

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO**

CAROLINA MENZL CELASCHI

Ensino e aprendizagem de história nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal: Um estudo comparativo entre diferentes técnicas educacionais de ensino.

**Brasília
2018**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

CAROLINA MENZL CELASCHI

Ensino e aprendizagem de história nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal: Um estudo comparativo entre diferentes técnicas educacionais de ensino.

Brasília
2018

CAROLINA MENZL CELASCHI

Ensino e aprendizagem de história nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal: Um estudo comparativo entre diferentes técnicas educacionais de ensino.

Dissertação mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília para obtenção de título de mestrado.

Área de Concentração: Teoria, História e Crítica

Orientador: Prof. Dr. Jaime Gonçalves de Almeida

Brasília
2018

CAROLINA MENZL CELASCHI

Ensino e aprendizagem de história nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal: Um estudo comparativo entre diferentes técnicas educacionais de ensino.

Dissertação mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília para obtenção de título de mestrado.

Área de Concentração: Teoria, História e Crítica

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jaime Gonçalves de Almeida
(Orientador)

Prof. Dra. Luciana Saboia Fonseca Cruz

Prof. Dr. Reinaldo Guedes Machado

Brasília
2018

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a meu orientador Jaime Gonçalves de Almeida que teve a paciência de entender que nem todos conseguem concluir um mestrado em dois anos e que com orientações bem direcionadas me guiou neste processo.

Aos professores da UCB e da UnB envolvidos nesta pesquisa pelo compartilhamento de suas experiências de ensino.

A minha família por terem me mostrado o valor do conhecimento, e pelo apoio incondicional.

Por fim, ao meu marido pelo suporte e paciência e principalmente agradeço a meu filho, Antônio, por me trazer um novo olhar sobre o mundo.

RESUMO

Este trabalho buscou analisar as técnicas de ensino utilizadas em História da Arquitetura e Urbanismo atualmente, uma vez que houve um aumento na quantidade de cursos de arquitetura e urbanismo do Brasil e do DF, e uma diminuição na carga horária o que poderia afetar a qualidade do ensino dessas disciplinas. A contextualização histórica no processo de ensino-aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo é de suma importância para compreender a evolução do ser humano através do tempo de maneira que oriente a prática profissional do profissional no presente. Com isso, é de suma importância que professores façam uso de técnicas de ensino que estimulem a experiência, interpretação e orientação do saber histórico da Arquitetura e do Urbanismo, contrapondo a prática convencional de ensino. Com essas questões em mente, o principal objetivo deste estudo foi identificar e analisar as diferentes técnicas de ensino em História que estão sendo aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal, verificando suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória qualiquantitativa que: i) classificou as diferentes técnicas de ensino de História da Arquitetura em Tradicionais e Não-Tradicionais; ii) caracterizou os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal; iii) identificou as técnicas de ensino sendo utilizadas por professores de História da Arquitetura; iv) analisou o motivo por trás da escolha das técnicas utilizadas; v) avaliou a eficácia das técnicas de ensino; e vi) identificou suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Em geral resultados demonstram que a maioria dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal são particulares e as disciplinas de História tem uma carga horária média de 3 horas, com 1 professor para cada 26 alunos. Apesar da facilidade de acesso a ateliês, maquetarias ou laboratórios de computação gráfica, resultados indicam que a maioria dos professores de História não fazem uso desses espaços para aplicação de técnicas de ensino não-tradicionais. A vasta maioria dos professores preferem utilizar técnicas tradicionais por meio de Aulas Teóricas (92,5%) para o ensino de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal e, 69,2% dos professores entrevistados avaliam a eficácia desta técnica no processo de ensino-aprendizagem como sendo boa. Entretanto, técnicas de ensino não tradicionais normalmente são usadas tanto como atividades avaliativas quanto como suporte às aulas teóricas, potencializando assim o ensino de História da Arquitetura.

Palavras-chave: Educação; Ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino; Arquitetura e Urbanismo; História da arquitetura.

ABSTRACT

This work sought to analyze the teaching techniques used in History of Architecture and Urbanism today, since there was an increase in the number of architecture and urbanism courses in Brazil and the Federal District, and a decrease in the workload which could affect the quality of the teaching of these subjects. The historical contextualization is of utmost importance in the learning process of Architecture and Urbanism since the understanding of the evolution of the human being through time could guide the professional practice of the professional in the present. Therefore, it is extremely important that teachers make use of teaching techniques that stimulate the experience, interpretation and orientation of the historical knowledge of Architecture and Urbanism, as opposed to conventional teaching practice. With these questions in mind, the main objective of this study was to identify and analyze the different teaching techniques in History that are being applied in the Architecture and Urbanism courses in the Federal District, verifying their potential in the teaching-learning process. For that, an exploratory qualitative research was developed that: i) classified the different teaching techniques of Architecture History in Traditional and Non-Traditional; ii) characterized the courses of Architecture and Urbanism in the Federal District; iii) identified the teaching techniques being used by teachers of Architecture History; iv) analyzed the reason behind the choice of techniques used; v) evaluated the effectiveness of teaching techniques; and vi) identified their potential in the teaching-learning process. In general, results show that most of the Architecture and Urbanism courses in the Federal District are private and the subjects of History have an average workload of 3 hours, with 1 teacher for every 26 students. Despite the ease of access to ateliers, maquetarias or computer labs, results indicate that most teachers of History do not use these spaces to apply non-traditional teaching techniques. The vast majority of teachers prefer to use traditional techniques by means of Theoretical Classes (92.5%) for teaching History in Architecture and Urbanism courses in the Federal District, and 69.2% of the teachers interviewed evaluate the effectiveness of this technique in the process of teaching-learning as being good. However, non-traditional teaching techniques are usually used both as evaluative activities and as support for theoretical classes, thus enhancing the teaching of Architecture History.

