ENSINANDO PLANEJAMENTO URBANO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Sibila Corral de Area Leao Honda

Universidade do Oeste Paulista, Curso de Arquitetura, Presidente Prudente-SP. E-mail: sibila@unoeste.br

RESUMO

A estruturação curricular acadêmica e a docência nos cursos de Arquitetura e Urbanismo está apoiada primordialmente em professores profissionais arquitetos e urbanistas, com titulação de Especialistas, Mestres e Doutores principalmente nas áreas técnicas e específicas do curso, sem conhecimentos e formação nas áreas pedagógicas. São utilizados processos de ensino baseados em experiências anteriores de terceiros ou em experiências pessoais, seja como aluno, como docente, ou como profissional de mercado, por meio de experimentações diversas, tendo como análise as necessidades e os aprofundamentos que veem necessários, mas sem qualquer fundamentação teórica da área de educação. A explicação sobre procedimentos pedagógicos de trabalho, nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, é ignorada. Apesar disso, esses procedimentos precisam ser focados e constar nos Projetos Pedagógicos dos cursos, assim como precisam ser explicados claramente aos alunos e embasar as avaliações das disciplinas. Dessa forma, a pesquisa sobre o processo de ensino no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é bastante relevante. Focou-se, neste caso, em estudo de caso de disciplina de Planejamento Urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista. A metodologia assumida foi qualitativa, e se baseou em aprofundamento teórico, levantamentos documentais sobre as diretrizes dos cursos, assim como do curso especificamente estudado e análise da disciplina proposta.

Palavras-chave: Educação superior, Avaliação da aprendizagem, Planejamento Urbano.

TEACHING URBAN PLANNING IN THE ARCHITECTURE AND URBANISM COURSE

ABSTRACT

The academic structure and faculty in Architecture and Urbanism courses rests primarily on teachers that are professionals architects and planners, with Expertises, Masters and Doctors mainly in technical areas and specifics for the course without knowledge and training in pedagogical areas. Processes are used for teaching based on experiences previous of others or on personal experiences, either as a student, as a teacher, or as a professional through various trials, with the analysis of the needs and insights they see necessary, but without any educational basis. The explanation of pedagogical procedures work, in teaching, learning and assessment, is ignored. Nevertheless, these procedures need to be focused and pedagogical projects included in the course, and must be clearly explained to the students and the disciplines evaluated as such. Thus, the research on the process of teaching within courses of Architecture and Urbanism is quite relevant. It focuses, in this case, on case study discipline of Urban Planning in the Architecture and Urbanism of the Universidade do Oeste Paulista. The metodology used is qualitative and based on theoretical study, documentary surveys on the guidelines of the courses as well as course specifically studied, and analyze of proposed discipline.

Keywords: Higher Education, Learning assessment, Urban planning.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino em disciplinas práticas no curso de Arquitetura e Urbanismo diferem grandemente do ensino expositivo do Brasil. Desde a criação da Bauhaus, escola alemã de ensino das artes, design e arquitetura, fundada em 1919, os processos de ensino dessas áreas do conhecimento começaram a ser alterados, influenciando as ações em todas as escolas ao redor do mundo, resultando em processos de reflexão teórica e estilística com resultados práticos projetuais nos ateliês e oficinas, com acompanhamento e direcionamento dos docentes. (LOURENÇO; RIBEIRO, 2007).

A base pedagógica da Bauhaus rejeitava o modelo de ensino focado na transmissão simples de conhecimento, priorizando a autoformação do aluno, por meio da integração entre ensino teórico e prático nas oficinas, laboratórios e ateliês. (FONTOURA, 2009). Dessa forma, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, atualmente, verifica-se o ensino nas disciplinas de projeto arquitetônico, urbanístico, paisagístico, entre outras, baseado no acompanhamento individualizado do aluno pelo docente, podendo haver um processo contínuo de avaliação, que analisa a apropriação dos conhecimentos, sua aplicação, seu aprofundamento e seu amadurecimento.

Partindo desses pressupostos, buscou-se nesta pesquisa[1] refletir sobre o processo de ensino nas disciplinas práticas projetuais nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, tendo como estudo de caso a disciplina de Planejamento Urbano I do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista, em Presidente Prudente-SP.

A metodologia assumida nesta pesquisa foi baseada na abordagem qualitativa, utilizando-se de aprofundamento teórico, acompanhamento dos conteúdos trabalhados, suas formas de trabalho e compreensão do processo de ensino nas disciplinas.

Uma pesquisa qualitativa valoriza os aspectos descritivos e as percepções pessoais, visando a compreensão dos sujeitos envolvidos e a avaliação o seu contexto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Minayo (1994, p. 21-22) escreve que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem

[1] A referida pesquisa foi aprovada pelo Comitê Assessor de Pesquisa Institucional – CAPI, sob protocolo CCPq - PPD 1337.

> ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Segundo Teixeira (2006, p. 137), na abordagem qualitativa:

> [...] o pesquisador procura reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, usando a lógica da análise fenomenológica, isto é, da compreensão dos fenômenos pela sua descrição e interpretação. As experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes na análise e compreensão dos fenômenos estudados.

Desse modo, as experiências pessoais do pesquisador são elementos importantes para a análise e a interpretação dos fenômenos estudados; e pode-se perceber que a pesquisa qualitativa se vale do método indutivo, segundo o qual se parte da observação, da análise dos fatos particulares, dos registros para compor um quadro compreensivo para então constituir a generalização, ou seja, a teoria. E, a partir disso, esta pesquisa embasou compreensões importantes para a área da Arquitetura e Urbanismo.

Concepção de educação na Universidade

A sociedade contemporânea encontra-se na era da informação, com grande acesso a novos conhecimentos, de forma democrática e rápida, em escala mundial e em todas as áreas do conhecimento, formando-se uma rede de informação global, por meio de rede de fluxos físicos e informacionais, alterando a realidade vivenciada na atualidade. (CASTELLS, 2009).

Essa facilidade possibilita ao ser humano uma educação mais abrangente, que poderia ser vista como processo que auxilia o desabrochar de todas as potencialidades do homem, formando pessoas questionadoras, contestadoras, com reexame constante da teoria e crítica da prática. Dessa forma, a educação teria como significado a consciência dos direitos, individuais e coletivos, vislumbrada como instrumento de tomada de consciência para a participação social por meio de interação indivíduo e sociedade; e que a educação superior, universitária, busca comprometer o aluno com a busca de soluções para sua realidade e de sua sociedade. (GADOTTI, 1995).

A educação desempenha uma função primordial para instrumentalizar o indivíduo, com vista a sua inserção social de maneira crítica e participativa, compreendendo suas complexidades, tornando-se capaz de interferir na realidade para transformá-la. Ela não pode ser compreendida como simples transmissão de conteúdo, teórico ou cientificamente sistematizado, mas sim na capacidade de desenvolvimento de

habilidades, a partir da apreensão de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. (BOSCOLI, 2006).

Ou seja, a escola não pode se limitar a transmitir informações sobre as disciplinas e seus conteúdos mínimos necessários de maneira focada, ou repassar o conhecimento apresentado nos livros didáticos, ou, atualmente, nas apostilas preparadas por um grupo de especialistas. A educação deve ser vista como uma síntese entre a cultura vivenciada no dia a dia e a cultura formal, que é o domínio dos conhecimentos e das habilidades de pensamento. (LIBÂNEO, 2008).

Nesse processo, os alunos têm condições de atribuir significados às mensagens e informações recebidas dos meios de comunicação e da vida cotidiana; e o professor tem um papel insubstituível para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e interacionais. Ou seja, a escola deve ser um espaço de formação, com união de aprendizagens de conteúdos e conhecimentos do dia a dia, em um mundo de necessário discernimento das informações.

Conforme Zabala (2002), a função da escola é facilitar a aquisição de conhecimentos que possibilitem a intervenção na realidade e que venham contribuir para compreender e atuar na prática com um maior grau de fundamentação científica, de reflexão e de autorreflexão. Considerando o ensino superior, a responsabilidade das universidades na formação social de seus alunos é bastante grande, visando a aproximar as questões concretas de cada população e a reensinar a ver e interpretar o seu mundo. (GADOTTI, 1995).

Boscoli (2006, p.17) ressalta que é imprescindível que “os atores envolvidos com a educação se posicionem de maneira crítica, reflexiva e atuante no contexto atual”, sendo que os docentes precisam se despir “de verdades e dogmas que foram acumulados no decorrer dos anos como alunos e, atualmente, como professores”. Dessa forma, a equipe docente universitária deve assumir um caráter ativo e comprometido, com objetivo de formar cidadãos com capacidades, competências e ética, elegendo conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais e técnicas contemporâneas, com processos de aprendizagem atualizados e eficientes.

Ou seja, os conteúdos da aprendizagem referem-se ao conhecimento que deva ser adquirido para se alcançar determinados objetivos por meio de várias capacidades, como a cognitiva, motora, afetiva, de relação interpessoal e de inserção social. Verifica-se a importância das intenções educacionais na definição dos conteúdos da aprendizagem, envolvendo

seus objetivos, assim como o papel das atividades propostas, que direcionam a definição das ações do docente no ambiente da aula. (ZABALA, 1998).

A aprendizagem de conceitos deve estar baseada na aprendizagem significativa, pró-ativa, buscando-se a compreensão do conteúdo e incorporando-o às estruturas conceituais com significado, em um processo de elaboração pessoal. Ou seja, é a compreensão da informação transformando-a em conhecimento por parte do aluno. (POZO, 2000).

