formativo. Todos eles são apurados pelo Inep com base nas avaliações dos próprios estudantes, em questionários específicos, durante a aplicação do Enade, e seus resultados são utilizados para a composição do CPC. Apesar disso, entendemos como relevante seu exame individualmente.

Em relação ao primeiro deles, relativo à avaliação da dimensão de infraestrutura e instalações físicas dos cursos de graduação em AU do Estado de Minas Gerais (Figura 15), chama a atenção a brusca queda percebida no desempenho da nota dos cursos ligados a IES privadas com fins lucrativos. A nota média desses cursos, que era de 4,58 em 2011, caiu para 2,83 em 2017. No mesmo período, os cursos ligados a IES privadas sem fins lucrativos oscilaram pouco, passando de 3,79 para 3,35, enquanto aqueles ligados a IES públicas federais, embora com notas mais baixas, também permaneceram com desempenhos mais estáveis, oscilando de 2,47 para 2,14 no mesmo período.

Essa diferença de desempenho em relação à avaliação da infraestrutura dos cursos, em primeira análise, poderia ser explicada em função os baixos orçamentos das Universidades Federais, conforme já discutimos ao longo deste trabalho. Contudo, como tentaremos demonstrar nas discussões a seguir, esse indicador é constituído unicamente pela opinião subjetiva dos estudantes, o que, muitas vezes, acaba não se mostrando um parâmetro confiável.

Figura 15 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por Categoria Administrativa.

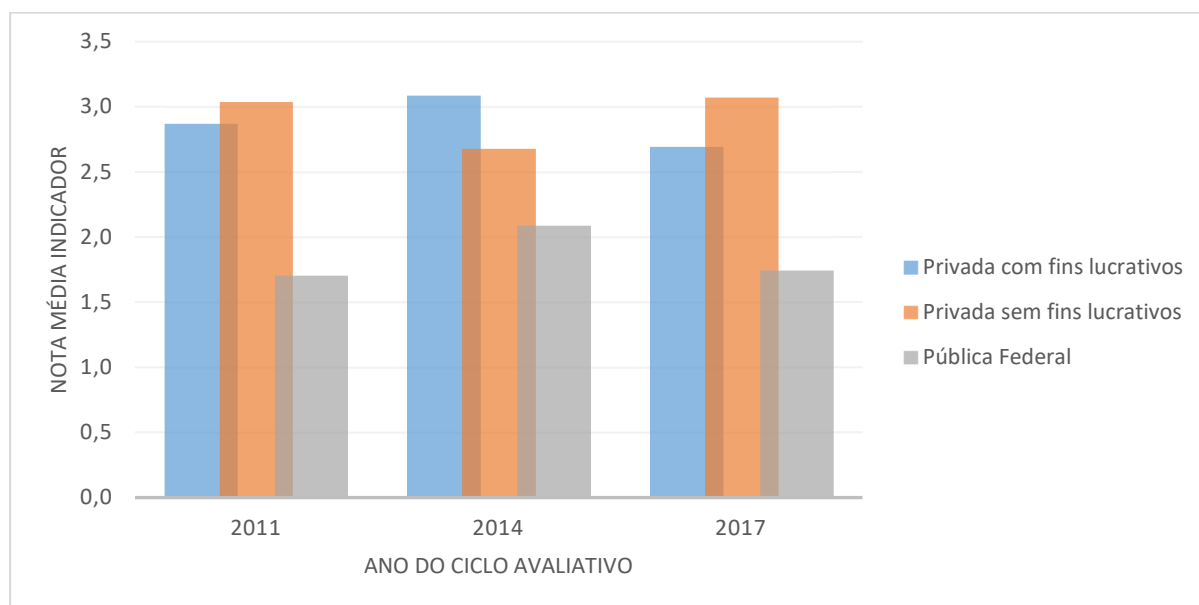


Fonte Fig. 15: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

Já a queda de praticamente 40% na nota das IES privadas com fins lucrativos corresponde a um dado preocupante, que suscitou em uma análise um pouco mais cuidadosa da questão. O que, a princípio, poderia sugerir uma queda no investimento em infraestrutura por parte dessas IES, na verdade pode se referir também da abertura de novos cursos cujas percepções dos estudantes apontaram como possuindo condições de infraestrutura muito abaixo da média dos demais cursos, incluindo as demais categorias. Ou seja, os cursos mais novos das IES privadas com fins lucrativos, segundo a opinião dos estudantes, apresentam desempenho pior em relação às condições de infraestrutura e instalações físicas em relação à média nacional, para todas as categorias administrativas. Esta relação entre os indicadores de qualidade e o tempo de funcionamento do curso, entretanto, será objeto de estudo mais pormenorizado nas seções seguintes.

A análise das notas padronizadas para a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais, também aponta para um melhor desempenho dos cursos ligados às IES privadas, com pequena vantagem para aqueles vinculados à IES sem fins lucrativos, conforme pode ser observado no gráfico da Figura 16.

Figura 16 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por Categoria Administrativa



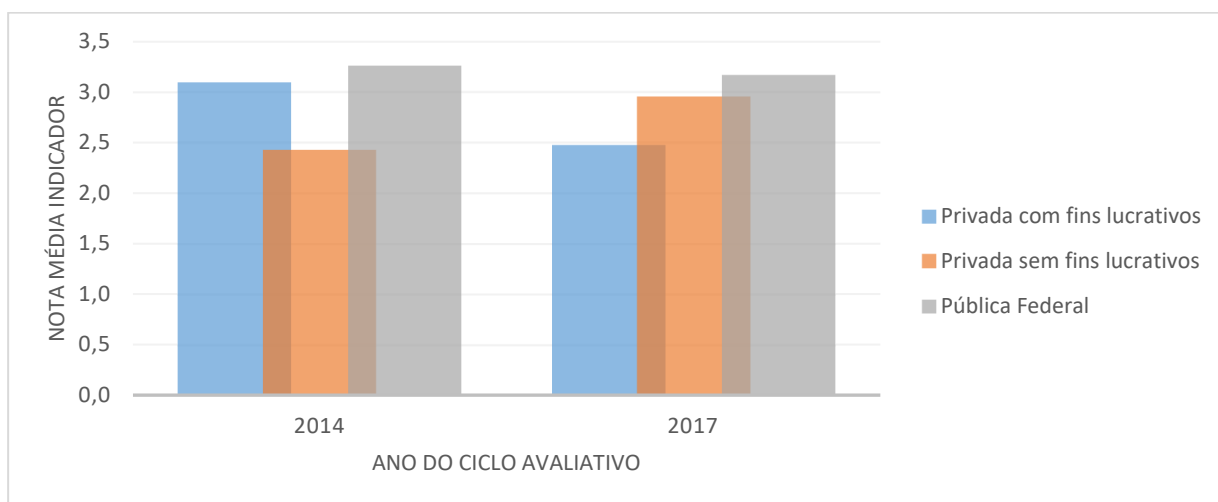
Fonte Fig. 16: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

Por outro lado, o terceiro indicador de qualidade analisado, relativo às oportunidades de ampliação da formação – tais como oportunidades para participação em projetos de iniciação científica, eventos internos ou externos à instituição, realização de atividades práticas, entre outros – foi o primeiro no qual, de acordo com a percepção discente, os cursos ligados à IES públicas federais se encontram em melhor situação do que aqueles ligados às IES privadas, conforme pode ser observado na Figura 17.

Novamente, chama a atenção que, para o período entre 2014 e 2017, existe uma tendência de queda na nota dos cursos vinculados às IES privadas com fins lucrativos, enquanto as IES públicas federais se mantiveram estáveis e as privadas sem fins lucrativos tiveram acréscimos nas notas.

Já em relação ao desempenho médio no Enade (Figura 18), exame que, como vimos, avalia o conhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como suas habilidades e competências, o desempenho dos cursos de graduação em AU do Estado de Minas Gerais vinculados às IES da categoria administrativa Pública Federal é consideravelmente mais alto.

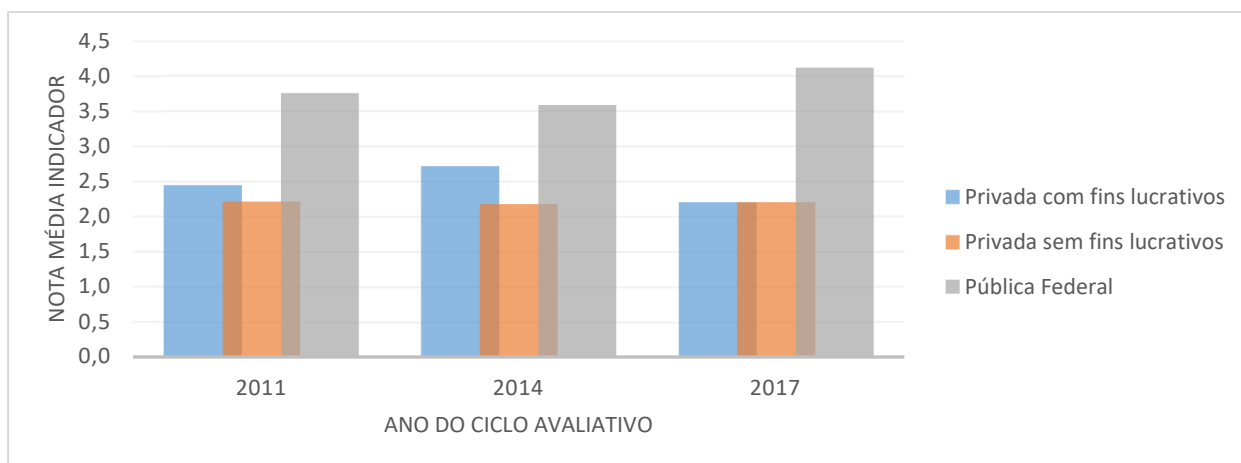
Figura 17 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por Categoria Administrativa



Fonte Fig. 17: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2014) e (2017).

Enquanto a nota média dos cursos vinculados às IES privadas com fins lucrativos oscilou de 2,44 para 2,20 entre 2011 e 2017, o desempenho das privadas sem fins lucrativos se manteve quase estável, variando de 2,21 para 2,20, e das públicas federais variou entre 3,75 e 4,10, essa última categoria, inclusive, demonstrando tendência de alta no desempenho do indicador. Vale destacar que, conforme critérios estabelecidos pelo Inep, apenas o desempenho dos cursos vinculados às IES públicas federais é considerado como satisfatório, ou seja, com nota acima de 3.

Figura 18 | Análise do desempenho médio no Enade, por Categoria Administrativa.

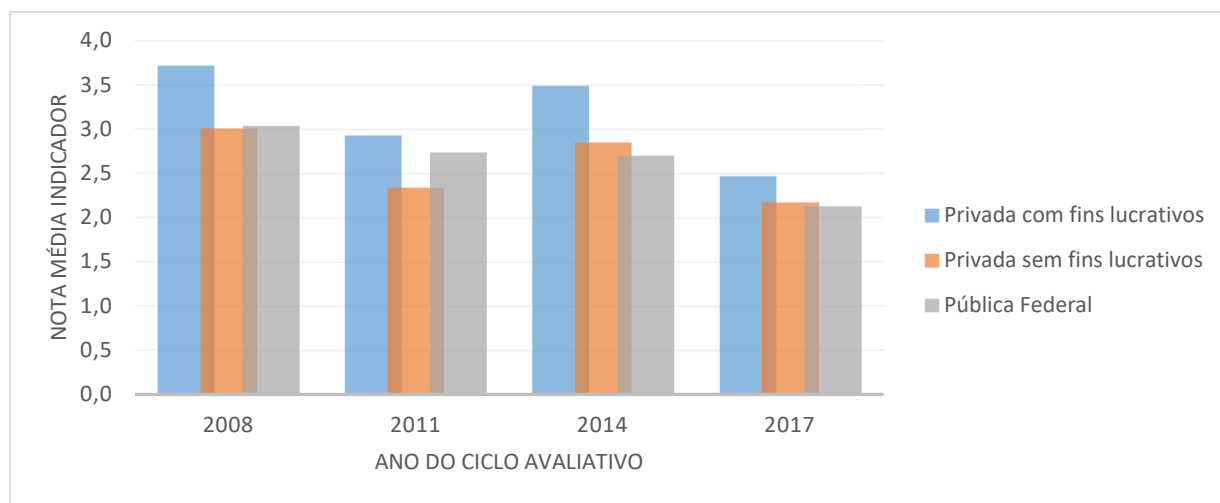


Fonte Fig. 18: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

Outro dado analisado foi a nota do IDD, ou seja, Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado, relativo ao desempenho dos estudantes no exame Enade. É perceptível que, para este indicador, o desempenho dos cursos vinculados a IES privadas com fins lucrativos se encontrava em patamar mais alto no

ciclo avaliativo de 2008. Nos anos seguintes, entretanto, uma queda na nota deixou os desempenhos mais equilibrados em 2017, como mostra a Figura 19.

Figura 19 | Análise do desempenho da nota bruta média do IDD, por Categoria Administrativa



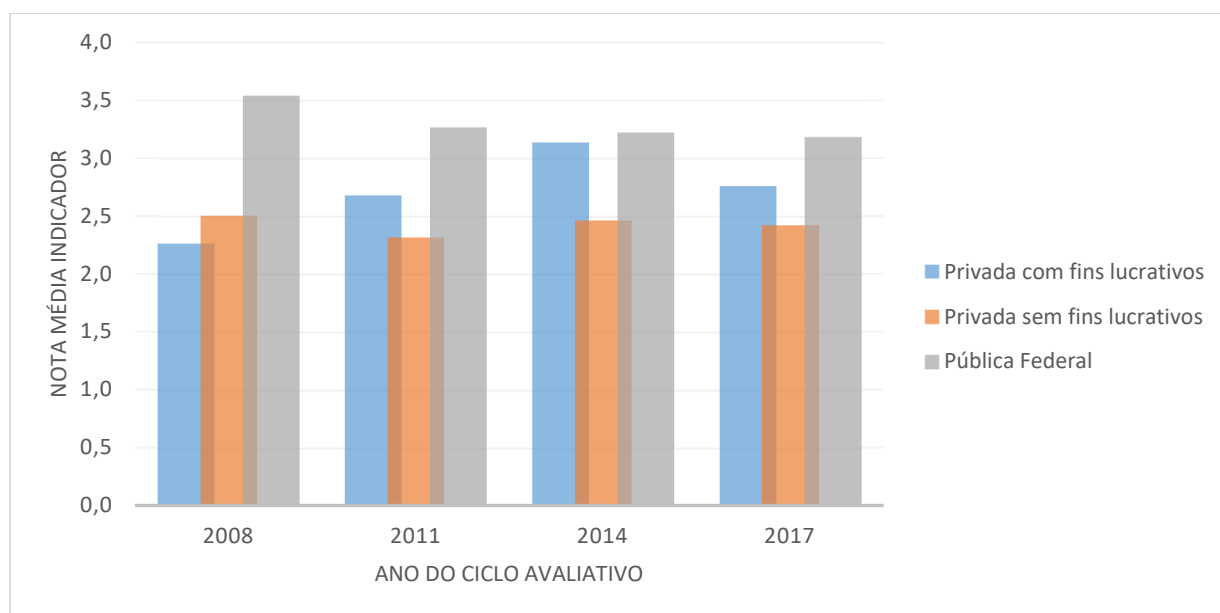
Fonte Fig. 19: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017).

Destacamos, contudo, que, conforme analisado no Capítulo 3 desta pesquisa, a forma como a nota do IDD é construída faz com que os cursos que atraem os melhores alunos tendem a ter impacto negativo em seu desempenho. Isto por que, conforme o funcionamento do indicador, os melhores resultados somente podem ser alcançados quando o desempenho dos alunos ingressantes for baixo, ou seja, mesmo que o resultado do Enade dos alunos concluintes seja alto, é possível que o curso obtenha um IDD negativo (BRASIL, 2018).