Key-words: education; teaching and learning; teaching techniques; history of architecture and urbanism.

SUMÁRIO

Prólogo.....	i
INTRODUÇÃO	iii
Apresentação do Trabalho	iii
Contextualização	iv
Justificativa	ix
Objetivos.....	xiii
Procedimento Metodológico.....	xiv
Estrutura da Dissertação	xvi
1. O ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO	1
1.1. Contexto Histórico do Ensino Universitário	1
1.2. Os Cursos de Arquitetura e Urbanismo.....	7
1.3. Ensino em Arquitetura e Urbanismo no Brasil	16
1.4. Considerações sobre o Ensino de Arquitetura	21
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR.....	23
2.1. O Processo de Ensino-Aprendizagem.....	23
2.2. Técnicas de Ensino	27
2.2.1. Técnicas com foco na Exposição.....	30
2.2.2. Técnicas com foco na Pesquisa	30
2.2.3. Técnicas com foco na Discussão	30
2.2.4. Técnicas com foco na Experiência (Real ou Simulada)	31
2.3. Considerações sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior	31
3. APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO.....	33
3.1. Aplicação das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura e Urbanismo	36
3.1.1. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Aula Expositiva.....	37
3.1.2. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Sala de Aula Invertida	39
3.1.3. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – “Fichamentos” e Portfólio.....	47
3.1.4. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura - Seminários e Estudos de Caso.....	51
3.1.5. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Mapa Conceitual.....	53
3.1.6. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Linha do Tempo	58
3.1.7. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Modelos e Maquetes	63
3.1.8. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Desenho e Projeto	66
3.1.9. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Computação gráfica	70
3.1.10. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Áudio Visual.....	76

3.2. Considerações sobre a Aplicação das Técnicas de Ensino em Arquitetura	80
METODOLOGIA	83
4.1. Levantamento de Técnicas de Ensino	83
4.2. Caracterização dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo	84
4.3. Identificação das Técnicas de Ensino	86
4.4. Análise de Influências Externas	86
4.5. Análise da Eficácia das Técnicas de Ensino.....	88
4.6. Potencialidades no Ensino-Aprendizagem	88
4.7. Considerações sobre a Metodologia.....	89
ESTUDO DE CASO: AS TÉCNICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA DA ARQUITETURA NO DISTRITO FEDERAL	90
5.1. Caracterização do Ensino de História da Arquitetura no DF.....	90
5.2. Identificação das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura no DF.....	94
5.3. Um breve Histórico sobre a UnB.....	98
5.3.1. Um breve Histórico sobre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU/UnB	100
5.4. Um breve Histórico da UCB.....	101
5.4.1. O Curso de Arquitetura e Urbanismo CAU/UCB.....	102
5.5. Análise das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura na FAU/UnB e no CAU/UCB	105
5.5.1. História da Arquitetura e da Arte I – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo I – CAU/UCB	106
5.5.2. História da Arquitetura e da Arte II – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo II – CAU/UCB	111
5.5.3. Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV: Sociedade Industrial – CAU/UCB	114
5.5.4. Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império – FAU/UnB e Teoria e História III - Brasil Colônia e Império – CAU/UCB.....	117
5.5.5. Arquitetura e Urbanismo no Brasil Contemporâneo FAU/UnB.....	121
5.6. Discussão dos Resultados das Entrevistas.....	124
5.7. Conclusão do Capítulo	126
6. CONCLUSÕES.....	129
6.1. Limitações do Estudo	136
7. RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138

ANEXO I.....	152
ANEXO II.....	153
ANEXO III.....	154
ANEXO IV.....	155
ANEXO V.....	156
ANEXO VI.....	157
ANEXO VII.....	158
Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1, 2 e Sociedade Industrial UnB ..	159
Transcrição das entrevistas – História da Arte e da Arquitetura 2 UnB	160
Transcrição das entrevistas – Sociedade Industrial UnB.....	161
Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1 e Arquitetura e Urbanismo no Brasil Colônia e Império	162
Transcrição das entrevistas – Brasil Contemporâneo UnB	163
Transcrição das entrevistas – TH1 e TH2 UCB	164
Transcrição das entrevistas – TH3, TH4 e TH5 UCB.....	165
1. ANEXO VIII	166
Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte I.....	167
Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte II	168
Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Sociedade Industrial	169
Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Brasil Colônia Império.....	170
Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Brasil Contemporâneo	171
Plano de Ensino TH3 CAU/UCB.....	172
Plano de Ensino TH4 CAU/UCB.....	173
Plano de Ensino TH5 CAU/UC.....	174

