O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE PLANEJAMENTO URBANO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Sibila Corral de Arêa Leão Honda ¹, Olga Maria de Andrade Pereira Boscoli ²

¹ Docente e Coordenadora do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNOESTE. ² Docente e Coordenadora do curso de Especialização em Avaliação do Ensino e da Aprendizagem da UNOESTE

RESUMO

A formação do aluno nos cursos de Arquitetura e Urbanismo está baseada em docentes arquitetos e urbanistas, com conhecimentos mais aprofundados nas áreas específicas profissionais, sem conhecimentos e formação nas áreas pedagógicas. Utilizam-se processos de ensino baseados nas experiências pessoais, seja como aluno ou como docente, com experimentações diversas. No entanto, a explicação sobre processos pedagógicos de trabalho são ignorados, embora devam constar nos Projetos Pedagógicos dos cursos, assim como deveriam ser explicados aos alunos e embasar as avaliações das disciplinas. Dessa forma, a pesquisa sobre os processos de ensino e de avaliação no âmbito dos cursos de Arquitetura e Urbanismo é bastante relevante. Foca-se, neste artigo, nessa análise teórica e conceitual de ensino e avaliação, tendo como estudo de caso disciplinas de planejamento urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista. A metodologia assumida baseia-se em aprofundamento teórico, e levantamentos e análise dos casos propostos.

Palavras-chave: Processo de Ensino e Aprendizagem, Avaliação do Ensino, Planejamento Urbano.

1. INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e avaliação nas disciplinas práticas no curso de Arquitetura e Urbanismo diferem grandemente do ensino tradicional brasileiro, atualmente.

A partir 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, tendo chegado ao Brasil tardiamente, mas com grandes transformações práticas. O ensino estava baseado na reflexão prática e estilística nos ateliês e oficinas, com acompanhamento e direcionamento dos docentes (LOURENÇO e RIBEIRO, 2007).

Segundo Fontoura (2009), a base pedagógica da Bauhaus rejeitava o modelo de ensino focado na transmissão de conhecimento, priorizando a auto-formação do aluno, por meio da integração entre ensino teórico e prático nas oficinas, laboratórios e ateliês.

Dessa forma, nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, atualmente, verifica-se o ensino nas disciplinas de projeto, arquitetônico, urbanístico, paisagístico, entre outros, baseado no acompanhamento individualizado do aluno pelo docente, podendo haver um processo contínuo

de avaliação, diário, sendo analisada a absorção dos conhecimentos, sua aplicação, seu aprofundamento e seu amadurecimento.

Partindo desses pressupostos, buscou-se nesta pesquisa aprofundar os conhecimentos teóricos com base na pedagogia, refletindo adequadamente os processos de ensino e avaliação nessas disciplinas práticas projetuais no curso de Arquitetura e Urbanismo.

Pode ser verificado que os docentes que trabalham nessas disciplinas são profissionais das áreas técnicas, com pouco ou nenhum embasamento teórico-científico pedagógico, reproduzindo e aperfeiçoando processos de ensino segundo sua vivência e verificação da efetividade e eficácia nos termos passados.

Assim sendo, esta pesquisa visa a auxiliar os docentes, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a coordenação do curso para possíveis reestruturações futuras ou demonstrações administrativas sobre o processo ocorrido em sala de aula e o tempo de ensino nas turmas formadas; por meio de análise da concepção teórica da avaliação de aprendizagem, com estudo de caso de disciplinas de planejamento urbano no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Oeste Paulista.

2.METODOLOGIA

A metodologia seguida nesta pesquisa é qualitativa, tendo como objeto de estudo a aplicabilidade das teorias sobre as concepções da avaliação da aprendizagem na prática pedagógica, em disciplinas de planejamento urbano do curso de Arquitetura e Urbanismo.

Assim, parte-se de aprofundamento teórico sobre essas concepções; verificação do projeto pedagógico do curso e suas formas avaliativas; levantamento dos planos de ensino das disciplinas estudadas; identificação das formas de trabalho dos conteúdos; compreensão dos processos de ensino e de avaliação do aprendizado nas disciplinas; e relacionamento das informações adquiridas e levantadas com os conhecimentos pedagógicos teóricos.

Devido ao fato de uma das pesquisadoras ser a docente responsável pelas disciplinas analisadas, foi possível alterar os processos pedagógicos durante a referida pesquisa. As conclusões se relacionam diretamente com levantamentos documentais e pedagógicos, resultando em correlacionamento com as práticas pedagógicas correntes, embasando teoricamente as ações de ensino e de avaliação.

3. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E UNIVERSIDADE

A sociedade contemporânea encontra-se na era da informação, com grande acesso a novos conhecimentos, de forma democrática e rápida. Essa facilidade possibilita uma educação mais abrangente, que poderia ser vista como processo que auxilia o desabrochar de todas as potencialidades (GADOTTI, 1995). Tal fato tem ocorrido 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 realidade interfere no processo de educação, que visa a pessoas questionadoras, contestadoras, com reexame constante da teoria e crítica da prática. Assim sendo, a educação desempenha uma função primordial para instrumentalizar o indivíduo, focando na sua inserção social de maneira crítica e participativa, compreendendo suas complexidades, e capazes de interferir na realidade para transformá-la (BOSCOLI, 2006).