Analisamos ainda, para os cursos de graduação em AU do Estado de Minas Gerais a partir da classificação por Categoria Administrativa, o desempenho do CPC. Vale lembrar que o CPC é composto a partir dos resultados do Enade, bem como por fatores que consideram a titulação dos professores, o percentual de docentes que cumprem regime parcial ou integral (não horistas), além das notas dos indicadores relativos ao desempenho didático-pedagógico e de infraestrutura e instalações físicas, conforme definição do Inep. Como os demais indicadores, o CPC também varia de 1 a 5, sendo 5 a nota máxima e 3 a nota satisfatória mínima (Figura 20).

A análise dos dados do CPC demonstra que, mesmo com notas menores em alguns indicadores que o compõem, como a avaliação da organização didático-pedagógica e de infraestrutura e instalações físicas, os cursos das IES públicas federais tiveram o melhor desempenho, o que sugere que, além de um melhor desempenho no Enade, que estes cursos possuem docentes melhor avaliados.

Figura 20 | Análise do desempenho do CPC contínuo, por Categoria Administrativa

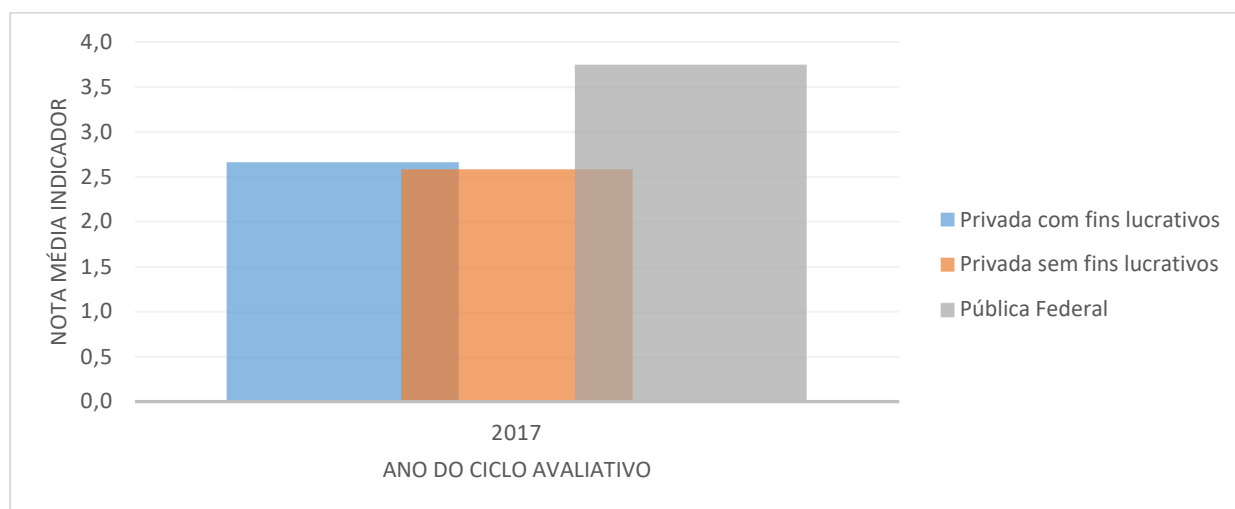


Fonte Fig. 20: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017).

Para este indicador, a nota média dos cursos vinculados às IES privadas com fins lucrativos oscilou de 2,26 para 2,76 entre 2008 e 2017, enquanto o desempenho das privadas sem fins lucrativos variou de 2,50 para 2,42, e a nota das públicas federais partiu de 3,54 em 2008 e caiu para 3,18 em 2017.

Por fim, na Figura 21 seguem os dados do IGC dos cursos de graduação em AU das IES mineiras, com destaque ao desempenho dos cursos ligados às IES públicas federais.

Figura 21 | Análise do desempenho do IGC contínuo, por Categoria Administrativa.



Fonte Fig. 21: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2017).

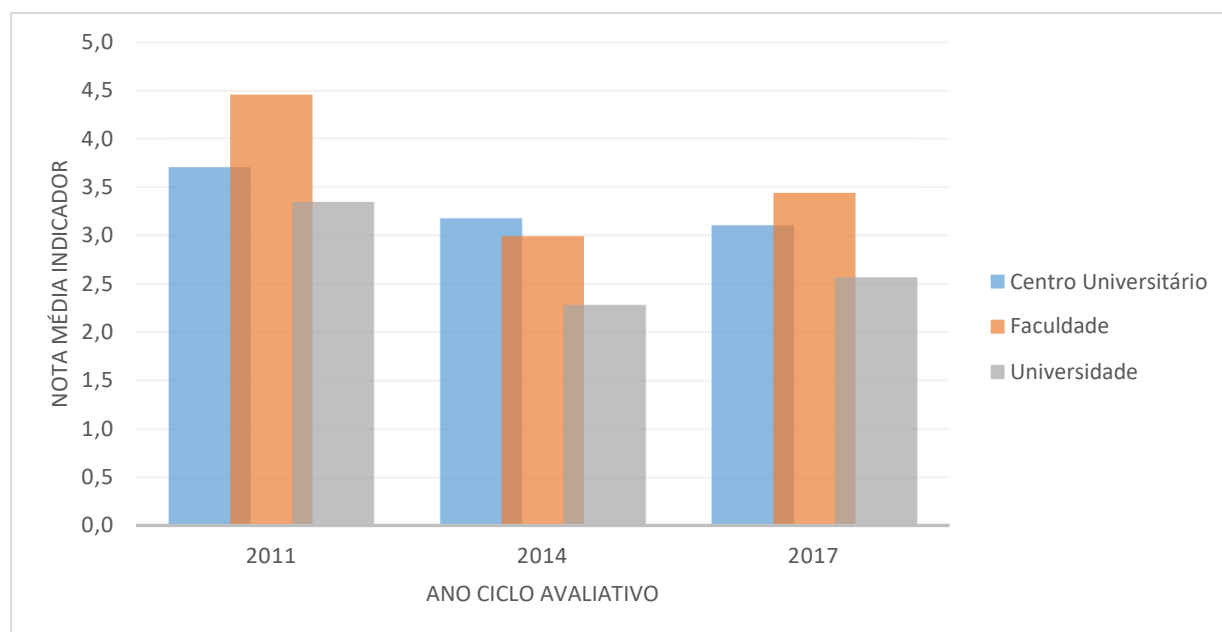
5.3.2 Análise dos indicadores de qualidade em relação à Organização Acadêmica das IES

Nesta seção, os dados relativos aos indicadores de qualidade foram analisados comparativamente em relação à Organização Acadêmica das respectivas IES, são elas: a) Centros Universitários; b) Faculdades; e c) Universidades.

No que se refere ao primeiro indicador, relativo à avaliação da dimensão de infraestrutura e instalações físicas dos cursos de graduação em AU do Estado de Minas Gerais (Figura 22), a nota média dos Centro Universitários, que era de 3,70 em 2011, caiu para 3,10 em 2017. Já a nota das faculdades caiu de 4,44 para 3,43, e das Universidades, de 3,63 para 2,95, no mesmo período.

Já a observação das notas padronizadas para a organização didático-pedagógica dos cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais indica desempenhos mais estáveis. A nota média dos Centro Universitários, que era de 3,08 em 2011, oscilou para 3,01; a nota das faculdades variou entre 2,89 e 3,25 e das Universidades, entre 2,47 e 2,89, também entre 2011 e 2017, conforme gráfico da Figura 23.

Figura 22 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por Organização Acadêmica.

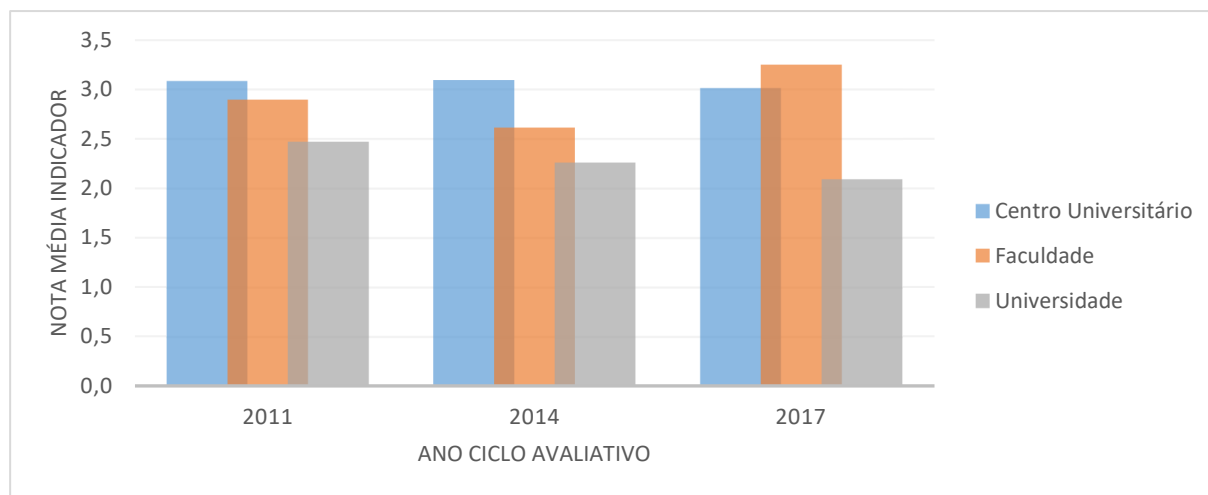


Fonte Fig. 22: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

A análise do indicador relativo às oportunidades de ampliação da formação (Figura 24), entre 2014 e 2017, demonstra grande alta no desempenho das Faculdades, de

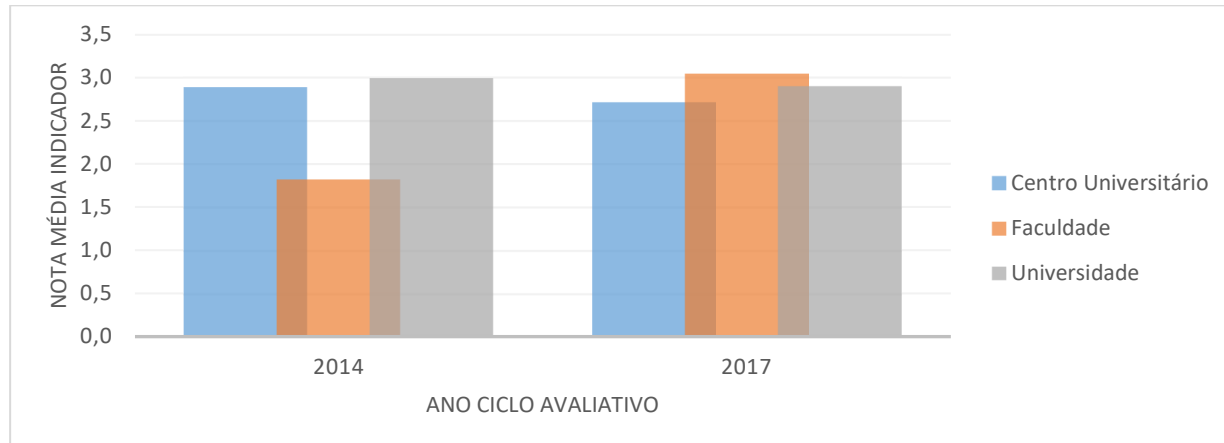
1,81 para 3,05, enquanto as outras Organizações acadêmicas apresentam desempenhos praticamente estáveis, com notas entre 2,7 e 2,8 em todo o período.

Figura 23 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por Organização Acadêmica



Fonte Fig. 23: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

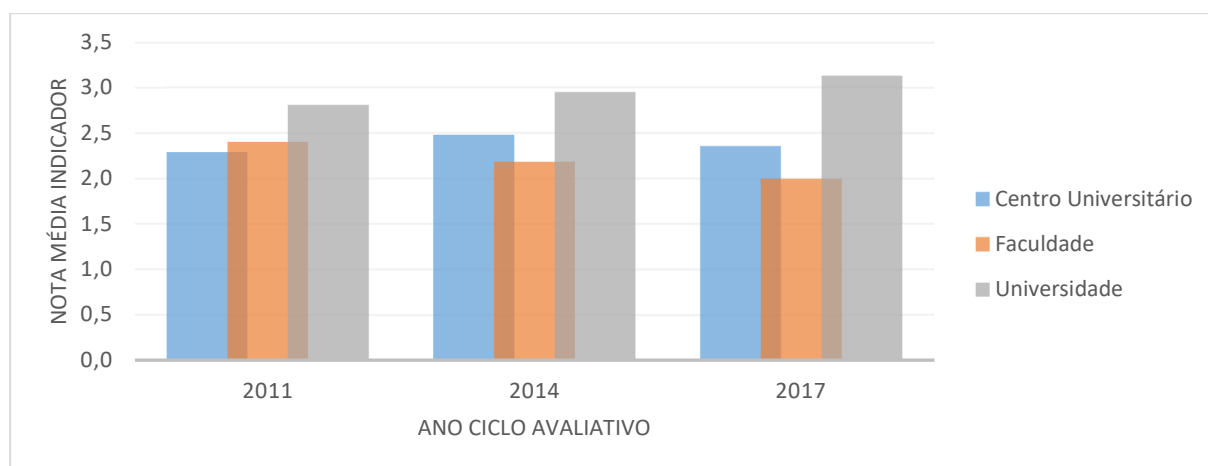
Figura 24 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por Organização Acadêmica



Fonte Fig. 24: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2014) e (2017).

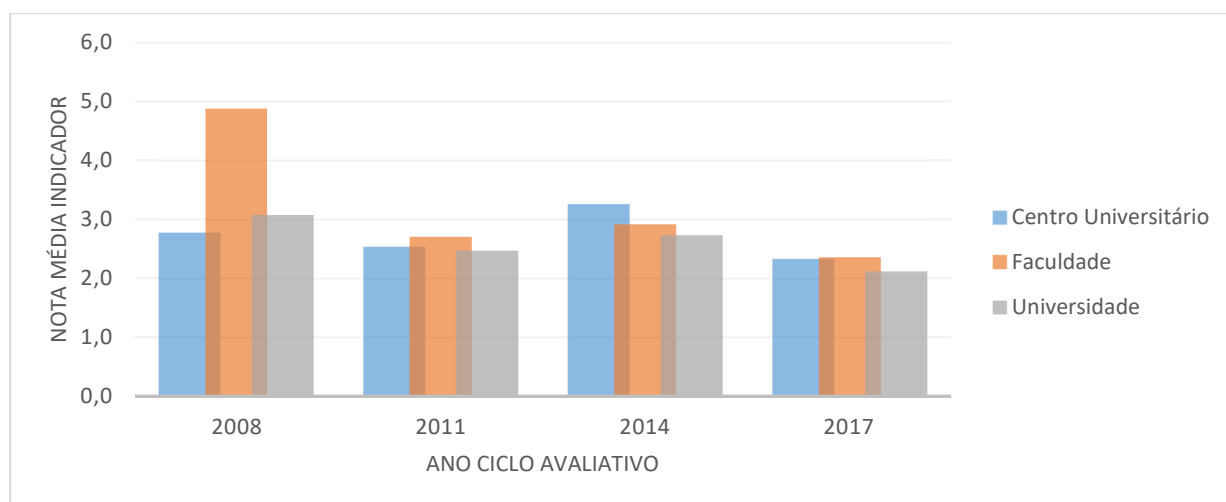
O desempenho médio no exame Enade para os ciclos avaliativos de 2011, 2014 e 2017 está apresentado no gráfico da Figura 25. Sobressai o desempenho dos cursos ofertados por Universidades que, além de possuírem um desempenho melhor que das demais, é a única organização acadêmica que apresenta uma tendência de alta para este indicador. Esta percepção corrobora aquela demonstrada na seção anterior, pelo gráfico da Figura 18, tendo em vista que a maioria das universidades são públicas federais.

Figura 25 | Análise do desempenho médio no Enade, por Organização Acadêmica



Fonte Fig. 25: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017).