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: Fluxograma metodológico.</i>	xv
<i>Figura 2: Mapa das universidades medievais.</i>	2
<i>Figura 3: Gráfico representativo do curso desenvolvido pela Bauhaus.</i>	15
<i>Figura 4: Fachada da antiga Academia Imperial de Belas Artes</i>	18
<i>Figura 5: Esquema geral da Teoria Behaviorista de Ensino.</i>	24
<i>Figura 6 e Figura 7: Diagrama da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom – A primeira pirâmide mostra como funciona a aquisição do conhecimento na aula tradicional já a segunda mostra esta aquisição na sala de aula invertida.</i>	43
<i>Figura 8 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Católica de Brasília da disciplina de TH5 mostrando os fóruns de discussão.</i>	46
<i>Figura 9 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Católica de Brasília da disciplina de TH5 mostrando o Wiki colaborativo.</i>	47
<i>Figura 10 – Caderno de resenhas de Teoria e História da Arquitetura III – Brasil Colônia e Império da aluna Paula Yaemi Uesato da UCB 2014</i>	50
<i>Figura 11: Exemplo Seminário apresentado na disciplina de TH3 – UCB 2017/1</i>	53
<i>Figura 12: – Estrutura do Mapa Conceitual</i>	55
<i>Figuras 13, 14 e 15 - Mapas Conceituais executados na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV – Sociedade Industrial da Universidade Católica de Brasília pela aluna Adrielly Bárbara Diniz Silva em 2018/1.</i>	57
<i>Figura 16 - Discus chronologicus, linha do tempo publicada em 1720 por Christoph Weigel</i>	60
<i>Figura 17 - A Chart of Universal History publicado em 1753 por Thomas Jefferys</i>	61
Figura 18 – <i>Linha do tempo não linear</i>	62
Figura 19 - <i>Linha do Tempo executados na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV – Sociedade Industrial da Universidade Católica de Brasília pela aluna Adrielly Bárbara Diniz Silva em 2018/1.</i>	63
<i>Figura 20 : Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de TH3 – UCB. Igreja de Nossa Senhora do Rosário – Luziânia.</i>	65
<i>Figura 21: Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de TH3 – UCB. Igreja de Nossa Senhora do Rosário – Luziânia. Na parte posterior da maquete é representada a técnica construtiva</i>	65
<i>Figura 22: Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de THAU – Arq e Urb II UNIPLAN 2012/1</i>	66
<i>Figura 23: Exemplo de Projeto arquitetônico apresentado na disciplina de THAU – Arq e Urb I UNIPLAN 2012/1</i>	69
<i>Figura 24: Exemplo de Projeto arquitetônico apresentado na disciplina de THAU – Arq e Urb I UNIPLAN 2012/1</i>	69
<i>Figura 25 - Etapas de implantação da computação gráfica</i>	73

<i>Figura 26 : Imagem do plano urbanístico de Roma em 320 d.C.</i>	<u>74</u>
<i>Figura 27 - Análise do projeto de Andrea Palladio para a Villa Emo</i>	<u>75</u>
<i>Figura 28 - Análise do projeto de Andrea Palladio para a Villa Emo</i>	<u>76</u>
<i>Figura 29 – Carga horária mínima nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal</i>	<u>91</u>
<i>Figura 30 – Número de vagas oferecidas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal por ano</i>	<u>92</u>
<i>Figura 31: Porcentagem de alunos oriundos de escolas do ensino médio</i>	<u>93</u>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Técnicas de ensino utilizadas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.....96

Tabela 2: Técnicas de ensino utilizadas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.....97

LISTA DE SIGLAS

ABEA – Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura E Urbanismo

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

Estácio - Centro Universitário Estácio De Brasília

Faciplac - Faculdades Integradas Da União Educacional Do Planalto Central

IES –Instituição de Ensino Superior

lesb - Centro Universitário Do Instituto De Educação Superior De Brasília

lesplan - Instituto De Ensino Superior Planalto

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

UCB - Universidade Católica De Brasília

UDF - Centro Universitário Do Distrito Federal

UnB - Universidade De Brasília

Uniceub - Centro Universitário De Brasília

Unieuro - Centro Universitário Euro-Americano

Unip - Universidade Paulista

Uniplan - Centro Universitário Planalto Do Distrito Federal

PRÓLOGO

Este texto inicial tem por objetivo dissertar sobre as razões que me levaram a escolher pesquisar sobre o Ensino e Aprendizagem de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal, o que em grande parte tem haver com minha trajetória pessoal e profissional, e, portanto, diferentemente do restante da dissertação, neste trecho do trabalho o texto será escrito na primeira pessoa do singular, já que faz referência as minhas experiências e vivências.

Para que haja um entendimento da minha ânsia em estudar o Ensino e aprendizagem de História da Arquitetura e Urbanismo, primeiro faz-se necessário entender meu percurso antes mesmo de me tornar Arquitecta e Professora de História da Arquitetura. Ao contrário de muitos, tive a oportunidade de estudar grande parte da minha vida em uma escola de filosofia construtivista, a Escola Comunitária de Campinas – ECC, onde os estudantes eram estimulados a aprender fazendo e os professores eram mediadores desse processo. Esta abordagem pedagógica pregada por sua fundadora, dona Amélia Pires Palermo (1920 – 2013), baseadas nas teorias educacionais de Piaget, fizeram com que a ECC não centrasse suas metodologias de ensino na figura do professor, fazendo com que os alunos se tornassem mais participativos e críticos. O mesmo ocorreu comigo, que me encantei com o ensino de História pelas mãos das minhas então professoras Cláudia Regina Alves Prado Fortuna no ensino fundamental 2 e Maria Sílvia Duarte Hadler no ensino médio.