Nesse contexto, verifica-se a importância da compreensão da análise dos conteúdos focados nas diferentes disciplinas em determinado curso superior, considerando a capacidade de reflexão do aluno (conceitual), a aplicação dos conhecimentos em outros momentos, demonstrando o aprofundamento do processo de aprendizado (atitudinal), resultando em ações eficazes e concretas (procedimental).

No entanto, essa realidade, em muitos casos, é complexa, pois exige dos docentes um maior nível de conhecimentos não especializados. Embora, não se possa ignorar a função do docente no processo, que é um profissional responsável pela formação de outros profissionais, este deveria se preocupar com a sua própria capacitação de forma abrangente, favorecendo o cumprimento de sua função na sociedade.

Considerando o foco desta pesquisa, a análise do processo pedagógico na disciplina de Planejamento Urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista, entendemos que os docentes devem ter, de forma clara, a missão institucional definida pela instituição: "Desenvolver a educação num ambiente inovador e crítico-reflexivo, pelo exercício das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nas diversas áreas do conhecimento científico, humanístico e tecnológico, contribuindo para a formação de profissionais cidadãos comprometidos com a responsabilidade social e ambiental"[2].

Abordagens de ensino e aprendizagem

Com o objetivo de verificar a abordagem dos estudantes em relação à aprendizagem, Marton e Säljö (1976, *apud* GARCIA, 2009) analisaram um grupo de alunos procurando compreender como liam um texto acadêmico, tendo em mente responder a um conjunto de perguntas. Os autores chegaram a duas formas distintas de abordagem, ou seja, alguns estudantes adotaram uma postura de aprendizagem focalizada na compreensão do texto como um todo, enquanto os outros assumiram uma abordagem de memorização e

[2] Missão da UNOESTE segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2008-2012 e 2013-2017.

reprodução de conteúdos que consideraram mais relevantes no texto.

Essas duas abordagens originaram os conceitos de 'abordagem profunda' e 'abordagem de superfície' em relação à aprendizagem, sendo que a primeira envolve o esforço da análise e compreensão de conceitos e princípios, relacionada à aprendizagem autêntica e à resolução de situações-problema próximas à atuação profissional; enquanto que a segunda está relacionada a uma atitude mais passiva frente às informações, a partir da memorização de conteúdos factuais desarticulados da compreensão e da geração de conhecimento.

A aprendizagem superficial se refere a práticas que priorizam a memória em estudantes passivos no processo, com avaliação baseada na concepção somativa; enquanto a aprendizagem profunda está relacionada às praticas de ensino que dão prioridade à autonomia do aluno, estimulando-o a explorar maior gama de habilidades cognitivas, por meio de processos interpretativos, elaboração conceitual e contextualizados, baseada em avaliação formativa, como processo de aprendizagem colaborativa. Ou seja, a concepção de avaliação e suas atividades de ensino e aprendizagem estimulam os alunos a utilizar determinadas abordagens de estudo. (GARCIA, 2009).

Na aprendizagem colaborativa, durante o processo de ensino, e culminando no processo de avaliação, são desencadeadas ações para encorajamento das interações educacionais durante as aulas, por meio de diversas discussões teóricas e temáticas com estudos de casos problematizados, direcionando a novas descobertas de soluções. Ou seja, a aprendizagem colaborativa deve ser norteada por meio de interações educacionais e discussão de estudo de casos problematizados, direcionando a descoberta das soluções pelo esforço do grupo; mostra-se mais rica em aspectos pedagógicos e atua no processo de ensino de forma contínua ao longo de todo o processo. (DALL'OLIO et al., 2004; OTSUKA *et al.,* 2002).

Assim, as aulas se configuram como processos contínuos de comunicação e pesquisa, por meio de construção do conhecimento com alunos participantes ativos. A posição do docente é ser facilitador, ajudando a contextualizar e a ampliar o progresso dos alunos. É importante a vivência de processos participativos, de forma dinâmica e inovadora. (MORAN, s.d.).

Almeida e Prado (2003) informam que tem havido forte movimento para situações de aprendizagem que possam estimular e mobilizar o aluno para a investigação, para a produção do próprio conhecimento, ou seja,

para o processo de ensino e aprendizagem colaborativo. Afirmam que:

> Tais situações podem envolver diferentes possibilidades de desenvolver o trabalho pedagógico como o desenvolvimento de projetos a partir de questões a investigar, o levantamento de problematizações e respectivos temas geradores a explorar, a proposição de cenários ou situações-problema a solucionar, os diálogos instigadores de novas vivências, explorações e experiências, bem como outras situações que levem em conta aquilo que é significativo para o aluno, seu quadro de valores, crenças e percepções e potencializem a construção do conhecimento. (ALMEIDA e PRADO, 2003, pp.53-54).