Figura 26 | Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por Organização Acadêmica

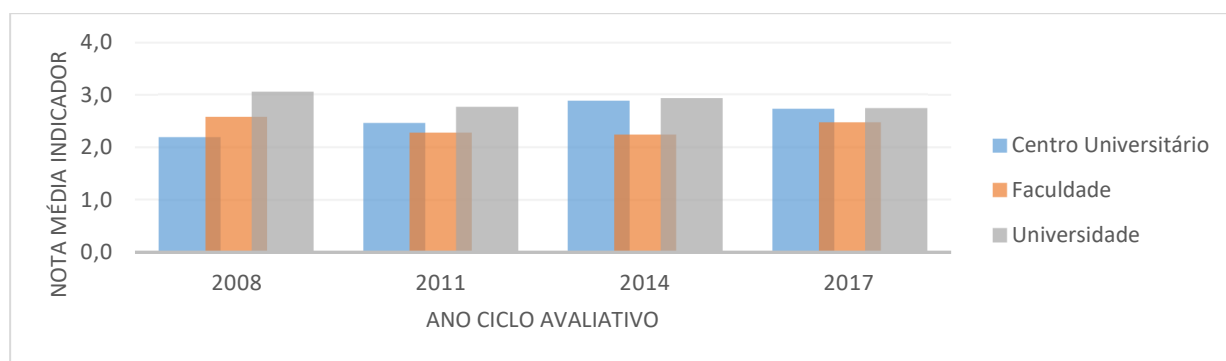


Fonte Fig. 26: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017).

Já os gráficos das Figuras 26 e 27 apresentam, respectivamente, a evolução do desempenho das notas médias do IDD e do CPC, por organização acadêmica, entre os anos de 2008 e 2017, enquanto o gráfico da Figura 28 apresenta o desempenho médio para o IGC, para o ciclo avaliativo de 2017.

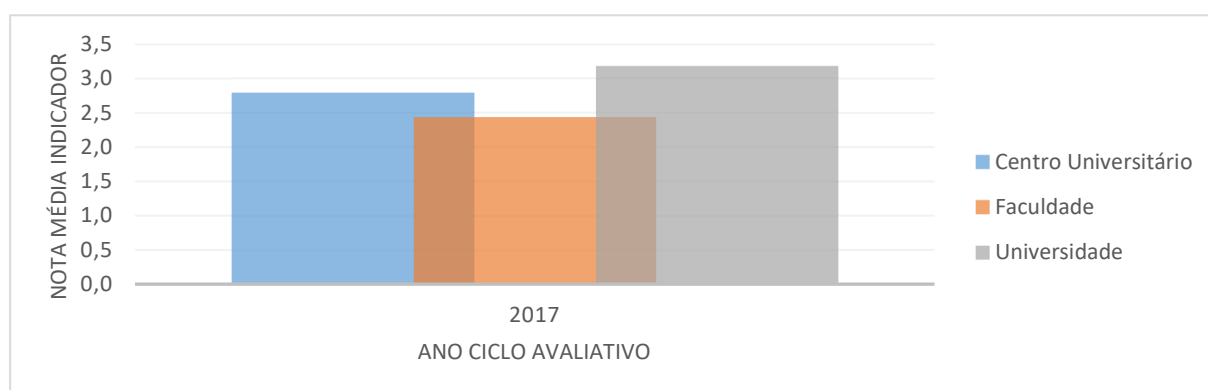
A grande diferença estatística percebida na Figura 26, acima, cuja média da nota do IDD para os cursos ligados a faculdades do ano de 2008 para os demais é explicada pelo fato de que, neste ciclo avaliativo, apenas 1 faculdade foi avaliada, fator que foi equilibrado nos ciclos seguintes com a avaliação de mais cursos.

Figura 27 | Análise do desempenho do CPC contínuo, por Organização Acadêmica



Fonte Fig. 27: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017).

Figura 28 | Análise do desempenho do IGC contínuo, por Organização Acadêmica



Fonte Fig. 28: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2017).

5.3.3 Análise dos indicadores de qualidade em relação ao tempo de funcionamento dos cursos

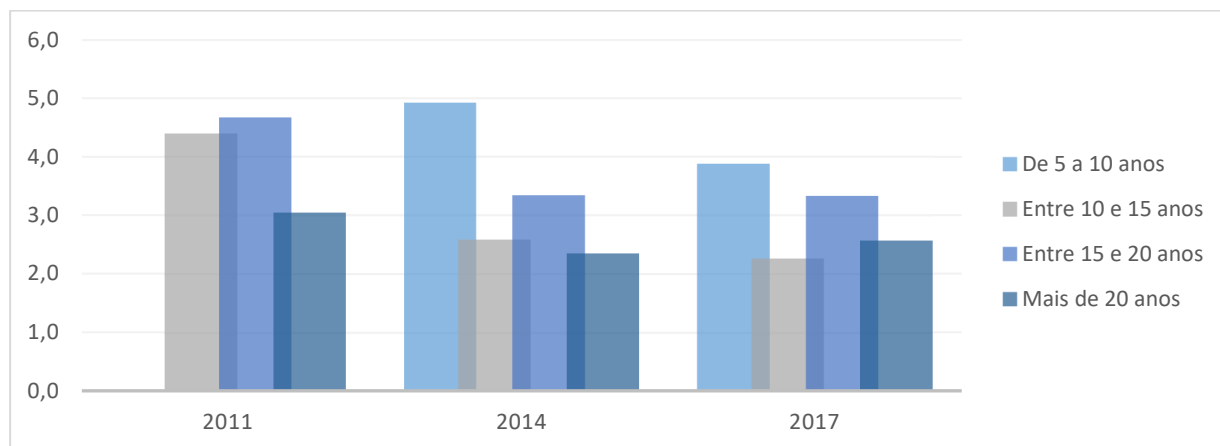
Na sequência das análises, apresentaremos a seguir o desempenho médio dos mesmos indicadores de qualidade das seções anteriores, porém, examinados a partir de um agrupamento por tempo de funcionamento dos cursos.

Considerando a data de início de funcionamento dos cursos indicada no sistema e-Mec, do Ministério da Educação, os cursos de AU do Estado de Minas Gerais foram separados em quatro grupos, são eles: cursos com tempo de funcionamento de 5 a 10 anos; com tempo de funcionamento entre 10 e 15 anos; com tempo de funcionamento entre 15 e 20 anos; e cursos em funcionamento a mais de 20 anos.

Assim, as Figuras 29, 30 e 31 apresentam os dados relativos aos indicadores de qualidade referentes à percepção discente sobre as condições do processo formativo, todos apurados pelo Inep com base nas avaliações dos próprios estudantes, em

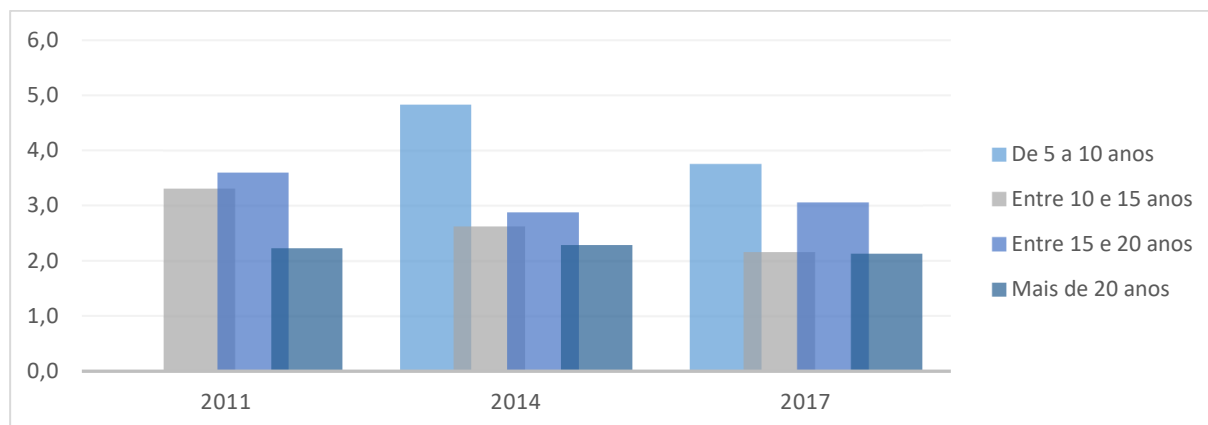
questionários específicos, durante a aplicação Enade. São eles, respectivamente: desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas; desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica e desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação.

Figura 29 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por tempo de funcionamento



Fonte Fig. 29: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

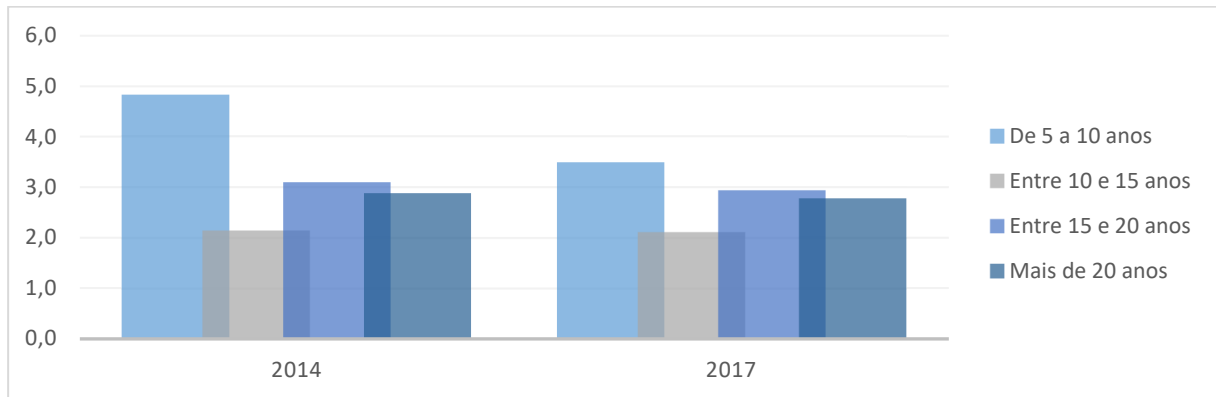
Figura 30 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por tempo de funcionamento



Fonte Fig. 30: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

Os desempenhos destacadamente mais elevados dos cursos com menos de 10 anos no ciclo avaliativo de 2014, nos três gráficos analisados, novamente correspondem a uma situação particular, na qual apenas um único curso foi avaliado. Quando mais cursos passam a serem avaliados, já no ciclo seguinte, no qual 9 cursos foram avaliados, a média acaba se normalizando.

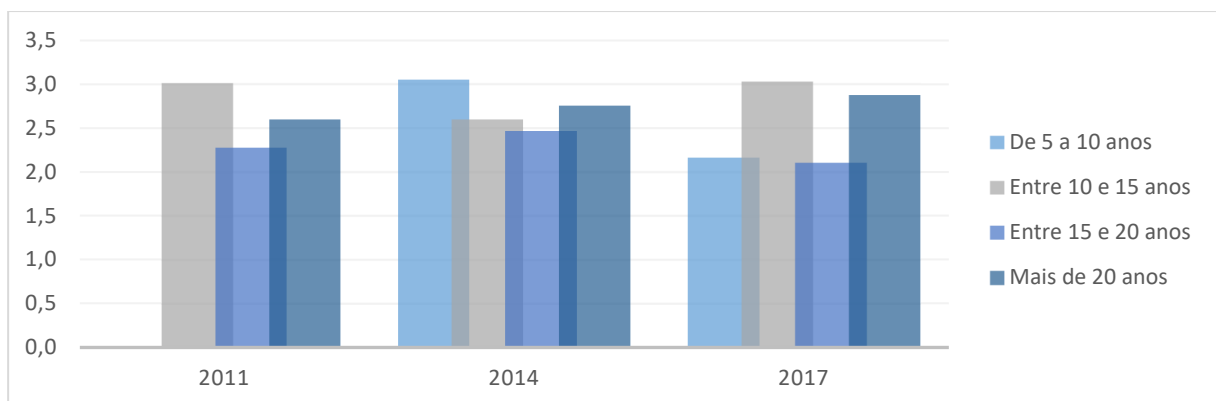
Figura 31 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por tempo de funcionamento



Fonte Fig. 31: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

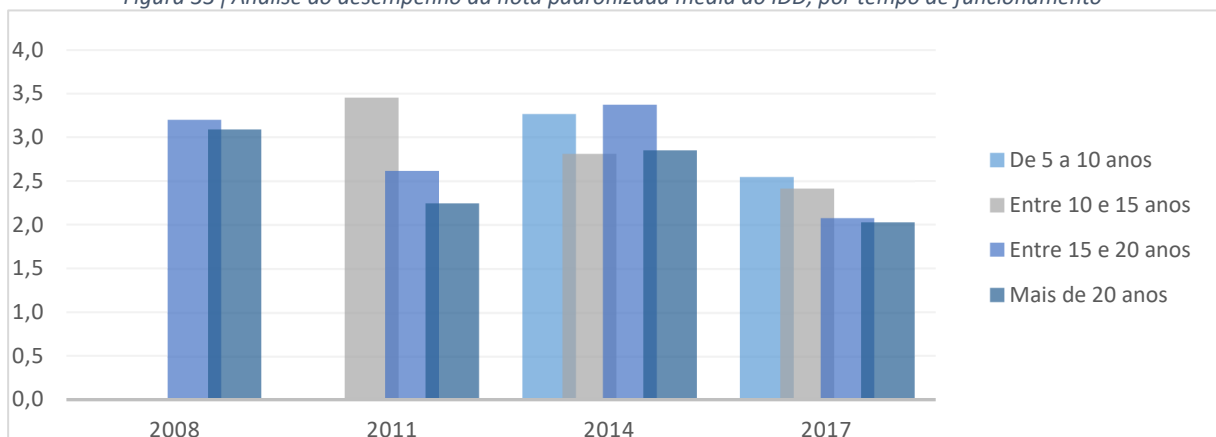
Já os gráficos das Figuras 32, 33, 34 e 35 apresentam os dados relativos ao desempenho médio nos seguintes indicadores de qualidade: desempenho médio no Enade; nota padronizada média do IDD; CPC contínuo; e IGC contínuo.