Mas, apesar desse meu encantamento, escolhi fazer uma graduação em Arquitetura e Urbanismo, o que nem por isso me afastou do meu interesse em História, que foi focado na História da Arquitetura nas aulas da professora da Puccamp, Maria Eliza de Castro Pita.

Meu contato com a profissão de professora vai além do ensino médio e superior. Sou filha de professores universitários e enteada de um professor do ensino fundamental. Porém, meu contato direto com a profissão se deu em 2008, quando fui convidada a dar aulas em Brasília. Durante esses 10 anos como professora da rede privada tive a oportunidade de conhecer uma grande diversidade de alunos com os mais variados objetivos de vida e de formação.

Entretanto, me afligiu logo no início da minha carreira, encontrar com uma realidade de ensino completamente diferente daquela a qual eu me habituara, ao contrário dos alunos ativos e interessados, agora eu me deparava com alunos cansados, provenientes de um ensino médio deficitário, acostumados com que as respostas lhes fossem dadas, e que muitas vezes “decoravam” o conteúdo para passar a disciplina.; sem contar com a baixa carga horária (1,5 horas/aula por semana) para ensinar sobre a História da Arquitetura. Nesse contexto, comecei a perguntar, será que haveria alguma coisa que eu pudesse fazer para que o processo de ensino-aprendizagem se tornasse mais agradável e eficaz?

Uma das soluções encontradas foi a utilização de técnicas de ensino diversificadas. Porém, aqui as técnicas de ensino não devem se relacionar unicamente a pedagogia tecnicista, ou seja, baseada exclusivamente na técnica de ensino em si, mas como procedimentos didáticos que favoreçam as competências e habilidades individuais dos alunos.

Mas, apesar desses questionamentos, durante os primeiros anos de ensino, foquei principalmente na transmissão de conteúdos através da aula expositiva, estratégia essa, que se mostrou insuficiente no contexto que eu vivenciava, apesar do meu esforço. Talvez essa realidade se desse em virtude do que Pimenta (1997) classificou como a falta de saberes da docência. A autora, argumenta que os professores de ensino superior (público ou privado) necessitam de uma formação pedagógica para lecionar, e que, essa falta interfere na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir disso, comecei a me questionar se as mesmas dificuldades que eu tinha ao dar aula, seriam as mesmas dificuldades encontradas por outros professores de História da arquitetura no DF? E se diferentes técnicas de ensino favoreceriam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?

Portanto, essa dissertação buscou solucionar meus anseios no que tange um maior entendimento de como as técnicas de ensino podem melhorar o ensino-aprendizagem de História da Arquitetura e Urbanismo.

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

Apresentação do Trabalho

A dissertação apresentada à seguir buscou analisar as técnicas de ensino atualmente utilizadas em História da Arquitetura e Urbanismo. Esta temática foi escolhida em parte pela proximidade da autora com o assunto e também através da observação no aumento exponencial nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil e no Distrito Federal a partir da década de 1990, que, aliado a diminuição de sua carga horária, à princípio poderia afetar não somente a qualidade dos Cursos, mas também a qualidade das aulas de História da Arquitetura e Urbanismo ofertadas.

As disciplinas de História tem um papel preponderante na formação dos arquitetos e urbanistas, como será visto ao longo dessa dissertação, porém, ao longo da história do ensino de Arquitetura e Urbanismo, essas matérias passaram a ter sua importância diminuída, uma vez que o ensino de Arquitetura voltou-se mais à prática projetual do que às suas bases teóricas. Recentemente, isso se deu, em parte, a um pensamento político-econômico mais neoliberal que viu a educação superior como um produto, voltando o ensino então a uma formação mais objetiva. Em Arquitetura e Urbanismo isso resultou em o aumento no número de cursos, diminuição da carga horária e aumento na proporção de alunos por professor, o que afetou em grande parte as disciplinas de cunho teórico.

Essa constatação, resultou então, em duas perguntas de pesquisa:

- *Será que as técnicas de ensino tradicionais de ensino são utilizadas em virtude dessa realidade?*
- *Será que técnicas de ensino não-tradicionais potencializam o ensino-aprendizagem de História da Arquitetura?*

Com isso em mente, ao longo desse trabalho se buscará um entendimento sobre os motivos que levam os professores a escolher determinadas técnicas de ensino em detrimento de outras nas disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo e suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Para tal, serão analisadas quais são as principais técnicas de ensino utilizadas nessas

disciplinas, assim como, através de entrevistas se investigará os motivos por trás dessas escolhas.