Isso está baseado em aprendizagem por cenários, caracterizado por proposições de situações reais e complexas, com constante processo de resolução de problemas, no qual é fundamental a utilização de grande embasamento teórico e prático. (ALMEIDA; PRADO, 2003).

A partir das abordagens apresentadas, este artigo busca elaborar uma análise sobre as atividades de ensino adotadas em disciplina de Planejamento Urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo, verificando a produtividade e a apropriação do conhecimento prático dos estudantes.

Análise da disciplina de Planejamento Urbano

Esta pesquisa busca relacionar as teorias do ensino com a prática avaliativa em disciplina de Planejamento Urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade do Oeste Paulista. No referido curso, consta de sua matriz curricular quatro (4) disciplinas de Planejamento Urbano – PU-I, PU-II, PU-III e PU-IV, ministradas nos 7º., 8º., 9º. e 10º. termos respectivamente. A docente de três (3) dessas disciplinas (PU-I PU-II e PU-IV) é autora desta pesquisa, ao analisar seu papel de pesquisadora, se apoia em Lüdke (1986, p.5) que afirma:

> [...] servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas.

Este estudo proporcionou uma revisão na estruturação teórica do processo de ensino e aprendizagem, visando à melhor

compreensão do conteúdo trabalhado e sua aplicabilidade na realidade profissional dos futuros arquitetos e urbanistas. Entende-se que a escola deve ser o local onde o docente se desenvolve, criando as competências do ensinar, mas sem serem reduzidas as habilidades técnicas, ou seja, o conhecimento não pode se restringir "ao domínio das aplicações do conhecimento científico e a regras de atuação". (LIBÂNEO, 2008, p.35).

> A internalização de saberes e competências profissionais supõe conhecimentos científicos e uma valorização de elementos criativos voltados para a arte do ensino, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva. A docência não estará reduzida a uma atividade meramente técnica, mas também intelectual, baseada na compreensão

Diretrizes Curriculares do curso de Arquitetura e Urbanismo

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Arquitetura e Urbanismo foram aprovadas em 17 de junho de 2010, com apoio da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), por meio da Resolução CNE/CES n.2/2010. Segundo esse documento, o curso deverá estabelecer ações pedagógicas visando ao desenvolvimento e ações com responsabilidade técnica e social, tendo por princípios "a qualidade de vida dos assentamentos humanos", "o uso da tecnologia em respeito às necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas das comunidades", "o equilíbrio ecológico e o desenvolvimento sustentável do ambiente natural e construído", e "a valorização e a preservação da arquitetura, do urbanismo e da paisagem como patrimônio e responsabilidade coletiva". (Resolução n.2/2010, art.3, § 2º, I-II-III-IV).

Os conteúdos curriculares do curso deverão estar distribuídos em dois (2) núcleos diferentes, além do Trabalho de Conclusão de Curso. O primeiro núcleo é o de conhecimentos de fundamentação; enquanto o segundo é o de conhecimentos profissionais, abrangendo disciplinas destinadas à caracterização e ao aperfeiçoamento da identidade e qualificação profissional, como: história e teoria da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, projeto de arquitetura, de urbanismo e de paisagismo, planejamento urbano e regional, conforto ambiental, entre outras. (art. 6, §§2º e 4º).

A resolução citada informa a disposição dos conteúdos, podendo ser apresentados por meio de aulas teóricas, produção em ateliê, experimentação em laboratórios, elaboração de modelos físicos e computacionais, viagens e visitas de estudo, pesquisas temáticas, levantamentos de

campo em edificações e bairros, consultas e pesquisas em arquivos e instituições, contato com autoridades de gestão urbana, serviços à comunidade e escritórios-modelo. (art. 6 §5º).

Além dessas informações, as diretrizes curriculares tratam do estágio supervisionado obrigatório, das atividades complementares e do projeto pedagógico do curso. A carga horária mínima dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é de 3.600 horas, segundo a Resolução CNE/CES n.2 de 18 de junho de 2007.

Proposta pedagógica do curso de Arquitetura e Urbanismo

Conforme citado, na Resolução CNE/CES n.2/2010, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, trata do projeto pedagógico do curso. (art.3º.). Tal projeto pode ser conceituado como o planejamento acadêmico pedagógico, assim como a matriz curricular do curso, cujo projeto é um documento que visa a detalhar objetivos, diretrizes e ações dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação a serem desenvolvidos, expressando as exigências sociais e legais do curso. (LIBÂNEO, 2008).

Assim sendo, no projeto pedagógico específico de cada curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, deverá ser assegurada a formação generalista de profissionais, "capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidades, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, o paisagismo [...]". (Resolução n.2/2010, art. 3º §1º.).