Figura 32 | Análise do desempenho médio no Enade, por tempo de funcionamento



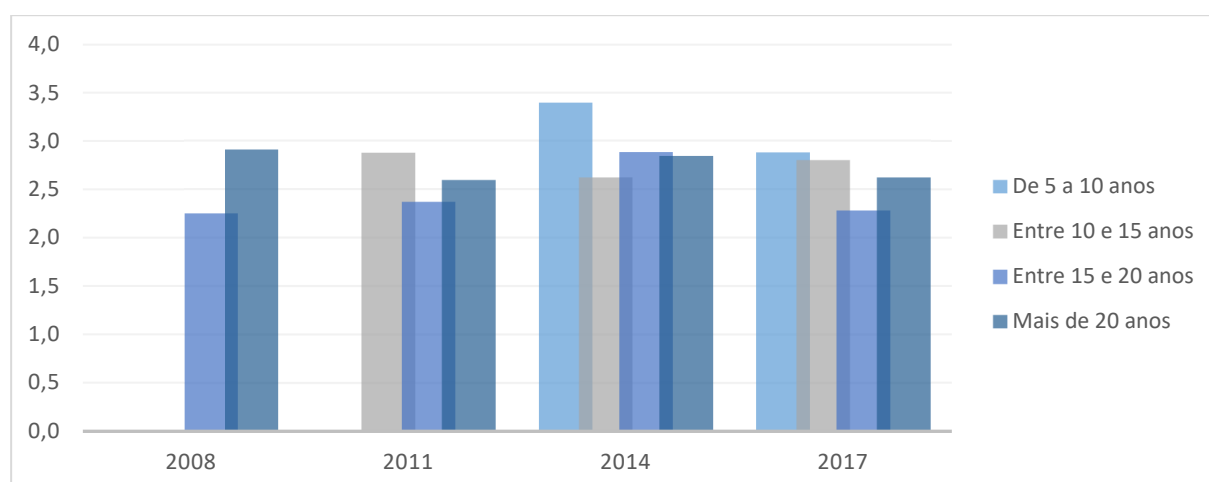
Fonte Fig. 32: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

Figura 33 | Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por tempo de funcionamento



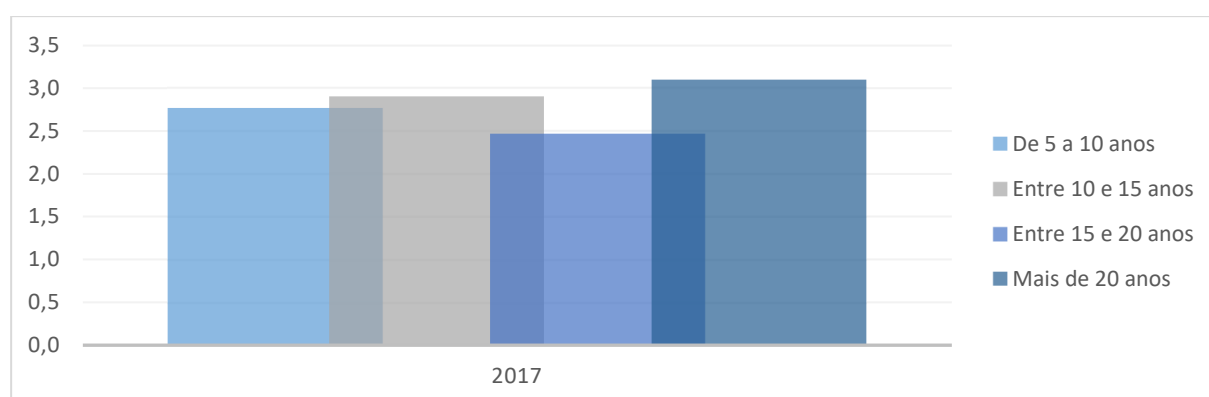
Fonte Fig. 33: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

Figura 34 | Análise do desempenho do CPC contínuo, por tempo de funcionamento



Fonte Fig. 34: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017) e sistema e-Mec.

Figura 35 | Análise do desempenho do IGC contínuo, por tempo de funcionamento



Fonte Fig. 35: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2017) e sistema e-Mec.

Dessa forma, assim como nos demais dados analisados nesta seção, as variações estatísticas não nos pareceram significativas o suficiente para demonstrar diferenças importantes nos níveis de qualidade dos cursos analisados, conforme tentaremos demonstrar a seguir. Sobre as análises da presente subseção, entretanto, é importante ressaltar ainda que, de acordo com o gráfico de evolução da abertura de cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais (Figura 4), 46 dos 89 dos cursos em atividade começaram a funcionar a partir do ano de 2015. Ou seja, mais da metade dos cursos em atividade têm menos de 5 anos e não foram abrangidos nas investigações desta seção. Este fato indica que, para uma melhor compreensão do panorama do ensino no que se refere ao tempo de funcionamento dos cursos, é necessário um acompanhamento por pesquisas futuras. Isto porque, como vimos ao

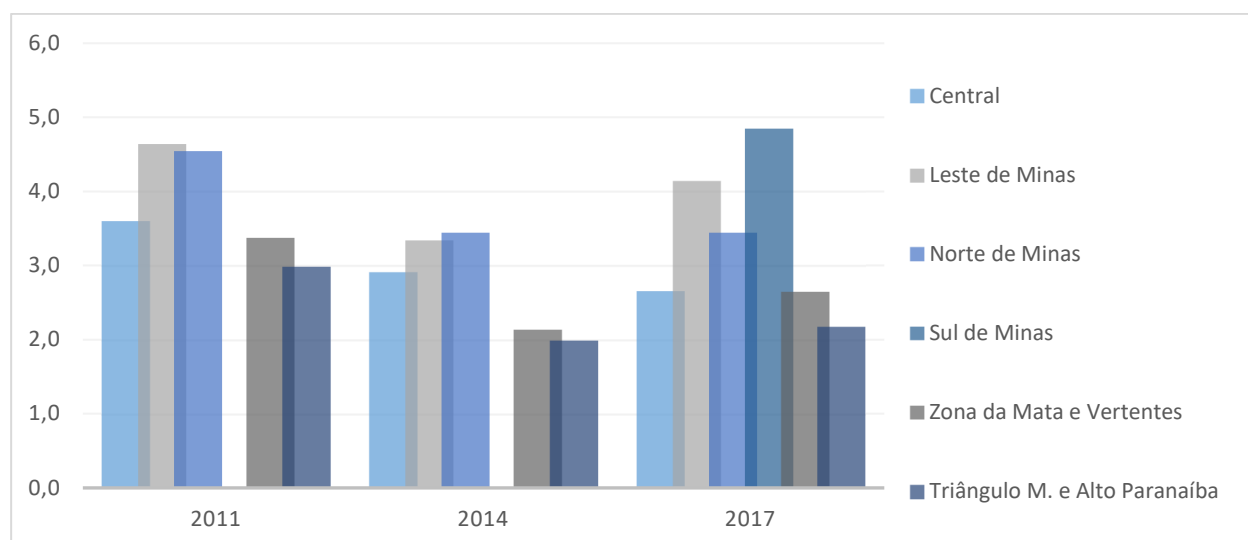
longo deste trabalho, são justamente os cursos mais novos que têm sido questionados em termos de qualidade do ensino.

5.3.4 Análise dos indicadores de qualidade em relação à Localização geográfica dos cursos

Por fim, o último agrupamento de cursos analisado diz respeito à distribuição geográfica dos cursos de graduação em AU no Estado de Minas Gerais. Ou seja, o desempenho médio dos indicadores de qualidade foi examinado a partir da localização dos cursos, tendo como referência as seis regiões administrativas do Estado utilizadas em seu sistema IGEO, do CAU/BR, são elas: i) Central; ii) Leste de Minas; iii) Norte de Minas; iv) Sul de Minas; v) Zona da Mata e Vertentes; e vi) Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba.

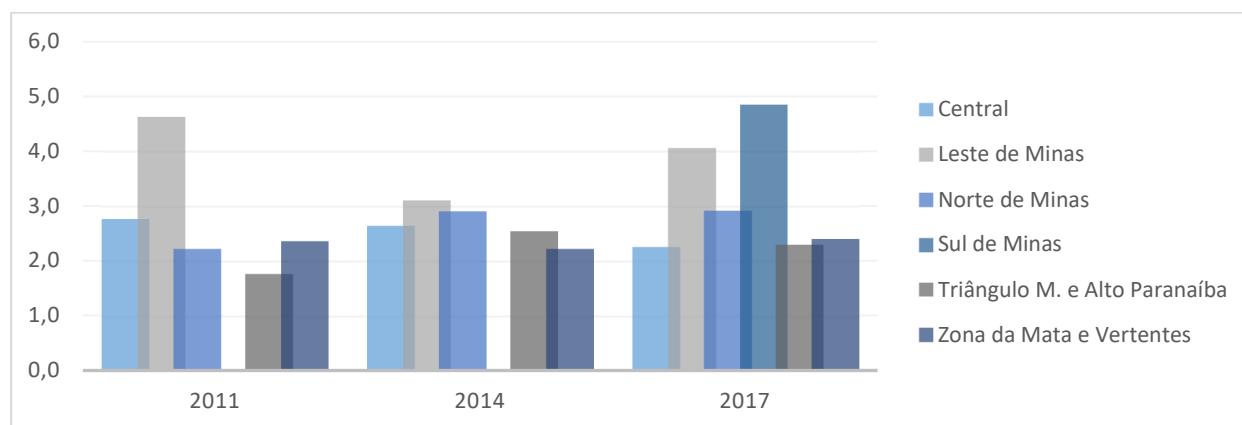
Dessa forma, assim como nas seções anteriores, os três primeiros gráficos (Figuras 36, 37 e 38) apresentam os dados relativos aos indicadores de qualidade diretamente relacionados à percepção discente sobre as condições do processo formativo dos respectivos cursos, com base nos questionários do exame Enade, quais sejam: desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas; desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica e desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação.

Figura 36 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para infraestrutura e instalações físicas, por localização geográfica



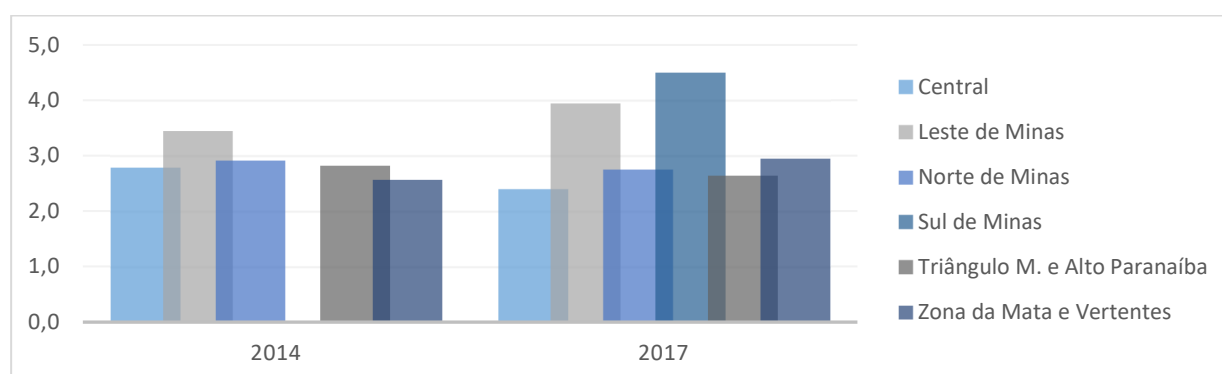
Fonte Fig. 36: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Figura 37 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, por localização geográfica



Fonte Fig. 37: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Figura 38 | Análise do desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, por localização geográfica



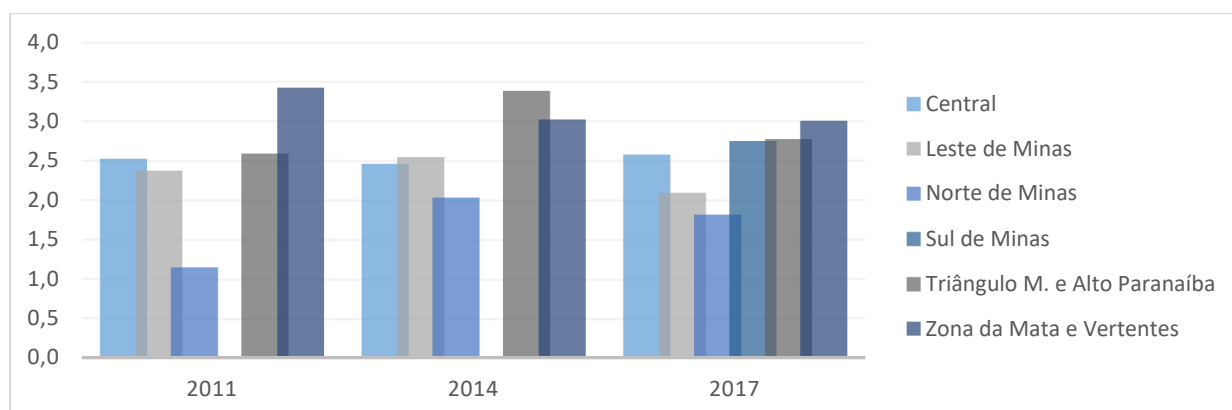
Fonte Fig. 38: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Novamente, o número reduzido de cursos em uma região parece ser o fator de diferenciação mais relevante para os indicadores analisados. Assim, a inclusão de apenas dois cursos na região Sul de Minas, no ciclo avaliativo de 2017 (e a ausência de cursos para esta região nos demais ciclos avaliativos), acaba por sugerir um certo desequilíbrio nos desempenhos.

Já os gráficos das quatro figuras seguintes (Figuras 39, 40, 41 e 42) apresentam, respectivamente, os dados relativos ao desempenho médio nos seguintes indicadores de qualidade: desempenho médio no Enade; nota padronizada média do IDD; CPC contínuo; e IGC contínuo.

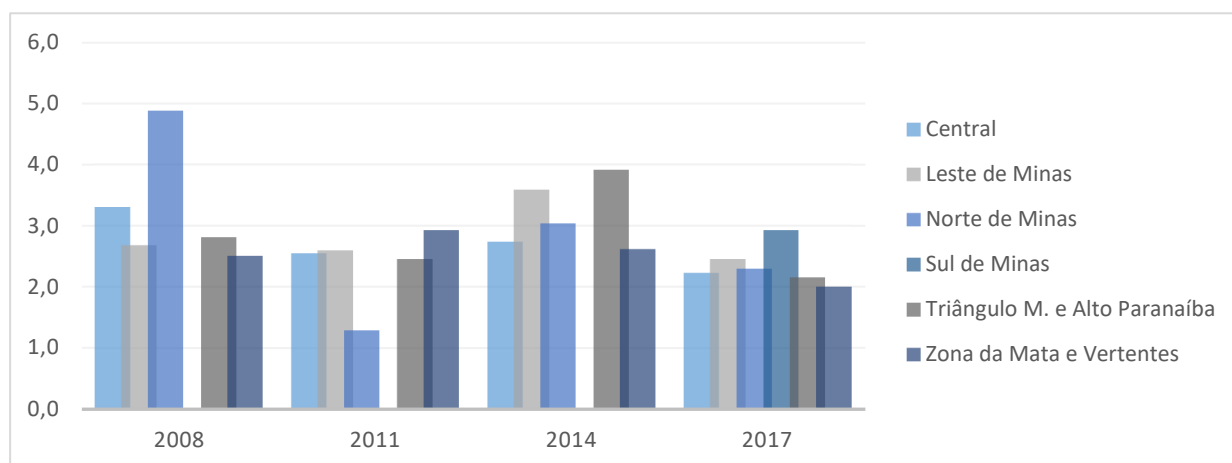
O exame dos dados desses gráficos também parece sugerir um considerável equilíbrio entre os desempenhos, quanto maior o número de cursos considerados para a obtenção da média.