Contextualização

O ensino de História da Arquitetura está relacionado à compreensão das ações humanas dentro de um contexto histórico e espacial (BRANDÃO, 2012; MARAGNO, 2012; WAISMAN, 2013). Nas faculdades de Arquitetura, cabe às disciplinas de História dotar o aluno de um repertório formal, mas também que o capacite a interpretar, e propor espaços arquitetônicos (NONELL, 1996; TRINTA, 2001). Para Abbagnano (1998), o termo **história** tem o significado de pesquisa, informação ou narração, uma vez que em grego, esse termo era utilizado para narrar fatos humanos. Porém, hoje também se apresenta como o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (historiografia). Dentro dos significados de história pode-se encontrar a história como passado, a história como tradição, a história como mundo histórico e a história como objeto da historiografia (ABAGNANO, 2007).

Ao se utilizar da palavra 'história', está se fazendo referência a uma série de conceitos “como realidade ou síntese do processo de constituição do mundo humano, quanto a referência à história como forma de conhecimento do passado dos seres humanos, isto é, como historiografia” (ASSIS e MATA, 2013, p.12). Cabe aos historiadores transformar as observações, memórias, vestígios do passado, documentos e artefatos materiais em histórias; textos que reivindiquem a verdade e, portanto, exigem um nível de averiguação auto reflexiva para que a história seja plenamente amadurecida (PARTNER, 2013).

Para White (2010), o **passado histórico** é o passado criado pela historiografia profissional, cuja finalidade seria o estabelecimento de verdades empiricamente verificáveis sobre o que aconteceu no tempo antes de agora, ou seja, busca-se uma periodização, sequenciamento e contextualização dos acontecimentos históricos. Assim, o passado histórico é aquele passado que poderia ser estudado cientificamente, desinteressadamente, como um fim em si e por si mesmo e, portanto, não produziria nenhuma generalização ou tipificação sendo de nenhum interesse para o presente. Já o **passado prático** é constituído por todas aquelas lembranças, ilusões, fragmentos de informação, atitudes e valores que o indivíduo

ou grupo de pessoas convocam e que podem justificar, dignificar, exculpar, coibir ou defender ações tomadas no presente. Portanto, no passado prático, o estudo do passado serviria como maneira de se entender o presente e vislumbrar o futuro. Apesar de Lorenz (2014) acreditar que White (2010) teria razão na afirmação que o passado histórico é uma construção teórica de historiadores, o passado prático também possuiria sua base teórica, uma vez que utilizou a contrapartida normativa do passado histórico.

Assim, em arquitetura existiriam duas formas de passado, o passado histórico dos edifícios, que serviria somente para o estudo teórico do repertório arquitetônico e que não serviria de maneira prática no presente, e o passado prático, que seriam as estratégias adotadas na arquitetura presente¹ que teriam como base um estudo do passado. Segundo White e Domanska (2008, p. 18-19 apud AVILA, 2015).

[...] entre passado e presente, um engajamento prático com o passado implica em estudá-lo não para revelar sua verdade empírica ou para providenciar uma “legitimidade” ao presente, mas para “descobrir o que é necessário para encararmos um futuro que gostaríamos de herdar ao invés daquele que fomos forçados a aguentar.

De acordo com Waisman (2013), existe uma diferença temporal entre a historiografia geral e a história da arquitetura. Isso ocorre porque apesar de que, em ambos os casos os objetos apresentarem determinações espaciais e temporais, na historiografia geral, o que se analisa são acontecimentos, personagens e culturas que tiveram seu lugar no tempo e desapareceram. Já no caso da arquitetura, como o que se pesquisa apesar de pertencer a outro tempo se encontra no presente, seu testemunho histórico seria o fator a ser analisado.

Portanto, a arquitetura, assim como os acontecimentos históricos, que são os eventos, fatos, períodos, personalidades que mudam o curso da história, desempenha uma função histórica no momento de sua produção, mas diferentemente do acontecimento histórico, a análise de seu fator artístico-arquitetônico não se exaure no exame das circunstâncias históricas, uma vez que

¹ Pode se usar como exemplo o estudo da tratadística clássica apresentada no trabalho de Vitruvius - "De Architectura", ou os tratados de arquitetura do renascimento como Alberti com o "De re aedificatoria", Filaretti com o "Libro architettonico", e Vignola com "Regola delli cinque ordini d'architettura" que apesar de apresentarem uma série de elementos arquitetônicos e regras de proporcionalidade, não tem função prática nos dias de hoje.

estes possuem um valor extra-histórico. Isto é, um valor artístico ou arquitetônico, que são sua própria condição de obra de arte, ou de monumento (WAISMAN, 2013).

Contudo, Megill et al. (2007) identifica como uma evasão da história a *aestesis* histórica, na qual existe uma admiração dos aspectos estéticos de objetos históricos. Assim, não seria uma operação intelectual, já que não suscitaria interesse nos contextos mais amplos dentro dos quais os objetos em questão estão situados, a menos que esses contextos também possam ser contemplados esteticamente.

Entretanto, em termos arquitetônicos, a história engloba múltiplos fatores, inclusive os fatores estéticos mencionados por Megill et al. (2007). Para Zevi (1996, p.53), no processo histórico-crítico arquitetônico deve-se levar em consideração:

- a. Os pressupostos sociais, que se referem a situação econômica de um país e seus habitantes, assim como nas relações entre as classes sociais e seus costumes que afetaram o programa² construtivo de um edifício.
- b. Os pressupostos intelectuais, que tratam dos elementos relativos a coletividade, seus mitos sociais, aspirações e crenças religiosas.
- c. Os pressupostos técnicos, que abordam as técnicas construtivas, materiais e mão de obra.
- d. Os pressupostos estéticos e figurativos, que são o conjunto de concepções e linguagens da arte de cada época.