O projeto pedagógico do curso (PPC) de Arquitetura e Urbanismo da UNOESTE foi elaborado quando de sua proposição ao Conselho Universitário (CONSU) e ao Conselho Superior e Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), em 2003. A última revisão e atualização ocorreu no início de 2013, em um processo de discussão e reflexão do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. O PPC está subdividido em quinze (15) capítulos. O primeiro é a Introdução, considerando aspectos regionais físicos e geográficos, populacionais e econômicos; a missão institucional, sua linha de ação, a inserção da Universidade na região inserida; assim como a função do curso na Universidade e regionalmente.

No capítulo dois são tratados aspectos específicos da estruturação do curso, cuja missão objetiva o desenvolvimento sustentado, por meio da geração e difusão de conhecimento, e formação de profissionais capacitados, propondo-se, entre outras coisas, "desenvolver e exercitar uma visão crítica da realidade, e preparar profissionais generalistas e conscientes da necessidade do

aprimoramento contínuo". Também são apresentados os objetivos específicos do curso.

O terceiro capítulo apresenta o perfil do egresso, constando também as competências e habilidades que esse egresso deve ter na conclusão do curso de graduação. Os capítulos quatro e cinco apresentam o perfil do ingressante e do docente, respectivamente. O sexto capítulo apresenta a estrutura curricular, com a matriz curricular, e as normatizações a respeito do trabalho de conclusão do curso, do estágio supervisionado curricular obrigatório e das atividades complementares.

Conforme pode ser verificado, a carga horária do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNOESTE totaliza 4.390h, incluindo o trabalho de conclusão de curso, mas não computando horas de estágio supervisionado e das atividades complementares. Desse total, 3.040h são referentes a disciplinas voltadas aos conhecimentos profissionais na matriz curricular, incluindo as da área do urbanismo: Infraestrutura Urbana e Evolução Urbana, no 2º. termo, Urbanismo I-II-III-IV, nos 3º.-4º.-5º.-6º. termos respectivamente, e Planejamento Urbano I-II-III-IV, nos 7º.-8º.-9º.-10º. termos respectivamente. Segundo Forquin (2000 apud LIBÂNEO, 2008, p.155), a matriz curricular é:

> [...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos (saberes, competências, representações, tendências, valores) transmitidos (de modo explícito ou implícito) nas práticas pedagógicas e nas situações de escolarização, isto é, tudo aquilo a que poderíamos chamar de dimensão cognitiva e cultural da educação escolar.

Libâneo (2008, p.155) completa informando que a proposta curricular é:

> [...] a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas no projeto pedagógico. Mas, ao por em prática o projeto pedagógico, o currículo também realimenta e modifica o projeto pedagógico. Supõe-se, portanto, uma estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, de modo a promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino formulados a partir de necessidades e exigências da sociedade e do aluno com base em critérios filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, com as experiências educacionais a serem providas aos alunos por meio do currículo.

Importante verificar que o curso já apresentou algumas reformulações na matriz curricular, suprimindo e incluindo disciplinas,

assim como com alterações nas denominações e nos ementários de algumas disciplinas, buscando-se constantemente a adequação do curso.

Nos capítulos sete, oito e nove são tratadas a estrutura administrativa e a estrutura acadêmica do curso, incluindo o Colegiado do curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, o atendimento ao discente e a avaliação institucional por meio da Comissão Própria da Avaliação (CPA).

O capítulo dez trata das práticas pedagógicas do curso. Segundo o que é afirmado:

> A metodologia de ensino do curso de ARQUITETURA E URBANISMO da UNOESTE foi desenvolvida a partir da utilização de práticas pedagógicas diferenciadas, com foco na motivação do corpo discente, e elaborada de modo a propiciar aos futuros profissionais uma formação de caráter integrado, com o intuito de atender às necessidades atuais e futuras da sociedade brasileira. (PPC, 2013, p.19)

O capítulo onze apresenta o escritório modelo do curso, montado e em atividade na Universidade. A extensão universitária e a pesquisa estão estruturadas nos capítulos doze e treze, respectivamente. As metas e propostas de ação e as considerações finais finalizam o PPC por meio dos capítulos catorze e quinze.

No curso, busca-se primordialmente o ensino por meio de posturas pró-ativas dos alunos, com elaboração individual ou em grupo de projetos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos, disciplinar e interdisciplinar.

As disciplinas que apresentam carga horária de aulas práticas, como as disciplinas de projeto arquitetônico, urbanismo, paisagismo, meios de expressão, desenho e representação, instalações e conforto, têm processo de ensino 'semi individualizado'. Ou seja, são disciplinas nas quais o docente apresenta o conceito geral do tema e assunto a ser trabalhado, por meio de referências teóricas e conceituais, em uma aula num processo de reprodução e projeto em várias aulas consecutivas. Nessas, o docente trabalha individualmente com cada aluno, por meio de atendimentos e análises do material produzido e projetado. O acompanhamento em diversas aulas consecutivas é fundamental, tornando as discussões em conhecimento acumulado e aplicável na vida profissional.