Figura 39 | Análise do desempenho médio no Enade, por localização geográfica



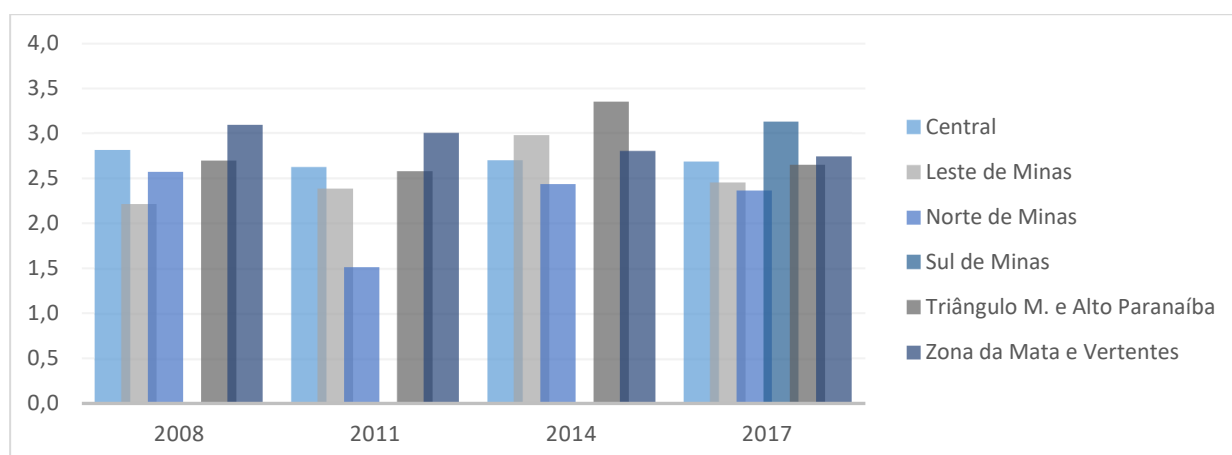
Fonte Fig. 39: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2011), (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Figura 40 | Análise do desempenho da nota padronizada média do IDD, por localização geográfica



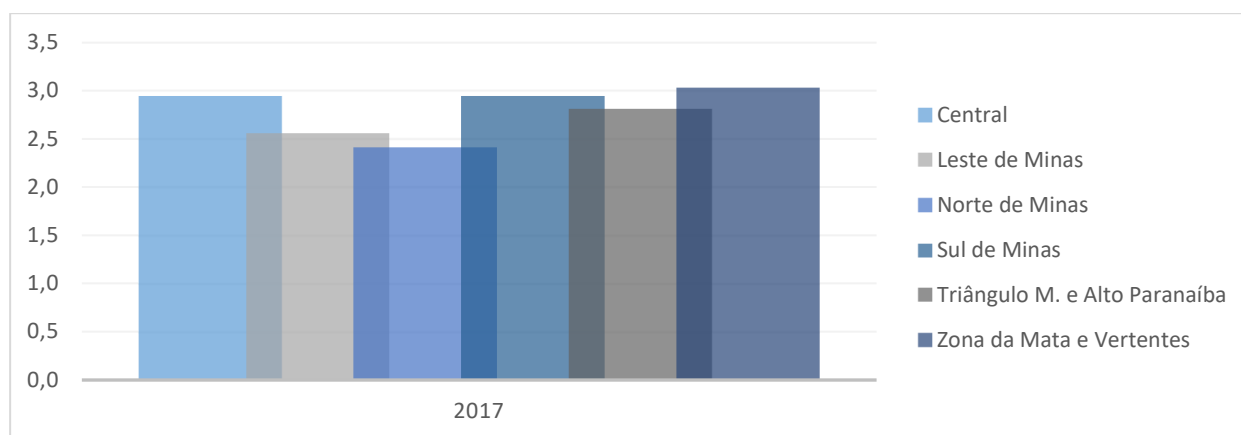
Fonte Fig. 40: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Figura 41 | Análise do desempenho do CPC contínuo, por localização geográfica



Fonte Fig. 41: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2008), (2011), (2014) e (2017) e sistema IGEO.

Figura 42 | Análise do desempenho do IGC contínuo, por localização geográfica



Fonte Fig. 42: Elaborado pelo autor (2020), dados compilados em Inep (2017) e sistema IGEO.

Desempenhos consideravelmente fora da média, como é o caso dos cursos da região Norte de Minas em relação ao desempenho do IDD, especificamente para os ciclos avaliativos de 2008 e 2011 (Figura 40), acabam sempre sendo explicados pela existência de um número muito baixo de cursos avaliados em relação à quantidade de cursos das outras regiões do Estado. No exemplo mencionado, havia apenas 1 curso avaliado para o Norte de Minas em ambos os ciclos avaliativos. Com isso, uma boa avaliação no ano de 2008 elevou a média, enquanto uma avaliação ruim no ano de 2011 abaixou a média, o que explica a grande diferença estatística percebida.

5.4 Discussões sobre as análises qualitativas

De maneira geral, o exame dos dados da seção anterior – referentes ao desempenho nos indicadores de qualidade analisados – não nos permite afirmar que haja diferenças estatísticas significativas o suficiente para permitir a diferenciação dos cursos de graduação em AU de Minas Gerais em perfis específicos que possam indicar aqueles com melhor ou pior desempenho. As variações estatísticas foram consideradas insuficientes para a construção de um diagnóstico dessa natureza, revelando uma homogeneidade considerável dos resultados, mesmo quando analisados por abordagens distintas.

Assim, ao contrário do que se poderia supor, com base nas afirmações que sinalizam para uma suposta queda de qualidade no ensino de arquitetura e urbanismo nos últimos anos, não é possível inferir que os cursos mais antigos tenham demonstrado ser melhores do que os cursos mais recentes. Também não é possível afirmar que seu desempenho tenha diminuído de forma expressiva, em termos de qualidade, pelo

menos entre os anos de 2008 e 2017. O mesmo também não se demonstrou quando analisados os desempenhos desses indicadores, nem em relação à organização acadêmica, nem quanto à categoria administrativa, tão pouco quando analisados com referência em sua distribuição geográfica pelo Estado de Minas Gerais.

Dessa forma, uma primeira análise dos dados qualitativos dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo do Estado de Minas Gerais, antes de uma reflexão mais cuidadosa, poderia sugerir que as premissas inicialmente levantadas ao longo deste estudo não se sustentam, na medida em que parecem demonstrar que o aumento expressivo no número de cursos, bem como as políticas públicas de favorecimento à criação de cursos de caráter privado/mercantil, não teriam provocado impactos na qualidade deste ensino. Isto porque os desempenhos apresentados por esses cursos, sejam antigos ou sejam recentes, sejam privados ou sejam públicos, no interior do Estado ou na região metropolitana da capital, segundo os dados, são muito próximos.

Apesar disso, esse mesmo resultado homogêneo no desempenho dos cursos talvez corrobore outra premissa inicial levantada nesta pesquisa, a de que, conforme apontado por estudiosos (Maragno, 2013; Rizzo, 2013; Mello, 2015), o atual sistema de avaliação e controle exercido pelo MEC, por meio dos instrumentos oficiais de acompanhamento/avaliação, autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores, têm se mostrado inadequados em diversos aspectos. Ou seja, as distorções observadas nos resultados sugerem que esses instrumentos seriam não apenas excessivamente burocráticos e controladores para o cumprimento do seu papel de regulação do ensino superior brasileiro, como também insuficientes para garantir a formação de profissionais da área de arquitetura e urbanismo com as aptidões mínimas necessárias ao pleno exercício profissional, em razão, entre outros fatores, da existência de pressões externas de caráter privado na composição dos indicadores de qualidade.

Logo de início, algumas divergências (ou contradições) nos dados analisados, nos chamaram a atenção. Ao observarmos os gráficos das figuras 16 e 17, correspondentes, respectivamente, ao desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica e ao desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, ambos analisados a partir da Categoria Administrativa, na subseção 5.3.1, é possível perceber que o desempenho dos cursos das IES privadas é muito superior no primeiro indicador,

enquanto o desempenho dos cursos das IES públicas é superior, embora nem tanto, no segundo. Este fato, por si só, parece apontar para uma contradição de difícil explicação, tendo em vista que as oportunidades de ampliação da formação são instrumentos que deveriam estar previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, aprovadas pela Resolução MEC nº. 02/2010, estabelecem claramente os aspectos necessários para a composição dos PPC's desses cursos, dentre os quais, podemos destacar – além da concepção do curso, do seu currículo e da sua forma de operacionalização –, alguns elementos fortemente relacionados às oportunidades de ampliação da formação, tais como: as formas de realização da interdisciplinaridade; os modos de integração entre teoria e prática; o incentivo à pesquisa; a concepção e composição das atividades de estágio supervisionado e das atividades complementares; entre outros (BRASIL, 2010).

É sabido que as universidades públicas são as principais responsáveis pela produção científica em nosso país, informação corroborada tanto pelos dados oficiais do Governo, como por diversos estudos sobre o tema. Segundo Moura (2019), a produção de ciência em nosso país, tendo como métrica o volume de artigos científicos indexados em bases de dados internacionais – um indicador mundialmente consagrado – está diretamente relacionada à capacidade de produção dos programas de pesquisa das universidades públicas. A autora destaca, inclusive, que mais de 95% da produção científica do Brasil, nessas bases internacionais, são provenientes de instituições públicas de ensino superior.

Com isso, podemos nos perguntar: Como é possível que os cursos das IES públicas, mediante PPC's notadamente mais ricos em relação a importantes instrumentos de desenvolvimento formativo dos alunos (especialmente em pesquisa e extensão), possam ter obtido desempenhos piores do que as IES privadas no que se refere à organização didático-pedagógica?

É também significativo que os resultados sejam semelhantes quando a análise desses mesmos indicadores é feita a partir da classificação dos cursos por organização acadêmica. Nesse caso, ao analisarmos as figuras 23 e 24, subseção 3.5.2, correspondentes aos mesmos indicadores anteriormente mencionados, ou seja, ao desempenhos para organização didático-pedagógica e para oportunidades de ampliação da formação, é perceptível que as notas das universidades são, em média,

piores em relação ao primeiro indicador em todos os ciclos avaliativos, enquanto, em relação ao segundo, suas notas são as melhores para o ciclo de 2014, e ficam apenas pouco atrás das faculdades para o ciclo de 2017, reforçando a mesma contradição.

Essas incongruências nos parecem reveladoras sobre alguns aspectos da composição desses indicadores de qualidade, conforme já analisamos no Capítulo 3 do presente estudo, mas que retomaremos a seguir, à luz dos dados.

Com base nos aspectos mencionados, talvez possamos dizer que o principal motivo para essa provável ineficácia dos indicadores para a aferição da qualidade do ensino, é que, além de se apoiarem basicamente nas informações obtidas dos exames aplicados aos estudantes (incluindo questionários de opinião), eles desconsideram a combinação plural de metodologias que figura na lei do SINAES, pensada inicialmente pela aplicação em três eixos estruturantes e integrados da avaliação (avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes). Ou seja, na medida em que acabam se concentrando apenas no terceiro desses eixos, esses indicadores de qualidade se colocam em forte dissonância com a própria essência e objetivos do sistema avaliativo.

Em relação aos indicadores até aqui discutidos – tanto o desempenho médio relativo à nota padronizada para organização didático-pedagógica, quanto o desempenho médio relativo à nota padronizada para oportunidades de ampliação da formação, assim como as notas padronizadas para infraestrutura e instalações físicas e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos, IDD –, podemos dizer que se baseiam unicamente em informações estatísticas provenientes dos questionários dos estudantes, ou seja, *“seu desempenho numa prova, a diferença entre o primeiro e o último exame e sua opinião sobre o plano de curso e condições de Infraestrutura”* (Dias Sobrinho, 2008, p. 821, apud Rizzo, 2013)⁷¹

É relevante destacar que, ainda segundo Rizzo, a concepção de indicadores baseados apenas em questões subjetivas e que trabalham com a percepção dos alunos pode ser bastante problemática. Por essa abordagem, segundo seus estudos, corroborada por quem está acostumado a visitar as instituições de ensino como avaliador, a percepção dos alunos apurada por estes questionários, na maioria das

⁷¹ DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação institucional:** integração e ação integradora. Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas, v. 2, p. 19-29, jun., 1997.

vezes, não condiz com a realidade encontrada pelos avaliadores do MEC em suas visitas.

Para Barreyro e Rothen (2006), as incongruências dos resultados das avaliações são decorrentes de características marcadamente híbridas do SINAES, que correspondem dupla e contraditoriamente, aos modelos de avaliação emancipatório/formativo e de controle/regulação. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a lei do SINAES aponta para métodos de avaliação de caráter formativo e emancipatório, o agente da avaliação tem finalidade meramente regulatória, contradições que tornam ainda mais evidente a ausência de consenso quanto à política educacional brasileira. Nesse mesmo sentido, as incongruências do SINAES também foram destacadas por Silva e Rudá (2019), que apontaram a polarização entre seu objetivo, alinhado com o modelo holandês de avaliação institucional, baseado epistemologicamente em Kant, e a sua operacionalização, baseada no modelo anglo-americano cartesiano, quantitativo e expresso em rankings (LACERDA, 2015, p. 100, *apud* Silva e Rudá, 2019)⁷².

A análise do desempenho do IDD ao longo da seção anterior (figuras 19, 26, 33 e 40), por exemplo, também demonstra inconsistências significativas. Apesar da existência de uma diferença estatística visível para o primeiro ciclo avaliativo analisado, referente ao ano de 2008 – diferença estatística esta explicada pela disparidade no tamanho das amostras observadas nesse ciclo, conforme já demonstrado –, a tendência de equilíbrio para este indicador nos demais ciclos (2011, 2014 e 2017) chega a ser surpreendente. Em outras palavras, o desempenho dos cursos de arquitetura e urbanismo das IES de Minas Gerais é praticamente igual em relação ao IDD em todas as análises realizadas (por categoria administrativa, organização acadêmica, tempo de funcionamento do curso e por localização geográfica).

Sobre estas dissonâncias apresentadas entre os indicadores de qualidade e os princípios que nortearam a criação do sistema SINAES, e novamente recorrendo ao nosso estudo realizado no Capítulo 3, lembramos que este indicador de qualidade, o IDD, não era um dos componentes dos indicadores iniciais propostos pela Lei do SINAES, conforme Relatório de Auditoria Operacional do TCU sobre o tema (BRASIL, 2018). As inconsistências nos dados relativos a este indicador parecem reforçar seu

⁷² LACERDA, L. L. V. SINAES, teoria e prática: pressupostos epistemológicos em oposição. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 87-104, 2015.

claro descompasso com a concepção inicial desse sistema, que previa que tanto a composição quanto a metodologia de cálculo dos indicadores de qualidade deveriam ser calcadas na pluralidade de fontes e na diversidade de metodologias.

A análise dos desempenhos para o CPC e para o IGC também apontam para resultados semelhantes – embora este último tenha considerado apenas um único ciclo avaliativo em nossa pesquisa, necessitando de informações complementares futuras para uma apuração mais consistente.

Como vimos, tanto o CPC quanto o IGC são indicadores criados para suprir a falta de capacidade operacional do MEC. Criado em 2008, o CPC estabelece que os cursos que tenham obtido um conceito preliminar satisfatório ficam dispensados da avaliação *in loco* nos procedimentos de renovação de reconhecimento (RIZZO, 2013), o que, para Sguissardi (2008b), acaba por enfraquecer o conceito dos eixos estruturantes do sistema SINAES, além de favorecer a utilização dos seus resultados como uma forma de ranqueamento das IES, conforme ocorria com o antigo Provão, num processo de retomada do pragmatismo típico do mundo econômico que configurava o sistema de avaliação anterior.

Assim, nos parece que as alterações realizadas no sistema de avaliação do SINAES, desde a sua implementação, parecem sinalizar para o sentido diametralmente oposto da avaliação formativa e emancipatória inicialmente pensada. Os novos indicadores criados ao longo do tempo, nos parecem, têm a função de homogeneizar os resultados obtidos, embora seja muito improvável que a qualidade dos cursos seja tão equânime quanto sugerem esses resultados e desempenhos.

Apesar de todos os problemas até aqui apontados, vale destacar que os resultados referentes aos desempenhos no exame ENADE apontam para uma percepção um pouco diferente. Embora, segundo Rizzo (2013), não haja teoria educacional que sustente que o desempenho de um conjunto de estudantes numa determinada prova seja capaz de garantir a qualidade de um curso, diferente dos demais indicadores estudados, os resultados dessas avaliações apontam, sim, para uma diferenciação entre os cursos analisados.

Quando analisados sob o prisma da categoria administrativa, os cursos ligados às IES públicas federais tiveram desempenho claramente superior para os 3 ciclos avaliativos analisados (2011, 2014 e 2017), com nota média variando entre 3,75 e 4,10 enquanto os demais cursos mantiveram notas, em média, abaixo de 2,5. Já quando analisados

quanto à organização acadêmica, as universidades também mantêm o melhor desempenho nos mesmos 3 ciclos analisados, à frente das faculdades e centros universitários, além de ser a única categoria que apresenta tendência de alta para este indicador. Sob a ótica do tempo de funcionamento dos cursos, os resultados são menos explícitos em relação à predominância de apenas uma categoria, enquanto sob a abordagem da localização geográfica, se destacam com piores desempenhos os cursos do Norte de Minas em todos os ciclos.