Assim, ao se analisar todos esses elementos e as relações variáveis entre eles, poder-se-ia entender a história das civilizações oculta na arquitetura das edificações através ora dos fatores materiais, psicológicos, sociais e metafísicos comuns de uma época. Ou seja, através da pesquisa histórica em arquitetura, que se refere tanto a pesquisa das práticas sociais as quais são contextualizadas temporalmente pelos historiadores, quanto a pesquisa de fontes primárias, ou seja, pesquisa de documentos na forma escrita, de áudios, vídeos, imagens diversas e bens materiais edificados ou não, consegue-se entender a cultura de um povo, aqui entendida enquanto as heranças sociais de um povo, isto é, crenças, artes, moral,

² O programa arquitetônico ou programa de necessidades se constitui nos espaços que devem ser projetados pelo arquiteto para atender as demandas de um cliente. Segundo Graeff (2006), o programa não nasce espontaneamente das necessidades do homem, mas de um estudo minucioso dos dados que o arquiteto tem a sua disposição. Assim seria possível através do programa se entender sobre o contexto social do período em que um edifício foi construído.

leis e costumes adquiridos e passadas por uma sociedade.

O conceito de História como tradição nas quais técnicas e crenças são transmitidas e verificadas (ABAGNANO, 2007), aparece como justificativa para o estudo da História em Arquitetura. Para Anderson (1949) e Bannister (1949), pesquisadores do período modernista no qual muito se questionou sobre o ensino de História da Arquitetura, afirmam que o estudo desta tradição arquitetônica proveria fatos do passado que permitiriam uma formação fundamentada em padrões e critérios, fornecendo assim padrões de qualidade (*standards of achievement*) vistos nos edifícios do passado. Bannister (1949) enumera cinco motivos para o estudo da História em arquitetura, entre eles, seu uso como exemplos construídos, seu uso para o entendimento de princípios fundamentais de estrutura e estética, sua relação com as tradições artísticas, a oportunidade que fornece do entendimento da cultura do período histórico estudado e, permite ao arquiteto uma maturidade profissional em um mar de 'ismos' (*sea of isms*), no sentido de vários estilos arquitetônicos.

Brandão (2012), ressalta a importância do estudo de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, uma vez que para ele, o aprendizado em História promove o entendimento de conceitos antigos e testa sua potencialidade para a compreensão do contemporâneo. Com isso, problemas atuais da produção do espaço construído podem ser questionadas e soluções redimensionadas por meio de uma reflexão sobre conceitos antigos.

Além do mais, a importância do ensino de história aparece na obra de Rüsen (2001 apud BAROM, W. C.C.; CERRI, 2011), pois este argumenta que as ações do ser humano não acontecem sem pressupostos. Ou seja, as ações do presente são inconscientemente baseadas no passado. É finalidade do ensino de história³ “[...] o desenvolvimento de competências da consciência histórica necessárias na orientação prática” (BAROM; CERRI, 2011, p.4). Porém, a formação da consciência histórica não se trata unicamente de possuir um conhecimento histórico, mas de como se dá a sua compreensão e seu uso (BAROM; CERRI, 2011). Segundo Rüsen (2007):

3 Rüsen utiliza o termo Didática Histórica

A formação histórica é, antes, a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre se novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. Aprender é a elaboração da experiência na competência interpretativa e ativa, e a formação histórica nada mais é do que uma capacidade de aprendizado especialmente desenvolvida. Essa capacidade de aprendizado histórico precisa, por sua vez, ser aprendida. (RÜSEN, 2007: 94 apud BAROM; CERRI, 2011)

O aprendizado em história se dá por meio de três operações: experiência, interpretação e orientação. Ou seja, existe aprendizado histórico quando este denota uma ampliação da experiência do passado humano, quando existe um aumento da capacidade da interpretação histórica, e quando estas interpretações orientam a vida prática (RÜSEN, 2007 apud BAROM e CERRI, 2011).

Assim, percebe-se a importância das técnicas de ensino em História da arquitetura que estimulem a experiência, interpretação e orientação do saber histórico uma vez que “[...] em nada valeria um amplo saber histórico, sabido de cor, que não orientasse para a vida prática” (BAROM e CERRI, 2011, p.6).

Considerando que o saber histórico implica na pesquisa documental, na narrativa para a apreensão e interpretação dos acontecimentos históricos e da cultura; técnicas de ensino que permitissem essa assimilação permitiriam um melhor aprendizado histórico por parte dos alunos. Como exemplo de técnicas de ensino em história da arquitetura que possibilitariam este aprendizado tem-se: i) a aula expositiva e os seminários que utilizam a narrativa como base para a construção do saber histórico; ii) os seminários e estudos de caso que empregam a pesquisa documental; iii) a confecção de modelos e maquetes que também se baseiam na pesquisa documental e, por último; iv) a elaboração de projetos que aplicam a pesquisa e a interpretação do conhecimento histórico.