Esse processo de ensino é consagrado entre os cursos de Arquitetura e Urbanismo desde a Bauhaus, escola alemã de ensino das artes, design e arquitetura, fundada em 1919, cujo processo de ensino e aprendizagem era baseado na prática

projetual e estilística nos ateliês, oficinas e laboratórios, com acompanhamento e direcionamento individualizado de docentes, priorizando a autoformação do aluno, por meio da integração entre ensino teórico e prático. (LOURENÇO; RIBEIRO, 2007; FONTOURA, 2009).

Atualmente, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, observa-se a adoção dessa metodologia no processo de ensino nas disciplinas práticas, baseado no acompanhamento individualizado do aluno pelo docente, podendo haver um processo contínuo de avaliação da aprendizagem e reanálise da postura docente, verificando a absorção dos conhecimentos, sua aplicação, seu aprofundamento e seu amadurecimento pelos discentes.

No curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo da UNOESTE, segue-se o Regimento Geral da Universidade e o processo de avaliação de desempenho dos alunos visa a determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados, verificando sua produtividade e agregando à formação dos futuros profissionais, orientando a tomadas de novas decisões. (TYLER, 1974; SCRIVEN et al., 1978). Dessa forma, o projeto pedagógico do curso afirma que o modelo avaliativo deve correlacionar atividades didáticas e avaliativas, propondo uma avaliação a serviço da aprendizagem.

Tendo como base os aspectos citados, a análise e a discussão sobre o processo de ensino na disciplina de Planejamento Urbano I são bastante pertinentes, auxiliando na caracterização crítica da formação dos alunos e na reanálise da metodologia aplicada.

Práticas pedagógicas na disciplina de planejamento urbano

A análise desta pesquisa tem como base a disciplina Planejamento Urbano I (PU-I) do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista. Tal disciplina apresenta a seguinte ementa, aprovada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso: “Desenvolvimento de propostas e projetos de intervenção urbanística em escala local. Planejamento urbano municipal, revitalização e requalificação urbanas. O espaço urbanizado e reurbanizado” (ementa da disciplina Planejamento Urbano I).

Apresenta no plano de ensino o seguinte conteúdo programático: O espaço urbano urbanizado. A reurbanização. Planejamento urbano - conceituação e abrangência. Levantamento sobre mudanças no espaço urbano. Análise conceitual sobre revitalização e requalificação urbanas. A intervenção na escala urbana - projeto de urbanismo. Proposta de planejamento urbano com foque na escala local.

É importante ter em mente que grande número de alunos dos cursos de

Arquitetura e Urbanismo não assume a leitura como prática de formação profissional, afirmando claramente seu distanciamento da leitura[3].

Os conteúdos, apesar de constar em poucos itens nominados, são extremamente abrangentes, precisando incluir bibliografia significativa e grande aprofundamento teórico conceitual, para posteriormente serem aplicados. Também vale ressaltar que, apesar do aluno cadastrado em PU-I já ter cursado outras quatro (4) disciplinas de Urbanismo anteriormente, não há articulação e prosseguimento de conteúdos.

Analisando os programas das disciplinas de Urbanismo, as duas (2) primeiras – I e II – trabalham o local, visando à compreensão do aluno sobre o espaço urbano e sua possibilidade de interferência projetual no mesmo. A disciplina Urbanismo III trabalha diretamente projetos urbanos de expansão territorial; enquanto Urbanismo IV foca nos projetos urbanos (desenho urbano) locais e pontuais na malha da cidade, por meio de readequação dos equipamentos e ambientes urbanos.

Assim, quando o aluno ingressa em PU-I precisa quebrar conceitos estabelecidos sobre sua possibilidade, abrangência e profundidade na interferência no espaço municipal e regional, compreendendo o planejamento como ações políticas e decisórias que possibilitarão os projetos pontuais urbanos, arquitetônicos e paisagísticos. Nesse processo, aulas expositivas sobre conceitos não demonstram eficácia exigida, mantendo-se superficial a compreensão.

Dessa forma, a docente, responsável pela disciplina, opta por fundamentar suas aulas teóricas em profundas discussões de textos, previamente informados aos alunos, exigindo suas leituras e a participação efetiva nas discussões e análises. As ações e metas da docente são norteadas pelo conceito de aula operatória de Ronca e Terzi (1995), que a apresentam como a interação do aluno durante a aula, como parte atuante na construção do conhecimento, havendo quatro etapas básicas: a sondagem, a problematização, a sistematização do conhecimento, e a generalização e aplicação do conhecimento.