Dito isto, talvez possamos concluir que o Enade cumpre, em parte, sua função dentro do sistema de avaliação, ajudando a traçar um diagnóstico dos cursos analisados. O problema, entretanto, é quando as informações desse exame (e dos questionários de opinião apensos a ele) passam a ser consideradas como as principais fontes de composição de todos os demais indicadores de qualidade. Ademais, problemas ainda maiores começam a surgir quando os resultados desses exames começam a ser utilizados, de forma distorcida ou incompleta, como meios de ranqueamento entre os cursos. Em outras palavras, os resultados do Enade configuram uma avaliação importante, porém, limitada a apenas um dos três eixos estruturantes do sistema de avaliação. Quando analisada de forma isolada, sem os demais elementos necessários para a construção do quadro completo, a análise torna-se vazia e inconsistente.

Dessa forma, ao analisarmos a maioria dos dados apresentados e; a) considerando as diferenças quanto à distribuição territorial desses cursos – e as conseqüentes diferenças sociais, econômicas, culturais e demais pluralidades oriundas das características regionais em que esses cursos estão inseridos –; b) considerando as diferenças de porte entre os cursos, ou seja, disparidades entre o tamanho dos cursos em número de alunos matriculados e quantidade de investimentos, públicos ou privados; c) considerando que o Estado de Minas Gerais, como vimos, é o segundo Estado do país em número de cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, o que nos fornece uma amostra bastante significativa para as análises; d) considerando ainda as diversas classificações realizadas no tratamento dos dados (categoria administrativa, organização acadêmica, tempo de funcionamento e localização geográfica), na busca pela compreensão das possíveis diferenças entre as realidades dos cursos; e, e) considerando, por fim, que essas diferenças esperadas não se fizeram representar pela análise dos números. Talvez seja possível afirmar que a homogeneidade dos resultados relativos ao desempenho de praticamente todos os

dados em relação à amostra analisada sinalizam, não para um problema relativo aos números em si, mas para uma provável ausência de fundamentos teórico-metodológicos na construção dos próprios indicadores de qualidade, que nos permita afirmar que os números provenientes das aferições realizadas por eles sejam capazes de representar, de forma satisfatória, as prováveis diferenças existentes, em termos de qualidade, entre os diversos cursos de graduação em AU. Em outras palavras, não nos parece natural que, a todas essas características diversas e a toda essa pluralidade constante na amostra, não correspondam diferenças estatisticamente relevantes em termos de desempenho e de qualidade do ensino. Fato que nos leva a pensar sobre como toda essa gama plural de cursos pode passar por iguais (ou, no mínimo, muito semelhantes) ao escrutínio de indicadores numéricos que pretendem avaliar e medir a qualidade dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em nosso país.

Neste contexto, nos parece plausível afirmar ainda que os desempenhos dos cursos nesses indicadores não correspondem a uma leitura fidedigna sobre a real qualidade de ensino oferecida por esses cursos, tendo em vista que, além de caracterizarem, como vimos, indicadores de qualidade que apresentam claro descompasso em relação à aplicabilidade do SINAES e à sua proposta conceitual de uma avaliação formativa e emancipatória (POLIDORI, 2009), a análise dos seus resultados não nos permite identificar diferenças consistentes em meio a uma amostra tão representativa e tão plural dos cursos analisados.

Todas as discussões até aqui colocadas nos levam a colocar mais um importante questionamento sobre o tema: A quem poderia interessar essa distorção progressiva dos meios de avaliação do ensino superior brasileiro, mediante a implantação de indicadores de aferição da qualidade do ensino que não são capazes de demonstrar as diferenças existentes entre esses cursos?

Parece claro que o posicionamento das IES tenta induzir uma percepção de que os indicadores de qualidade – e a promoção midiática deles decorrentes – refletem a real qualidade do ensino de seus cursos, quando, na verdade, vimos que a aferição da qualidade se dá de maneira precária e insuficiente. Isto se torna ainda mais claro na medida em que novos indicadores vieram compor o sistema de avaliação, contudo, de forma dispare em relação aos preceitos estabelecidos inicialmente para o SINAES. Alguns desses indicadores possuem caráter marcadamente somativos, e estariam

sendo criados para atender às demandas de ranqueamento impostas por grandes empresas do mercado educacional (SGUISSARDI, 2008; POLIDORI, 2009).

Nesse contexto, talvez seja importante retomarmos não apenas as perspectivas de Barreyro (2006), que afirma a criação desses indicadores representa a tentativa proposital de implantação de uma sistemática de avaliação repleta de incongruências, na medida em que ocorreu sem a devida definição prévia sobre um projeto político para a educação superior no país; e de Sguissardi (2008b), que afirma ser possível identificar nestes indicadores elementos que contrariam a ideia de uma implementação gradativa da cultura de avaliação nas IES, que além de deixarem de lado a necessidade de uma combinação plural de metodologias, fundamental à sua composição, favorecem sua utilização como uma forma de ranqueamento das IES, num processo de retomada do pragmatismo típico do mundo econômico que configurava o sistema de avaliação anteriormente utilizado, ou seja, o antigo Provão; mas sobretudo a de Rizzo (2013), que nos apresenta uma perspectiva, também baseada em um estudo prático baseado nas estatísticas dos indicadores de qualidade do ensino superior (sobretudo em relação ao Enade, CPC e IGC), de que, na ausência de uma proposta oficial de classificação dos cursos em termos de qualidade, os cursos passaram a ser classificados como melhores e piores pela imprensa ou pelas próprias instituições de ensino, por meio de classificações mal elaboradas e tendenciosas. Para o autor, esse processo de classificação é em grande medida responsável por distorções deliberadas de informações, com base em dados parciais ou fragmentados, principalmente em relação aos três indicadores em estudo, o que acabou por comprometer a os princípios do próprio SINAES.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista todo o exposto, e considerando não apenas a revisão de literatura e a pesquisa documental realizadas – que abrangeram nossa tentativa de uma teorização adequada sobre a questão da qualidade do ensino e de sua importância dentro da nossa sociedade –, como também o diagnóstico sobre a situação do ensino superior de arquitetura e urbanismo no Estado de Minas Gerais, talvez possamos afirmar que se faz urgente a concentração de esforços no sentido de encorajar todas as forças viáveis para frear o atual processo de mercadorização do ensino em nosso país – e seu consequente curso de sucateamento do ensino superior público.

Essa busca deve perpassar, obrigatoriamente, pela desconstrução das racionalidades de caráter economicista, instrumental e reprodutivista, profundamente inseridas no atual modelo educacional. Com isso, talvez seja possível almejar um processo formativo para os arquitetos e urbanistas que seja mais focado na implementação de métodos de aprendizagem multidimensionais, pautados no conhecimento, compreensão e desenvolvimento, não apenas de aspectos técnicos da profissão, mas também na importância das relações entre o ambiente construído e do espaço urbano com os indivíduos e sociedades – valorizando, ainda, o reconhecimento de suas diversidades culturais, sociais e econômicas. Ou seja, a busca por uma qualificação profissional tanto ampla quanto sólida, que facilite não só atendimento às necessidades e expectativas da sociedade, bem como a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, conforme disposto na Carta para a formação dos arquitetos (UIA/UNESCO, 2011).

É preciso reforçar, entretanto, que este processo deve estar inserido num contexto mais abrangente, que extrapole a questão da qualificação profissional técnica especializada e contemple uma tentativa de consolidação da educação como agente preponderante para a promoção da emancipação política e da expansão social entre nós. Em outras palavras, a busca por um modelo que forneça as condições necessárias para que a educação possa assumir seu devido papel na nossa sociedade.

Não é aceitável que as políticas públicas para o campo do ensino superior em nosso país continuem a reboque de regulamentações criadas por conveniência – como sugerem as distorções promovidas no sistema de indicadores de qualidade – que

parecem atender a interesses privado/mercantis e acordos políticos, antes de buscar garantir a formação de profissionais com as aptidões mínimas necessárias ao pleno exercício profissional da arquitetura e do urbanismo.

Dito isto, o que tentamos com o presente trabalho foi contribuir, mesmo que minimamente, para a retirada do debate sobre a questão central da Educação, de uma esfera privada e excludente que implica, obrigatoriamente, numa ocultação de vários aspectos fundamentais a esse tema. Em resumo, a retirada das discussões do âmbito de um processo de “*desdemocratização*” – segundo a perspectiva de Dardot e Laval (2016) – imposto pela racionalidade economicista neoliberal, e que atenta diretamente contra direitos fundamentais imprescindíveis e contra a noção de cidadania social.

Contudo, não afirmamos aqui que todas as instituições de ensino superior abandonaram suas funções pedagógicas e estão a serviço único do processo de acumulação do capital privado. Bastaria examinar os movimentos internos e as lutas por resistência dentro das universidades para constatar que, felizmente, diversas das ditas reformas “modernizadoras” ainda não foram levadas a termo. Tampouco pretendemos defender, com este trabalho, a continuidade de um modelo específico de ensino, nem mesmo uma negação a possíveis avanços no campo do conhecimento e do ensino propriamente dito, sejam tais avanços de caráter tecnológico, pedagógico, científico ou administrativo. Nossa proposta é apenas tentar definir algumas bases viáveis para a exposição das principais contradições das políticas educacionais em vigor, a fim de possibilitar uma crítica realista e efetiva que possa vir a se colocar em posição de disputa frente ao modelo mercantil do ensino.

Quanto ao panorama do ensino superior de arquitetura e urbanismo, nossos estudos demonstraram que se torna cada vez mais difícil traçar um diagnóstico preciso em termos de qualidade. Os indicadores oficiais parecem se transformar, deliberadamente, em aparatos passíveis de distorções, o que permite que as informações sejam divulgadas na medida da conveniência de seus divulgadores. Neste sentido, a essência fundamental do sistema de avaliação, pensado para ser composto por variáveis e metodologias múltiplas, pautadas na pluralidade e na diversidade, em busca de mecanismos de avaliação emancipatórios, acaba por se transformar em mero instrumento de ranqueamento dos cursos, por meio dos quais as instituições de caráter privado/mercantil buscam ampliar seu mercado.

Dessa forma, uma reformulação do sistema de regulação e avaliação do ensino talvez configure passo fundamental na direção do necessário enfrentamento ao processo de transformação do sistema educacional brasileiro. Superar a insuficiência dos indicadores de qualidade e do sistema de avaliação como um todo, desnudando suas principais inconsistências e contradições se faz não apenas necessário, mas urgente.

Dessa forma, precisamos avançar na superação de posicionamentos frágeis, baseados fundamentalmente em opiniões (sem o devido respaldo científico), que acabam por caracterizar uma contestação ilusória e servem apenas para reforçar o modelo educacional vigente. Somente mediante essa superação no campo teórico será possível buscarmos caminhos para uma crítica consistente que possa apontar para posturas realmente propositivas (fora das disputas do espectro ilusório), na intenção da construção de caminhos alternativos e viáveis. Ou seja, ao tentar mostrar como os conceitos e contradições até aqui colocados se relacionam na esfera social, nossa intenção foi sempre no sentido de explicitar elementos concretos e possibilidades de avanços no campo político-prático.

Sendo assim, e partindo de uma noção da Educação como *“fato social total”*, isto é, um fenômeno social atravessado por todas as dimensões sociais e individuais (LAVAL, 2004), precisamos ainda nos perguntar: a Educação seria realmente capaz de mudar a sociedade? Ou seria necessário buscarmos, antes, mudanças sociais que permitam as reais condições para mudarmos a Educação? Em outras palavras, nossa busca principal deveria ser por um novo modelo civilizatório?

Certo é que, em que pese seu avanço em ritmo acelerado, o processo de transformação neoliberal do ensino superior brasileiro ainda não está terminado. No atual momento de inflexão, forças sociais importantes parecem, finalmente, se colocar em posição de disputa/contraposição ao contraditório discurso hegemônico. Embora desafios importantes se coloquem nesse desigual jogo de forças – que coloca os interesses sociais de busca por um ensino democrático em contraposição a interesses de agentes econômico-financeiros poderosos –, é preciso ter em mente que nada nos leva a pensar que este seja um quadro insuperável, muito menos irreversível. É por esse motivo que não podemos nos eximir da tarefa de promover a construção de um projeto educacional realmente voltado para o alargamento democrático e para a emancipação do povo brasileiro.

7 REFERÊNCIAS

AGAMBEM, G. **O que é o dispositivo?** Fala proferida em conferência na Universidade Federal de Santa Catarina. Tradução do original em italiano de Nilceia Valdati, 2005.

ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. 3ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARANTES, Pedro Fiori. **Arquitetura na era digital-financeira: desenho, canteiro e renda da forma**. 2010. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.16.2010.tde-01062010-095029. Acesso em: 21 de dezembro de 2019.

ARCIPRESTE, Cláudia Maria. **Entre o discurso e o fazer arquitetônico: reflexões sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e seus referenciais a partir do Trabalho Final de Graduação**. 2012. Tese (Doutorado – Área de Concentração: Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 287 p.: il.

ARRUDA, A. M.; MAIOLINO, C. F.; COSTA, F. J. de M.; MARAGNO, G. V. **Embasamento teórico sobre a atuação dos arquitetos e urbanistas**. Sob a perspectiva histórica e das diretrizes curriculares. *Arquitextos*, São Paulo, ano 16, n. 183.04, Vitruvius, ago. 2015. Disponível em <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/16.183/5658>> Acesso em 06 de dezembro de 2019.

ARRUDA, A. L. V. **Dúvidas para pesquisa: Processo de Acreditação do CAU/BR** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <andrea.vilella@abea.org.br> em 6 de julho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União – de 23 de dezembro de 1996, P. 27833.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1.

_____. Ministério da Educação (2010). **Resolução nº 2, de 17 de junho de 2010**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006.

_____. Plano (1995a). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência da República: Centro Gráfico, 1995. 68 p.

_____. Secretaria de Ensino Superior (1995b). Comissão de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. **Perfis da área & padrões de qualidade: Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 1995.

_____. Tribunal de Contas da União (2018). **Relatório de Auditoria Operacional**. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=4B760AEDEF7C398F9444448A0C850654.proposicoesWebExterno2?codteor=1767206&filename=Tramitacao-PFC+64/2015> Acesso em 23 setembro 2019.

BARREYRO, G. B. Do provão ao SINAES: o Processo de Construção de um Novo Modelo de Avaliação da Educação Superior. **Revista da rede de avaliação institucional** da Educação Superior. Campinas, SP. 2004. V. 9 n.2 p. 37-49.

BARREYRO, G. B; ROTHEN, J. C. **"SINAES" contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.96, pp.955-977. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 23 setembro 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, v.3, n.2, p. 77-101, 2006.

BOROCHOVICIUS, E; TORTELLA, J. C. B. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.) **Pierre Bourdieu. Escritos em Educação.** Petrópolis: Vozes, 2015.

CARVALHO, C. H. A. **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.54, pp.761-776.

CAMPOMORI, M. (Org.). **Aprender fazendo: ensaios sobre o ensino de projeto.** Editora da Escola de Arquitetura da UFMG, Belo Horizonte, 2018.

CAU/BR – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil. **Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil.** Brasília/DF. (2015). Disponível em <https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Censo_CAUBR_06_2015_WEB.pdf>. Acesso em 21 de dezembro de 2019.

_____. Deliberação nº 0060-05/2016 – CEF-CAU/BR. **Sistema de Acreditação de Cursos de Arquitetura e Urbanismo do CAU/BR.** (2016). Disponível em <<https://transparencia.caubr.gov.br/deliberacaoplenaria-dpobr-0060-05/>> Acesso em 02 de dezembro de 2019.

_____. Anuário 2018, Vol. 2, Nº 1. **Os principais dados e mapas sobre o Mercado de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.** Brasília/DF. 26 de abril de 2018.

_____. Deliberação nº 077/2019 – CEF-CAU/BR. **Proposta de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo.** Disponível em <https://www.caumg.gov.br/wp-content/uploads/2019/10/03-PROPOSTA-DE-ALTERA%C3%87%C3%83O-DCNs_DCEF_077_2019.pdf> Acesso em 02 de dezembro de 2019.