Portanto, como dito anteriormente, cabe as disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo, através do ensino-aprendizagem dos contextos históricos e narrações das tradições arquitetônicas do passado dotar o aluno de um

conhecimento histórico que o guie na sua prática profissional no presente. Pois, o estudo da história da arquitetura permitiria não somente o entendimento de seu passado histórico, dado através de seu testemunho histórico, mas também de um passado prático que orienta as decisões do presente. E, seria através do entendimento de conceitos antigos como as culturas e tradições que se desenvolveriam as competências necessárias a orientação na vida prática.

Justificativa

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de instituições de ensino superior no Brasil. No final da década de 1980, o Brasil contava com aproximadamente 50 cursos de Arquitetura e Urbanismo. Hoje, existem 597 cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, dos quais cerca de 89% são de instituições privadas (BRASIL, 2017).

Por um lado, o aumento dessa oferta permitiu um maior acesso à educação superior nesta área. Por outro lado, houve uma diminuição na carga horária mínima, de 4050 horas em 1965, para 3600 horas a partir de 2007 (MARAGNO, 2012). Desse total, até 20% da carga horária total podem ser cumpridas por meio de atividades complementares e extracurriculares, o que se torna um problema pois, muitas vezes essas atividades só tem como objetivo permitir que o curso atinja a carga horária mínima exigida pelo MEC, o que acaba comprometendo a qualidade do curso (Resolução CNE 02/2007).

Além da diminuição da carga horária, observa-se um aumento na proporção de alunos por professor nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros. Se na década de setenta haviam um professor para cada seis alunos (1:6) (ABEA, 1977), no começo do século XXI o Ministério da Educação e Cultura – MEC estabelece em seu documento ‘Perfis da Área & Padrões de Qualidade’ o número de quinze alunos por professor (1:15) em disciplinas práticas e o dobro (1:30) em disciplinas teóricas (ABEA, 2008; BRASIL, 1996; MUKAI; DIAS; FEIBE, 2007). Esta proporção é reiterada na fala de Gropius (2009, p.96):

A eficácia do ensino depende muito do número de alunos que o professor tem a seu cargo. A formação do arquiteto exige treino individual (...) O número máximo de desejável fica entre 12 e 16 alunos por professor.

Porém nem sempre esta proporção é respeitada pelas instituições de ensino, muitas vezes chegando 1 professor para 30 alunos (1:30) em disciplinas práticas e 1 professor para 100 alunos (1:100) em disciplinas teóricas.

Sendo assim, hoje, muitos professores de Arquitetura e Urbanismo, em particular professores de História da Arquitetura, deparam-se com o desafio de ensinar uma quantidade considerável de conteúdo em pouco tempo para alunos cansados, desinteressados e com uma formação deficitária no ensino médio. Maragno (2012) aponta que a qualidade do ensino de arquitetura é, como consequência deste cenário, cada vez pior, formando profissionais despreparados.

Segundo Cremonese et al. (2008) o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil até hoje é caracterizada por uma postura clássica em relação à construção do conhecimento do aluno. Os autores argumentam que isso se dá em função de uma série de fatores, nem todos contornáveis, incluindo questões econômicas, uma formação docente deficitária, a falta de investimentos na educação e a fragmentação dos currículos, dentre outros aspectos.

Para Almeida (1997) o ensino de arquitetura essencialmente buscaria a transmissão das regras de composição de projeto, voltando-se ao exercício profissional, deixando as outras disciplinas com papel secundário. Tal abordagem segundo o autor seria falha, uma vez *“que o curso tem maiores possibilidades de estabelecer novas parcerias, e o ensino de projeto adquire novas dimensões”* quando há diversidade no ensino da instituição (ALMEIDA, 1997, p.30)

Dessa maneira, prevalece o modelo educacional tradicional caracterizado pela autoridade da figura do educador, que guia alunos sem lhes dar autonomia, inibindo o desenvolvimento de sua criatividade, iniciativa e responsabilidade. Esse modelo de centralização e controle sobre o conhecimento, segundo Cremonese et al. (2008), condena o aluno a uma atitude passiva, inibindo, entre outras habilidades, o desenvolvimento de um senso crítico.

Didáticas tradicionais de ensino foram utilizadas ao longo da trajetória do ensino de arquitetura e urbanismo em disciplinas tais quais as de História da Arquitetura, Voyatzaki (2006), aponta que pouco tempo é investido nessas disciplinas, argumentando que a grande maioria dos professores investe suas horas em sala de aula com explicações orais, exigindo trabalhos dissertativos dos alunos,

o que por vezes acaba por afastar o aluno da compreensão da importância do seu estudo (TEIXEIRA, 2008).