A sondagem é a visualização do que será trabalhado na disciplina e que conceitos esse aluno tem do conteúdo. A problematização objetiva desafiar e a despertar a curiosidade no aluno; com a utilização de técnicas como debates e pesquisas, focando em habilidades como análise, comparação e críticas. A terceira etapa é a da sistematização do conhecimento, com a construção de novos conceitos. E a última etapa, da generalização

[3] Tal informação não apresenta dados estatísticos ou pesquisa executada, resultando da realidade de sala de aula da docente pesquisadora por meio de fortes reclamações dos alunos.

e aplicação, busca a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos no cotidiano e na vida profissional.

Importante ressaltar, nessa realidade, o contrato pedagógico, no qual há importância da consciência das regras pré-estabelecidas, buscando a sistematização de regras constituídas anteriormente entre docente e alunos para a construção e/ou reconstrução do conhecimento. Assim, o contrato é fundamental e a autonomia é valorizada, permitindo que os alunos percebam o que deve e o que ou não deve ser feito, agindo por vontade própria. (AQUINO, 1996).

Nesse sentido, Boscoli (2006, p.65) alerta:

> O ofício do docente exige a negociação constante, seja em relação à estratégias de ensino e avaliação, ou em relação aos objetivos e conteúdos preconizados. Isso não significa render-se às demandas imediatas dos alunos, que muitas vezes não são sequer formuladas, mas sim assumir o aluno como elemento essencial na construção dos parâmetros relacionados que a ambos envolve.
>
> [...] A construção do contrato pedagógico (combinados) implica clareza, para ambas as partes envolvidas, ou seja, os direitos e os deveres devem ser cumpridos por todos os envolvidos e retomados sempre que necessário para a efetivação desse processo.

O processo de acompanhamento das aulas e participação nas discussões de forma ativa e consciente é valorizado na avaliação de cada aluno individualmente. Essa proposta é apresentada aos alunos no início do período letivo, juntamente com o plano de ensino, e reforçado durante todo o decorrer do semestre. A nota, obrigatória, atribuída no primeiro bimestre está intimamente relacionada à participação dos alunos por meio de leituras indicadas, participação nas discussões dos textos e análise dos casos reais propostos; ocorrendo de forma continuada, segundo o conceito de avaliação formativa. Permite que seja percebido pela docente o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos pelos alunos, individualmente.

Assim, os conteúdos são retomados em diversas aulas, com ampliação das discussões, abrangendo sua aplicabilidade nas áreas profissionais de planejamento urbano e regional e possibilitam que os discentes que não haviam conseguido alcançar as reflexões mínimas tenham oportunidade de compreensão. Os novos conteúdos incluídos nas aulas consecutivas complementam as análises, aprofundam as anteriores e abrem o leque de conhecimento.

No segundo bimestre, há a proposição de trabalho de planejamento, teórico com estudo de caso real para cada grupo de alunos, além da continuidade das discussões teóricas em sala. Por meio das discussões, permanece o processo de avaliação formativa, possibilitando, pela docente, a retroanálise dos objetivos e metas atingidas. Ao mesmo tempo, pelo trabalho a ser entregue no final do semestre letivo, que é acompanhado semanalmente por meio atendimentos e discussões com cada grupo separadamente, verifica-se a retomada de todos os conteúdos trabalhados na disciplina, assim como em outras disciplinas anteriores na estrutura da matriz curricular do curso, agregando conhecimentos profissionais.

Busca-se, dessa forma, a real compreensão dos assuntos teóricos de embasamento das disciplinas e sua aplicabilidade ainda no ambiente acadêmico, auxiliando o futuro profissional nas análises e ações pontuais e gerais de forma rápida, reflexiva e adequada à sua realidade urbana.

Entretanto, se for feita pesquisa entre os alunos sobre concordância com a metodologia trabalhada, provavelmente poucos serão favoráveis, como já houve reclamações diretamente à docente, também com afirmações sobre “perda de tempo com leitura” ou “desgosto pela leitura”. Os alunos preferem manter uma postura passiva, mais cômoda. Apesar disso, notas altas podem ser verificadas com o envolvimento nas discussões. A realidade urbana é assunto de proximidade bastante grande, o que favorece a postura ativa após iniciado o processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se que, após a conclusão da disciplina, seguindo a metodologia trabalhada atualmente, alunos do curso têm demonstrado maior interesse na elaboração de trabalhos de conclusão de curso voltados à área de urbanismo, assim como maior compreensão das análises urbanas na aplicação em projetos de arquitetura. Vasconcelos (2000, p.85) aponta que

> O trabalho pedagógico, pela mediação do educador e dos materiais didáticos, deverá favorecer no educando na “reconstrução” das relações existentes no objeto de conhecimento.