Segundo Libâneo (2008), a escola não pode se limitar a transmitir informação sobre as disciplinas e seus conteúdos necessários focados, ou repassar o conhecimento apresentado. A educação deve ser vista como uma síntese entre a cultura experimentada no dia a dia e a cultura formal, que é o domínio dos conhecimentos e das habilidades de pensamento.

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

Considerando o ensino universitário, Gadotti (1995) afirma que as universidades na deveriam visar a aproximar as questões concretas de cada população e a reensinar a ver e interpretar o seu mundo. E ressalta Boscoli (2006, p.17) 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”. O docente necessita perceber e criar condições adequadas às necessidades específicas de cada aluno, proporcionando o aprender fazer e o saber fazer.

Assim sendo, no processo de ensino e aprendizagem, na transmissão de conteúdos, para que se tornem conhecimentos consolidados em futuros profissionais em formação, as tipologias devem ser trabalhadas de forma inter-relacionada; sendo que em determinados momentos se

ênfatize mais uma dimensão do que outra, buscando diferentes momentos do aprendizado (ZABALA, 1998), e resultando em processo avaliativo adequado e coerente.

4.PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação educacional, por muito tempo, esteve apoiado na compreensão resultante da atribuição de valor sobre o objeto avaliado, concebendo esse objeto apenas como uma medida. Ou seja, a avaliação passou a ser exclusivamente um diagnóstico estático e final. Nesse sentido, ao realizar a avaliação, o professor obteria um quadro da aprendizagem dos alunos, por meio de testes, provas ou outro instrumento adequado (PEREIRA e SANTIAGO, 2011). No entanto, essa abordagem que relacionava diretamente a avaliação com medida demonstrou limitação, pois não são todos os aspectos da educação que podem ser medidos (HAYDT, 1997).

E, a conceituação de avaliação da aprendizagem, que contribui para a superação da atribuição de conceito como uma fotografia final do aproveitamento, pode ser compreendida como um processo de identificação de necessidades, por meio de uma análise comparativa entre uma situação atual e uma situação ideal, buscando diminuir a distância que separa uma da outra. A avaliação como processo analítico para tomada de decisão passou a ser reflexão, ultrapassando a pura mensuração (VASCONCELOS, 1998).

Identificando, também, posturas filosóficas diferenciadas, o processo de avaliação pode assumir identidades complementares, como “determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados”, modificando o comportamento do estudante tendo como base as metas previstas (TYLER, 1974 *apud* HAYDT, 1997, p.11), por meio de processo metodológico específico voltado à coleta e à combinação de dados relativos ao desempenho desse aluno, direcionados a orientar tomadas de decisões e verificar a produtividades (SCRIVEN e STUFFLEBEAM, 1978 *apud* HAYDT, 1997).

Afirma-se, desse modo, que o processo de avaliação é necessário à melhoria da aprendizagem e do ensino, devido à sua constante análise e retroanálise de dados e verificações, auxiliando no esclarecimento das metas educacionais e na determinação do desenvolvimento do aluno, ou seja, a avaliação pode ser compreendida como um sistema de controle de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, verificando sua eficácia e indicando novas trajetórias (BLOOM, HASTINGS e MADDAUS, 1983 *apud* HAYDT, 1997).

Considerando as funções da avaliação, três aspectos são identificados historicamente: diagnosticar, classificar e controlar. E relacionadas a eles, existem três modalidades, ou

concepções teóricas, de avaliação: diagnóstica, somativa e formativa (HAYDT, 1997). A avaliação diagnóstica visa a determinar se o aluno possui ou não habilidades ou pré-requisitos antes do início do processo de aprendizado, assim como identificar possíveis causas de dificuldades na aprendizagem (BLOOM, HASTINGS e MADAUS, 1975 *apud* BOSCOLI, 2006).

De forma diversa, a avaliação somativa tem o objetivo de determinar o nível de aprendizagem do aluno em uma área do conhecimento, que possibilita relacionar a uma nota ou qualificação de acordo com níveis de aproveitamento, considerada como sinal de aprendizagem realizada (MIRAS e SOLÉ, 1996 *apud* BOSCOLI, 2006). Para Haydt (1997), a avaliação somativa foca no nível de aproveitamento do curso, por meio de processo classificatório. E a avaliação formativa pode ser compreendida inicialmente como um modelo ideal, “na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica e propõe uma avaliação que se ponha a serviço das aprendizagens” (HADJI, 2001 *apud* CARVALHO, 2012, p.12).

Verifica-se, assim, que a concepção teórica da avaliação formativa apresenta uma realidade mais clara do processo de aprendizado, e, conjugada com as outras concepções, é o desejado na verificação da realidade pedagógica. Ao mesmo tempo, em continuidade na modalidade formativa, elementos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, como a cooperação ou colaboração, podem auxiliar no processo avaliativo.