_____. Deliberação nº 077/2019 – CEF-CAU/BR. **Encaminha relatório sintético do Projeto Piloto de Acreditação de Cursos pelo CAU, aprova o resultado das visitas técnicas aos cursos da edição piloto, e dá outras providências.** Disponível em <<https://transparencia.caubr.gov.br/arquivos/deliberacaocef0072020.pdf>> Acesso em 02 de agosto de 2020.

CAU/BR; Instituto de Pesquisas Datafolha. **Pesquisa CAU/BR Datafolha.** O maior diagnóstico sobre arquitetura e urbanismo já feito no Brasil. (2015). Disponível em: <<http://www.caubr.gov.br/pesquisa2015/>> Acesso em 21 de dezembro de 2019.

CAU/SE – Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Sergipe. **Carta-aberta é resultado de discussão sobre Ensino e Formação em arquitetura em Aracaju.** (2018). Disponível em <<https://www.cause.gov.br/?s=ensino&x=0&y=0>> Acesso em 02 de dezembro de 2019.

CARSALADE, F. L. **Ensino de Projeto de Arquitetura: Uma Visão Construtivista.** Dissertação de Mestrado. 1997. 264 f. (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Escola de Arquitetura da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CORDEIRO, C. N. H. **A reforma Lucio Costa e o ensino da arquitetura e do urbanismo:** da Escola Nacional de Belas Artes à Faculdade Nacional de Arquitetura (1931-1945). 2015. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORS, J. et. al. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEMO, P. Ensaio introdutório. In: 2008. **Avaliação qualitativa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 1-28

DIAS, C. L.; HORIZUELA, M.; MARCHELI, P. S. **Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil**: um balanço crítico; em Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP, v.32, n.3, São Paulo, 2006.

DIENSTMANN, J. **Quase três milhões de vagas estão ociosas no Ensino Superior**. Colaboração jornalística ao Portal Jornal do Comércio, Porto Alegre, em 23 de novembro de 2018. Disponível em <https://www.jornaldocomercio.com/_conteudo/especiais/qualificacao/2018/11/657988-quase-tres-milhoes-de-vagas-estao-ociosas-no-ensino-superior.html>. Acesso em 18 de maio de 2019.

DOMINGUES, I. **Disciplinaridade, multi, inter e transdisciplinaridade – onde estamos?** Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 7, n. 2 – pp. 11-26, 2012. Disponível em <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2012/03/Disciplinaridade_Multi_Inter_e_Transdisciplinaridade_Ivan_Domingues-1.jpg> Acessado em 21 de dezembro de 2019.

DOMINGOS, A. R. C. **Visões, confluências e conflito sobre o ensino de arquitetura e urbanismo**. Dissertação de Mestrado. Sorocaba/SP: 2017.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp. 1966.

_____. **A universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: AlfaÔmega.1975.

FERREIRA, C. L. et al. Ensino prático-reflexivo na formação de profissionais de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. **Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior**, vol. 2, n. 2, p. 133-144, 2015.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Lisboa, Edições 70, 2010.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981b.

FREITAS, L. C. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. GENTILI, P. A. A; SILVA, T. T; (Orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, 1994. Pp.28-92.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo: qualidade total e educação**: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 111-177

GRAAFF, E; COWDROY, R. **Theory and Practice of Educational Innovation through Introduction of Problem-Based Learning in Architecture**. *Int. J. Engng Ed. Vol. 13, No. 3, p. 166-174, 1997. Printed in Great Britain.*

GUIMARÃES, R. G. **As Transformações do Mercado do Ensino Superior e o Endividamento Estudantil no Brasil**: uma produção do Estado neoliberal. 2018. 415 f. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUSMÃO, J. B. **A construção da noção de qualidade da educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep), (2008). **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2008**. Brasília: Inep, 2008.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2011**. Brasília: Inep, 2011.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2014.** Brasília: Inep, 2014.

_____. **Instrumento de Avaliação de cursos de Graduação.** Presencial e a distância. Autorização. Brasília, outubro de 2017.

_____. **Instrumento de Avaliação de cursos de Graduação.** Presencial e a distância. Reconhecimento, Renovação de Reconhecimento. Brasília: Inep, 2017b.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior, 2017.** Brasília: Inep, 2017c.

_____. **Nota Técnica** Nº 18/2018/CGCQES/DAES. Brasília: Inep, 2018a.

_____. **Nota Técnica** Nº 19/2018/CGCQES/DAES. Brasília: Inep, 2018b.

_____. **Nota Técnica** Nº 5/2020/CGCQES/DAES. Brasília: Inep, 2020a.

_____. **Nota Técnica** Nº 34/2020/CGCQES/DAES. Brasília: Inep, 2020b.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores Sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações. Alínea Editora, Campinas, SP, 2001. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0055>> Acesso em 29 de setembro de 2019.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOMBARDI, J.C. **MARX & ENGELS: Textos sobre educação e ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

LIMA, E. S. **Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano.** Brasília: MEC, p. 17-53, 2008.

MACÁRIO, E.; VALE, E. S.; ALVES D. C. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada. In: **Universidade e Sociedade**, v. 52, nº 52, p. 6-19, Brasília/DF: 2013.

MALARD, M. L. **A avaliação no ensino do projeto de arquitetura e urbanismo:** problemas e dificuldades. In: Cristiane Rose Duarte; Paulo Afonso Rheingantz; Giselle Azevedo; Laís Bronstein. (Org.). O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. Disponível em <<http://www.arq.ufmg.br/eva/art002.pdf>> Acesso em 01 de novembro de 2019.

MARAGNO, G. V. **Quase 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil.** In. Vitruvius, Arqtextos (ISSN 1809-6298), ano 14, Outubro 2013. Disponível em <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqtextos/14.161/4930>>. Acesso em 24 de julho de 2019.

MEIRA, M. E. **A educação do arquiteto e urbanista:** reflexões da professora Maria Elisa Meira. PINTO, V. P. e EIRAS, I. C. (orgs.). Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.

MELLO, H. D. A. O Banco Mundial e a reforma educacional no Brasil: a convergência de agendas e o papel dos intelectuais. In: **A Demolição de Direitos:** Um exame das políticas do Banco Mundial para a Educação e a Saúde (1980-2013). PEREIRA, J. M. M; PONKO, M. (Org.). Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Fiocruz, 2015.

MELO, F. G. O. **Avaliação da qualidade do ensino de engenharia de produção no Brasil a partir dos indicadores do SINAES 2017.** Salvador, 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Industrial). Programa de Pós-graduação em Engenharia Industrial – PEI, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

MENDES, O. M. Avaliação Formativa no Ensino Superior: Reflexões e alternativas possíveis. In: **Currículo e avaliação na educação superior.** VEIGA I. P. A; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, p. 131-150. Mai/Ago 2000.

MERCOSUR EDUCATIVO. *Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias para el Reconocimiento Regional de la Calidad Académica de sus Respectivas Titulaciones en el Mercosur Y Estados Asociados. Manual de procedimientos do Sistema ARCU-SUL*. (2015). Disponível em <http://edu.mercosur.int/arcusur/images/pdf/rana/MANUAL_DEL_SISTEMA.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

MONTEIRO A. M. R. G; MARAGNO G. V; JUNIOR W. R. S; GUTIERREZ, E. J. B. (Org). **A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**: Os 40 anos da ABREA. Brasília: ABEA, 2013. Disponível em <<https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/A-constru%C3%A7%C3%A3o-de-Um-Novo-Olhar-Sobre-o-E ensino-de-Arquitetura-e-Urbanismo-no-Brasil.pdf>> Acesso em 01 de novembro de 2019.

MOURA, M. **Universidades públicas realizam mais de 95% da ciência no Brasil**. São Paulo. Unifesp (2019). Disponível em <<https://www.unifesp.br/noticias-antiores/item/3799-universidades-publicas-realizam-mais-de-95-da-ciencia-no-brasil>>. Acesso em 15 de setembro de 2020.

NETO, L. **Getúlio**: Do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo (1930-1945). São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PAMPLONA, V. **Associação de reitores rebate MEC**: mostrem verba mal usada em universidades. Colaboração jornalística ao Portal UOL, São Paulo, em 11 de maio de 2019. Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/05/11/associacao-dos-reitores-nega-verba-mal-aproveitada-nas-universidades.htm>>. Acesso em 18 de maio de 2019.

PASSOS, L. P; HERDY, F. H; PASSOS, F. V. **Aprendizado Baseado em Problema**: o PBL nos cursos de engenharia e arquitetura no Brasil. Cobrege, 2010. Publicação Online. Disponível em <<http://www.abenge.org.br/cobenge/arquivos/9/artigos/571.pdf>>. Acessado em 21 de dezembro de 2019.

PEREIRA, M. A. (coord.); PRESTES, L. F. (org.). **Sobre arquitetura brasileira e ensino na virada do século**: depoimentos de professores arquitetos da FAUUSP. São Paulo, FAUUSP, 2008.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, nº 88, p. 727-756, Campinas/SP: 2004.

POLIDORI, M. M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. **Avaliação**. Campinas [online]. 2009, vol.14, n.2, pp.439-452. ISSN 1414-4077. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772009000200009>> Acesso em 23 de setembro de 2019.

POMBO, O. et. al. (org.). **Interdisciplinaridade - Antologia**. Porto: Campo das Letras, 2006.

QUIRK, V. **"Estaria a Itália saturada de arquitetos? (A proporção de arquitetos por habitantes em cada país)"** [Does Italy Have Way Too Many Architects? (The Ratio of Architects to Inhabitants Around the World)] 01 Mai 2014. ArchDaily Brasil. Acessado em 23 Setembro 2019. <<https://www.archdaily.com.br/br/601361/estaria-a-italia-saturada-de-arquitetos-a-proporcao-de-arquitetos-por-habitantes-em-cada-pais>> ISSN 0719-8906

RHEINGANTZ, P. A. **Por uma arquitetura da autonomia**: bases para renovar a pedagogia do ateliê de projeto de arquitetura. Arqtexto/UFRGS. Faculdade de Arquitetura. Porto Alegre, Vol. 6: p. 42-67, 2005. Disponível em <https://www.ufrgs.br/propar/publicacoes/ARQtextos/PDFs_revista_6/04_Paulo%20Afonso%20Rheingantz.pdf>. Acesso em 02 de dezembro de 2019.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RISAGER, BjarkeSkærlund. **Neoliberalismo é um projeto político**: entrevista com David Harvey. Tradução de Sean Purdy. S./l.: 27 de julho de 2016. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/neoliberalismo-e-um-projeto-politico-entrevista-com-david-harvey/>>. Acesso em 18 de maio de 2019.

RIZZO, M. A. **Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior**. 2013. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara.

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SALVATORI, E. **Arquitetura no Brasil**: ensino e profissão. *Arquiteturarevista*, Porto Alegre: vol. 4, nº 2: p. 52-77, 2008.

_____. **Identidade profissional e TFG**: estudo de caso na faculdade de arquitetura UFRGS. *Arquitextos*, São Paulo, ano 10, n. 113.00, Vitruvius, out. 2009. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.113/17>>. Acesso em 24 de janeiro de 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **Pobreza Urbana**. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

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

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas No Brasil 1900-1990**. São Paulo: Edusp, 1997.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 29, n. 105, p. 991-1.022, dez. 2008.

_____. Regulação estatal *versus* cultura de avaliação institucional? **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008b.

_____. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015.

SEMESP, Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Mapa do Ensino Superior no Brasil**, edição 2016. São Paulo, 2016. 206 p.

_____. **Novos Instrumentos de Avaliação favorecem inovação das IES**. São Paulo, 2017.

SILVA, G. A.; RUDÁ, C. **Análise das métricas de qualidade do ensino nos rankings de Educação Superior**. Salvador: 2019. Repositório da UFBA. Disponível em <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31127>>. Acesso em 13 de março de 2020.

SILVA, Elvan. **Natal em outubro: uma pauta para a investigação teórica no domínio do projeto arquitetônico**. *Arquitextos*, São Paulo, ano 04, n. 045.03, Vitruvius, fev. 2004. Disponível em <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.045/607>>. Acesso em 13 de dezembro de 2019.

SILVEIRA JR., A. A.; NASCIMENTO C. M. A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade. 2016. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, 1o Semestre de 2016 - n. 37, v. 14, p. 199 – 216.

SOUZA, J. **A elite do atraso**. Da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro, Leya: 2017.

TAVARES, M. C. P. **Formação em arquitetura e urbanismo para o século XXI**: Uma revisão necessária. 2015. 327 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

UIA/UNESCO. **Carta para Formação dos Arquitetos**. Edição Revisada. Tóquio, 2011. Disponível em: <<http://www.abea.org.br/wp-content/uploads/2013/03/Carta-UNESCO-UIA-2011.pdf>> Acesso em 23/09/2019.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo : Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

Apêndice

Apresentamos neste apêndice os dados utilizados para a elaboração dos gráficos referentes às análises da seção 5.3 (Aspectos qualitativos dos cursos de AU em Minas Gerais) do presente estudo. Os dados foram obtidos mediante busca ativa no sistema e-Mec, do Ministério da Educação, e sistema IGEO, do Conselho de Arquitetura e Urbanismo.

Tabela 5: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais

Edifício	Código da IES	Nome da IES	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	MUNICÍPIO	REGIONAL
2017	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Universidade	Pública Federal	Ouro Preto	Central
2017	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Universidade	Pública Federal	Viçosa	Zona da Mata e Vertentes
2017	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Universidade	Pública Federal	Uberlândia	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2017	107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	Universidade	Pública Federal	São João del Rei	Zona da Mata e Vertentes
2017	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Uberlândia	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2017	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Uberaba	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2017	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA HENDRIX	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA HENDRIX	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	Juiz de Fora	Zona da Mata e Vertentes
2017	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Pocos de Caldas	Central
2017	343	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	513	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Governador Valadares	Leste de Minas
2017	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Universidade	Pública Federal	Belo Horizonte	Central
2017	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Juiz de Fora	Zona da Mata e Vertentes
2017	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	Centro Universitário	Pública Federal	Coronel Fabriciano	Leste de Minas
2017	1128	UNIVERSIDADE DE ITAUNA	Universidade	Pública Federal	Itauna	Central
2017	1319	FACULDADE TECNOMA	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Paracatu	Zona da Mata e Vertentes
2017	1557	UNIVERSIDADE FUMIEC	Universidade	Privada sem fins lucrativos	Belo Horizonte	Central
2017	1919	FACULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Montes Claros	Norte de Minas
2017	1984	FACULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE MANHUAÇU	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Manhuaçu	Zona da Mata e Vertentes
2017	2271	FACULDADE PITAGORAS DE PATINGA	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Patinga	Leste de Minas
2017	3368	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Veraguá	Sul de Minas
2017	3372	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Lavras	Sul de Minas
2017	3983	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Formiga	Central
2017	4256	FACULDADES INTEGRADAS PITAGORAS	Faculdade	Privada com fins lucrativos	Montes Claros	Norte de Minas
2017	15452	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	Bom Despacho	Central
2014	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	Universidade	Pública Federal	OURO PRETO	Central
2014	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Universidade	Pública Federal	VIÇOSA	Zona da Mata e Vertentes
2014	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Universidade	Pública Federal	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2014	107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	Universidade	Pública Federal	SAO JOAO DEL REI	Zona da Mata e Vertentes
2014	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2014	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	UBERABA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2014	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA HENDRIX	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2014	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	POCOS DE CALDAS	Central
2014	343	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Universidade	Pública Federal	BELO HORIZONTE	Central
2014	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Universidade	Pública Federal	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes

Fonte Tab. 5: Elaborado pelo autor (2019), em consulta aos sistemas e-Mec e IGEO.