Ou seja, a avaliação deve contribuir para o êxito da aprendizagem, com construção de saberes e competências. (BOSCOLI, 2006). Essa é a base da metodologia aplicada, na qual a avaliação formativa favorece o desenvolvimento do aluno e do docente. Nesse sentido, busca-se a aproximação das teorias com a prática, observando caminhos de aplicação na realidade, melhorando os espaços urbanos e as ações nestes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que embasa este artigo buscou subsídios da área do ensino e aprendizagem em disciplinas profissionalizantes do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Foi analisada a disciplina de Planejamento Urbano do curso oferecido na Universidade do Oeste Paulista, no interior do Estado de São Paulo.

A compreensão das teorias de ensino e de avaliação possibilitou correlacioná-las com as práticas pedagógicas correntes, embasando teoricamente essas ações. O entendimento sobre o ensino universitário e as diretrizes curriculares específicas dos cursos de bacharelado em Arquitetura e Urbanismo permitiram compreender a realidade do profissional que está se formando, em âmbito nacional. Ao mesmo tempo, a estruturação do curso por meio de seu projeto pedagógico e de sua matriz curricular exemplifica o curso na sua inserção regional.

Tendo em mente esses aspectos, a disciplina de Planejamento Urbano I (PU-I) foi analisada em seus ementário e conteúdo programático, verificando sua compatibilidade com o procedimento de ensino aplicado. Proporcionando um ao ensino efetivo, a metodologia proposta e desenvolvida pela docente aproxima-se da aula operatória e segue a concepção de avaliação formativa, que busca contribuir para o êxito da aprendizagem.

A aprendizagem adequada tem como aspecto inicial o ensino de qualidade, objetivando formar profissionais com capacidades voltadas à compreensão e adaptação da realidade, assim como interferir positivamente nessa realidade para transformá-la. Para tal, o processo de ensino não pode se limitar a transmitir técnicas e habilidades focadas pelo mercado de trabalho, mas desenvolver competências e consciência profissional e cidadã. Dessa forma, docente e alunos precisam manter-se atentos à sociedade e suas alterações, visualizando suas mudanças, objetivos e carências.

Importante destacar, entretanto, que, mais do que elaborar o estudo de caso da disciplina de Planejamento Urbano, esta pesquisa possibilitou à docente compreender suas próprias ações e metas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; PRADO, Maria Elisabette Brito. Criando situações de aprendizagem colaborativa. **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2003. pp.53-60. Disponível em: http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/774. Acesso em 15 jul 2012.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. 14.ed. São Paulo: Summus, 1996.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSCOLI, Olga Maria de Andrade Pereira. **Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem**. 2006. 110p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n°.112/2005**, de 06 de abril de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n°.2/2010**, de 17 de junho de 2010.

CASTELLS, Manoel. **A Sociedade em Rede**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DALL'OLIO, Armando Luiz et al. Aprendizagem Cooperativa/Colaborativa Presencial e Semipresencial: Uma Experiência com Alunos de Escolas Públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**.** 11., abr., 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/106-TC-D1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2013.

FONTOURA, Antonio M. Bauhaus. A pedagogia da ação. **Revista ABCDesign**, 2009. Disponível em: <http://abcdesign.com.br/teoria/bauhaus-a-pedagogia-da-acao/>. Acesso em: 14 jul. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 20, n.43, maio/ago/2009, p.201-213. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1489&tp_caderno=1>. Acesso em: 06 set. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª.ed revisada e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURENÇO, Carolina Amorim; RIBEIRO, Sônia Marques. História e Pedagogia: a influência da Bauhaus para o ensino do Design. **Encuentro**. 2007. Palermo: Universidad de Palermo, 2007, p.1-4. Disponível em: <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encuentro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A129.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manoel. **Mudar a forma de ensinar e de aprender com tecnologias** – transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. 2000 Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>. Acesso em: 15 jul. 2012.

OTSUKA, Joice Lee et al. Suporte à avaliação formativa no ambiente de educação a distância TelEduc. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA. 6., nov. 2002. p.1-12. Vigo, Espanha. Disponível em: <http://www.teleduc.org.br/artigos/18_jrth_ie2002.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2012.

POZO, Juan Ignácio. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, Cesar. et al. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 21. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

SCRIVEN, Michael et al. **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1978.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TYLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

UNOESTE. **Projeto de Desenvolvimento Institucional** (PDI), 2008-2012. Presidente Prudente: UNOESTE, 2007.

UNOESTE. **Projeto de Desenvolvimento Institucional** (PDI), 2013-2017. Presidente Prudente: UNOESTE, 2012.

UNOESTE. Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Projeto Pedagógico do Curso** (PPC), 2013. Presidente Prudente: UNOESTE, 2012.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador do pensamento complexo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.