5. ANÁLISE DE CASO – DISCIPLINAS DE PLANEJAMENTO URBANO

Esta pesquisa busca relacionar as teorias de avaliação do ensino com a prática avaliativa em disciplinas 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 consecutivamente. Embora a análise desta pesquisa tenha como base duas (2) disciplinas do curso: Planejamento Urbano I (PU-I) e Planejamento Urbano II (PU-II), cursadas nos 7º. e 8º. termos, respectivamente.

Quando o aluno ingressa em PU-I precisa quebrar conceitos estabelecidos sobre sua capacidade de 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 demonstravam eficácia exigida, mantendo-se superficial a compreensão. Dessa forma, alterou-se o processo de ensino, optando-

se por fundamentar as aulas teóricas em profundas discussões de textos, previamente informados aos alunos, exigindo-se suas leituras e participação efetiva nas discussões e análises.

Parte-se do 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.

O processo de acompanhamento das aulas e participação nas discussões de forma ativa e consciente tornou-se valorizado na avaliação de cada aluno individualmente. Essa proposta foi apresentada aos alunos no início do período letivo, juntamente com o plano de ensino, e reforçado durante todo o decorrer do semestre, configurando o contrato pedagógico.

A nota, obrigatória, atribuída no primeiro bimestre resultou de relacionamento íntimo segundo a participação dos alunos por meio de leituras indicadas, participação nas discussões dos textos e análise dos casos reais propostos. A avaliação ocorreu de forma continuada, segundo conceito de avaliação formativa. Permitiu-se que fosse percebido pela docente o desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos pelos alunos, individualmente.

Assim, continuamente os conteúdos foram retomados em diversas aulas, ampliando as discussões, abrangendo sua aplicabilidade nas áreas profissionais de planejamento urbano e regional, possibilitando também que discentes que não haviam conseguido alcançar as reflexões mínimas tenham oportunidade de compreensão. Os novos conteúdos incluídos nas aulas consecutivas complementaram as análises, aprofundando as anteriores e abrindo o leque de conhecimento.

No segundo bimestre, houve 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, permaneceu o processo de avaliação formativa, possibilitando a retroanálise pela docente dos objetivos e metas atingidas.

Ao mesmo tempo, pelo trabalho a ser entregue no final do semestre letivo, acompanhado pela professora semanalmente por meio de aulas de atendimento e discussões com cada grupo separadamente, verificou-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. A capacidade de inter-relacionamento entre a teoria e a prática profissional foi avaliada.

Buscou-se 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. Assim, devido à participação de forma continuada (formativa), notas altas puderam 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.

Observou-se que, após a conclusão de ambas as disciplinas – PU-I e PU-II, 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.

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. Visa-se à aproximação das teorias com a prática, observando caminhos de aplicação na realidade, melhorando os espaços urbanos e as ações neste.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou dar subsídios teóricos da área da avaliação do aprendizado para processos de ensino e aprendizagem em disciplinas profissionalizantes do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. Foram analisadas duas disciplinas de planejamento urbano (I e II) do curso oferecido na Universidade do Oeste Paulista, no interior do Estado de São Paulo; curso que iniciou suas atividades em fevereiro de 2004.

A compreensão sobre as concepções e teorias de avaliação e sua aplicação possibilitou correlacioná-las com as práticas pedagógicas correntes, analisando os resultados obtidos com alterações pedagógicas segundo a avaliação formativa, embasando teoricamente as ações de ensino e de avaliação, e visando ao ensino adequado.

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 os estudos de casos das disciplinas de planejamento urbano, esta pesquisa possibilitou à docente compreender suas próprias ações e metas nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, apoiando a metodologia aplicada.

REFERÊNCIAS

BOSCOLI, O.M.A.P. *Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem*. Presidente Prudente: Universidade do Oeste Paulista, 2006. (Dissertação de Mestrado em Educação).

CARVALHO, J.L. *Concepções Teóricas da Avaliação da Aprendizagem*. In: Módulo 2 – Avaliação do Ensino e da Aprendizagem. Curso de Especialização. Presidente Prudente: UNOESTE, 2012.

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

FONTOURA, A.M. *Bauhaus. A pedagogia da ação*. In: 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*. 9ª.ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

HAYDT, R.C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. 6ª.ed. São Paulo: Editora Atica, 1997.
LIBÂNEO, J.C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5ª.ed revisada e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LOURENÇO, C.A.; RIBEIRO, S.M. *História e Pedagogia: a influência da Bauhaus para o ensino do Design*. In: Encontro. 2007. Palermo: Universidad de Palermo, 2007, pp.1-4. Disponível em: http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/encontro2007/02_auspicios_publicaciones/actas_diseno/articulos_pdf/A129.pdf. Acesso em: 14 jul 2012.

PEREIRA, M.H.; SANTIAGO, I.A. *Caminhos e (Des)Caminhos da Prática Docente*. In: Módulo III – Avaliando a Avaliação. Curso de Aperfeiçoamento. Presidente Prudente: UNOESTE. 2011.

RONCA, P.A.C; TERZI, C.A. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. 21ª.ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

VASCONCELOS, C.S. *Avaliação da aprendizagem: Práticas de mudanças - por uma práxis transformadora*. 6ª.ed. São Paulo: Libertad, 1998.

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