Tabela 6: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais

Edição	Código da IES	Nome da IES	Organização Acadêmica	Categoria Administrativa	MUNICÍPIO	REGIONAL
2014	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2014	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	POÇOS DE CALDAS	Central
2014	343	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Universidade	Pública Federal	BELO HORIZONTE	Central
2014	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Universidade	Pública Federal	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2014	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	CORONEL FABRICIANO	Leste de Minas
2014	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	ITAÚNA	Central
2014	1557	UNIVERSIDADE FUMEC	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2014	1919	FAULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	Faculdade	Privada com fins lucrativos	MONTESS CLAROS	Norte de Minas
2014	3983	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	FORMIGA	Central
2014	15452	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Bom Despacho	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	BOM DESPACHO	Central
2011	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Universidade	Pública Federal	VIÇOSA	Zona da Mata e Vertentes
2011	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Universidade	Pública Federal	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2011	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2011	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	UBERABA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2011	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2011	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2011	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2011	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	POÇOS DE CALDAS	Central
2011	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2011	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2011	513	UNIVERSIDADE VAL E DO RIO DOCE	Universidade	Privada sem fins lucrativos	GOVERNADOR VALADARES	Leste de Minas
2011	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Universidade	Pública Federal	BELO HORIZONTE	Central
2011	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Universidade	Pública Federal	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2011	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	CORONEL FABRICIANO	Leste de Minas
2011	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	ITAÚNA	Central
2011	1557	UNIVERSIDADE FUMEC	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2011	1919	FAULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	Faculdade	Privada com fins lucrativos	MONTESS CLAROS	Norte de Minas
2011	15452	FAULDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS DE BOM DESPACHO	Faculdade	Privada com fins lucrativos	BOM DESPACHO	Central
2008	8	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	Universidade	Pública Federal	VIÇOSA	Zona da Mata e Vertentes
2008	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Universidade	Pública Federal	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2008	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	UBERLÂNDIA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2008	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	UBERABA	Triângulo M. e Alto Paranaíba
2008	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2008	308	UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BOM DESPACHO	Central
2008	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	Faculdade	Privada sem fins lucrativos	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2008	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2008	338	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	Universidade	Privada sem fins lucrativos	POÇOS DE CALDAS	Central
2008	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2008	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	Centro Universitário	Privada com fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2008	513	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	Universidade	Privada sem fins lucrativos	GOVERNADOR VALADARES	Leste de Minas
2008	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Universidade	Pública Federal	BELO HORIZONTE	Central
2008	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	Universidade	Pública Federal	JUIZ DE FORA	Zona da Mata e Vertentes
2008	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos	CORONEL FABRICIANO	Leste de Minas
2008	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	Universidade	Privada sem fins lucrativos	ITAÚNA	Central
2008	1557	UNIVERSIDADE FUMEC	Universidade	Privada sem fins lucrativos	BELO HORIZONTE	Central
2008	1919	FAULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	Faculdade	Privada com fins lucrativos	MONTESS CLAROS	Norte de Minas

Fonte Tab. 6: Elaborado pelo autor (2019), em consulta aos sistemas e-Mec e IGEIO.

Tabela 7: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais

Edifício	Código da IES	Nome da IES	INÍCIO DO FUNCIONAMENTO	Nota Continua do Exame	Nota Pedagógica	Nota Padronizada - Infraestrutura e Instalações Físicas	Nota Padronizada - Oportunidades de Ampliação da Formação	Nota Bruta - IDD	Nota Padronizada - IDD	CPC Continuo	CPC Faltas	IGC (Continuo)	IGC (Faltas)	Nota Bruta - FG	Nota Bruta - CF
2017	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	2008	3,9431	2,0584	2,5920	3,0588	0,4456	2,6055	3,2081	4	3,3828	4	61,7419	60,5372
2017	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	1992	4,4448	2,8006	3,1507	3,8596	0,0087	2,3529	3,6232	4	4,0542	5	69,5326	62,8217
2017	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1996	4,0584	0,9309	1,3179	2,7026	-0,4659	2,0780	2,9977	4	3,6980	4	61,9625	61,5859
2017	107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	2009	3,9505	2,4490	2,2221	3,1645	-0,1130	2,3826	3,3184	4	3,3879	4	64,7444	58,7806
2017	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	1994	1,7111	2,8637	2,7933	2,5033	-0,7888	1,8918	2,4185	3	2,3786	3	48,7700	41,7567
2017	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	1990	2,5423	3,0381	2,4158	2,7171	0,2132	2,4711	2,5178	3	2,3544	3	54,7662	48,2873
2017	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA, HENDRIX	1980	2,6533	2,5347	2,5775	2,6756	-0,4639	2,0797	2,3091	3	2,3544	3	50,0095	50,8479
2017	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA, HENDRIX	1980	2,6576	2,4180	2,4895	2,2509	-0,8153	1,8765	2,1268	3	2,4756	3	51,1010	44,6535
2017	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	2005	2,5101	3,2195	3,3048	2,2648	-0,3337	2,2550	1,9998	3	2,2212	3	52,5884	48,8072
2017	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	3,3539	3,2722	3,8230	3,7145	0,0051	2,3630	3,0041	4	3,0351	4	56,3748	55,9601
2017	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	2,1286	1,8738	2,9282	2,1651	-0,0794	2,3566	2,4694	3	3,0351	4	56,3748	49,2190
2017	343	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	2010	2,5561	3,3575	3,6955	2,9576	0,3602	2,5661	2,9493	4	2,6743	3	55,7479	47,7685
2017	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	2006	2,7842	2,1294	1,8726	1,6675	0,7661	2,7676	3,1924	4	3,1100	4	55,6291	51,5278
2017	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	2002	2,8342	2,4481	2,6931	2,3378	0,1862	2,5555	3,1578	4	3,1100	4	52,6284	52,2664
2017	513	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	2003	1,5467	2,8741	3,0275	2,6405	-0,6196	1,9897	1,6925	2	2,0767	3	50,3575	39,3644
2017	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1991	4,6077	1,6047	1,7753	3,2800	-0,4326	2,0978	3,3345	4	4,2276	5	69,3079	64,6573
2017	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1992	3,7136	0,5496	1,7887	2,9123	-1,7391	1,3425	2,6171	3	3,7051	4	61,0973	58,3320
2017	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	2000	2,9310	4,2398	4,3812	4,2002	-0,8821	1,9322	2,4651	3	2,8432	3	45,3918	46,9398
2017	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	1999	1,1557	1,5043	2,2798	1,5444	-1,5720	1,3991	1,6386	2	2,2270	3	45,4656	37,8084
2017	1319	FAULDADE TECNOMA	2012	1,5900	1,8774	1,3442	1,9801	-0,7863	1,8933	2,4728	3	2,1895	3	46,9381	41,1906
2017	1557	UNIVERSIDADE FUMEC	1997	2,1095	2,0701	3,4203	2,8692	-0,5720	2,0172	2,3665	2	2,7404	3	53,0379	44,3333
2017	1919	FAULDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	2004	1,6372	2,6047	3,1939	2,5444	-0,5720	2,0172	1,7826	2	1,8310	2	48,1714	41,2029
2017	1984	FAULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE MANHUAÇU	2011	1,8201	3,5709	4,0818	3,5164	-0,6564	1,9684	2,3923	3	2,6089	3	49,2740	43,6520
2017	2271	FAULDADE DE CIÊNCIAS GERENCIAIS DE PATATINGA	2013	2,3529	5,0000	5,0000	5,0000	0,2169	3,5139	3,1925	4	2,7489	3	48,7833	48,6338
2017	3368	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO SUL DE MINAS	2011	3,5388	4,8360	4,8426	4,8862	2,4535	3,7668	3,8264	4	3,2478	4	64,1127	55,1384
2017	3372	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LAVRAS	2012	1,9578	4,8020	4,8458	4,1181	-0,4769	2,0722	2,4226	3	2,6425	3	51,8859	43,1846
2017	3983	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA	2009	1,9088	3,0769	3,5515	3,0734	-0,1831	2,2420	2,2927	3	2,3729	3	51,8859	42,5605
2017	4256	FAULDADES INTEGRADAS PITAGORAS	2011	1,9927	3,2319	3,6919	2,9611	0,3719	2,5629	2,9402	3	2,9948	4	53,3710	42,3493
2017	15452	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA DE BOM DESPACHO	2014	1,5110	3,2832	3,5935	2,5866	-0,5648	2,0214	2,8186	4	3,0051	4	45,4875	40,9354
2014	6	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA	1998	3,5952	2,2808	2,6002	3,3450	-1,4994	2,0416	3,0417	4	3,0051	4	67,4064	51,4766
2014	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERABA	1992	3,8275	2,2277	1,9708	3,3410	-0,8837	3,9126	3,6990	4	3,0051	4	64,1127	52,8091
2014	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1996	4,6795	2,1480	1,1253	3,4228	3,2627	4,5146	4,0775	5	3,8578	4	68,8880	59,1600
2014	107	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	2009	3,7140	1,8833	1,8833	2,7413	-0,8578	2,7532	2,9538	4	3,8578	4	64,9632	49,5864
2014	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIÂNGULO	1994	2,3192	3,1061	1,6496	2,8147	0,4866	3,0483	3,0076	4	3,0076	4	60,1927	45,5956
2014	146	UNIVERSIDADE DE UBERABA	1990	2,9511	2,3899	1,6496	2,3319	2,5550	4,1487	2,9555	4	2,9555	4	63,0319	47,8234
2014	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA, HENDRIX	1980	2,1211	2,1788	1,9906	1,9614	-0,2746	2,8785	2,0987	3	2,0987	3	55,1649	48,6947
2014	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	2005	2,3855	3,1520	3,5055	1,1736	-0,2445	2,6941	2,0726	3	2,0726	3	56,6617	45,1317

Fonte Tab. 7: Elaborado pelo autor (2019), em consulta aos sistemas e-Mec e IGE0.

Tabela 8: Dados dos cursos de AU do Estado de Minas Gerais

Edição	Código da IES	Nome da IES	Início do Funcionamento	Nota Continua do Enade	Nota Padronizada - Organização Didática Pedagógica	Nota Padronizada - Infraestrutura e Instalações Físicas	Nota Padronizada - Oportunidades de Ampliação da Formação	Nota Bruta - IDD	Nota Padronizada - IDD	CPC Continuo	CPC Faltas (Continuo)	IGC (Faltas)	IGC (Faltas)	Nota Bruta - FG	Nota Bruta - CE
2014	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	2,0403	2,0778	2,9297	2,8951	-1,2810	2,1552	2,5308	3			53,7210	43,4866
2014	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	2,5118	2,2139	2,6669	2,9124	0,0261	2,8948	2,7075	3			63,2450	44,5018
2014	343	CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	2010	3,0456	4,8237	4,9123	4,8213	0,8481	3,2623	3,9195	4			68,5500	47,0929
2014	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	2006	2,9727	2,0042	2,0862	2,1333	2,6133	4,4800	3,4907	4			59,4511	49,9133
2014	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	2002	2,8186	2,6114	3,2363	2,9339	1,2842	3,4890	3,2315	4			58,0289	48,1368
2014	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1931	3,5771	2,0543	2,0538	3,6598	-1,7410	1,9056	3,0810	4			62,9300	52,5043
2014	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1992	2,7899	1,0838	1,2303	2,8114	-2,6123	1,6620	2,4667	3			59,5019	47,4741
2014	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	2000	2,5457	3,1073	3,3307	3,4466	1,4583	3,5795	2,7866	4			60,8053	43,3868
2014	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚVA	1999	1,4004	3,0717	3,6208	2,4919	-0,3498	2,6994	2,5714	3			50,7814	39,4744
2014	1557	UNIVERSIDADE FIAM-EC	1997	2,0130	2,6148	3,3751	2,9220	0,3997	2,0150	2,6398	3			55,6603	42,5026
2014	1919	FAUCIDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	2004	2,0343	2,8070	3,4429	2,9111	0,3997	3,0291	2,4332	3			55,3281	43,0067
2014	3983	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VICOSA	2009	1,3246	3,8071	3,4590	2,4988	-0,5425	2,5592	1,9517	3			49,2385	39,3115
2014	15452	Faculdade Presidente Antônio Carlos de Bom Despacho	2008	2,0674	1,7715	2,0149	1,3716	0,3854	3,0217	2,1824	3			54,2514	43,5324
2011	8	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1992	3,5744	1,9767	4,0433			2,5504	3,3667				55,6512	52,8900
2011	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1996	4,1862	1,5667	2,6002			3,0553	3,4002				60,1200	56,1880
2011	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIANGULO	1994	1,2795	2,2000	3,1889			1,2700	1,7585				50,2800	38,4720
2011	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	1990	2,2827	1,4286	2,6002			3,0187	2,5673				49,6184	44,9000
2011	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA HENDRIX	1980	1,6304	2,5843	1,8460			1,2865	1,5392				45,6429	41,0501
2011	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	2005	3,0943	3,3303	4,6572			3,2708	2,5299				52,9896	50,0313
2011	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	1,6374	3,3108	3,4990			1,2219	2,2165				44,2400	41,5653
2011	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991	2,7996	2,2973	3,2210			3,0197	2,7327				57,2162	48,3514
2011	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	2006	2,9776	3,4615	4,3671			3,5166	3,3322				55,5000	48,3000
2011	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	2002	3,1943	2,9167	4,8286			3,9846	3,1909				56,3333	49,7125
2011	513	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	2003	2,4657	5,0000	5,0000			2,8217	2,3340				52,3000	44,9000
2011	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1931	3,6417	1,9924	1,8224			2,4078	3,1989				53,9800	54,0075
2011	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1992	3,5891	1,7778	1,4306			2,9314	3,1000				60,7778	51,4044
2011	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	2000	2,3369	4,2500	4,2801			2,5880	2,4281				53,7000	43,9050
2011	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚVA	1999	1,6374	3,5294	4,2740			2,5027	2,6257				57,9265	41,9882
2011	1557	UNIVERSIDADE FIAM-EC	1997	1,6374	2,3333	4,3930			1,9691	1,9972				48,1803	40,2443
2011	1919	FAUCIDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	2004	1,1514	2,2222	4,5429			1,2824	1,5130				45,7963	37,2741
2011	15452	FAUCIDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	2008	2,9429	3,1250	4,1429			3,5557	2,7641				55,4375	48,0090
2008	8	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1992					10,2273	5,00	4,36				63,5133	33,03428604
2008	17	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	1996					6,2439	3,16	3,76				59,91071	48,73913193
2008	142	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO TRIANGULO	1994					1,0774	3,01	2,07				52,1591	30,25499916
2008	143	UNIVERSIDADE DE UBERABA	1990					-1,2862	2,24	2,24				53,09516	33,07889908
2008	216	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA ZABELA HENDRIX	1980					2,8627	3,40	2,49				54,5625	33,67751726
2008	308	UNIVERSIDADE PRESIDENTE ANTONIO CARLOS	2005								SC			32,83750153	33,49318314
2008	337	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	2008								SC			57,00834	33,03428604
2008	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991					6,6604	4,22	3,43				34,03428604	33,66959489
2008	338	PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	1991					2,2172	2,64	2,38				37,9259954	37,9259954
2008	344	CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	2006					-0,8663	2,56	1,96				45,83929	23,3453517
2008	349	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE	2002								SC			69,28571	46,95192397
2008	513	UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE	2003					5,6327	3,23	4,22				63,97288	40,72001122
2008	575	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1931					4,6942	0,00	1,82				38,82433	40,72001122
2008	576	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	1992					2,11	2,21	2,21				53,64583	34,59000015
2008	878	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS	2000					2,4438	3,30	2,63				55,04839	35,57600021
2008	1128	UNIVERSIDADE DE ITAÚVA	1999					0,8584	2,96	2,58				55,48809	33,31636429
2008	1557	UNIVERSIDADE FIAM-EC	1997					9,6449	4,87	2,57				53,86666	23,66295196
2008	1919	FAUCIDADE DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS SANTO AGOSTINHO - FACET	2004												

Fonte Tab. 8: Elaborado pelo autor (2019), em consulta aos sistemas e-Mec e IGEO.