Em geral, ensino de História da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, baseia-se normalmente em uma estratégia clássica (tradicional) em relação à construção do conhecimento do aluno, em parte devido à fragmentação dos currículos (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2008). O objetivo principal da didática tradicional é universalizar o acesso do indivíduo ao conhecimento. Neles existe uma centralização na figura do professor, que tem como função transmitir conhecimento e informações. Segundo Carsalade (1997, p.44), “na tendência tradicional predominam as relações de coação conforme Piaget: vale a autoridade do professor, as regras impostas, a exclusividade de intelecto”. Não há lugar para o aluno atuar, agir ou reagir de forma individual ou em grupo. Não existem atividades práticas que permitam aos alunos participar ativamente da aula. Geralmente, as aulas são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização (RODRIGUES; MOURA; TESTA, 2011; SANTOS, 2005). Essa prática segundo Cremonese et al. (2008) e Vasconcelos et al. (2003) faz com que o aluno se torne passivo, inibindo o desenvolvimento da criatividade, uma vez que este se torna dependente do professor já que não houve a preocupação em fazer o aluno pensar por si só.

Como resultado, é comum encontrar alunos desmotivados em sala de aula, incapazes de interpretar as informações que lhes foram apresentadas, contextualizar e aplicar o conhecimento adquirido em suas práticas projetuais. Segundo Ghelli (2004), isto ocorre em decorrência da falta de reflexão por parte dos professores sobre suas práticas pedagógicas; muitas vezes baseadas nos mesmos rituais pedagógicos que estes viveram quando alunos. Pimenta (1997) destaca que as práticas pedagógicas dos docentes podem ser entendidas como os ‘saberes da docência’ que podem ser subdivididos em os saberes da experiência, os saberes do conhecimento (relativos a formação do professor) e, os saberes pedagógicos (referentes ao ato de ensinar). Por sua vez, os saberes da experiência podem ser subdivididos em dois níveis, os saberes adquiridos pelos professores em suas experiências no seu trabalho pedagógico cotidiano e, os saberes advindos de suas experiências enquanto alunos, o que justificaria a falta de reflexão criticada por Ghelli (2004).

Na prática convencional de ensino, a figura do docente configura-se como um transmissor de informações, enquanto o aluno tem o papel de receptor, muitas vezes memorizando o conteúdo que lhe foi passado para uma prova. Entretanto, segundo Cremonese et al. (2008) as estratégias de ensino devem ser praticadas de forma dinâmica, baseadas em práticas transformadoras, reafirmando o ensino como um ato facilitador de aprendizagem. Essas práticas transformadoras poderiam ser alcançadas utilizando-se de outras técnicas de ensino que estimulassem a prática em sala de aula proporcionando uma maior interação entre o professor e o aluno, na qual o primeiro torna-se “apenas um orientador e organizador das situações de ensino” (PIMENTA et al., apud RODRIGUES et al., 2011, p.36), e não um disseminador de conhecimento. Como exemplo de didáticas desse gênero tem-se a Pedagogia Progressista, a Pedagogia Renovada ou Escola Novista e a Pedagogia Construtivista entre outras.

Entre as tendências que compõem a pedagogia Progressista, destacam-se a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (1921 – 1997) e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Vygotsky (1896 – 1934). A versão Libertadora de Paulo Freire baseia-se na educação não formal “uma atividade onde professores e alunos, mediatizados pela realidade que apreendem e da qual extraem o conteúdo de aprendizagem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social” (FREIRE, 1974, p.64 apud CARSALADE, 1997).

Enquanto a Crítica social dos conteúdos, estimula-se o aluno a aprender com os conteúdos originados da realidade social e de maneira que estes tenham ressonância nas suas vidas. Um exemplo seria o *Método Paulo Freire* no qual através do contexto social do estudante se baseia o processo de alfabetização. Na perspectiva geral dessas práticas pedagógicas, pesquisas proporcionam uma multiplicidade de temas: Ideologia, poder, alienação, conscientização, reprodução, contestação, classes sociais, emancipação, resistência, relação teoria-prática (CANDAU, 2000, p.3).

Já a Pedagogia Renovada ou Escolanovista tem como origem o movimento chamado de Escola Nova, como é conhecido no Brasil, teve início na década de 1920, inspirado nos escritos de John Dewey (1859 – 1952) entre outros, nos quais se evidenciam os lemas como ‘aprender a aprender’ e ‘aprender fazendo’. Na

concepção dos filósofos-mentores da Escola Nova, havia o propósito de chamar a atenção para a nova modalidade de aprendizagem e a mudança metodológica na construção do conhecimento. Na qual se reconhecia a autonomia e liberdade de expressão e pensamento no seu diálogo com o conhecimento, valorizando a criatividade e a socialização, sem perder de vista o ideário educacional embutido na organização das atividades metodológicas (SANTOS, 2005), e em contraposição aos métodos autoritários da escola tradicional (CARSALADE, 1997).

Enquanto a Pedagogia Construtivista foi inspirada nas ideias do suíço Jean Piaget (1896-1980), o método procura instigar a curiosidade, já que o aluno é levado a encontrar as respostas a partir de seus próprios conhecimentos e de sua interação com a realidade e com os colegas (SANTOS, 2005). Para Carsalade (1997), no construtivismo o 'aprender a construir' seria baseado não na cópia (tal qual no ensino tradicional), mas na representação pessoal sobre o conteúdo.

Tais práticas pedagógicas poderiam ser utilizadas nas aulas de História dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo através da adoção de técnicas de ensino adequadas aos conteúdos programáticos exigidos por suas disciplinas. Normalmente professores criativos buscam a inovação em suas didáticas, dinamizando as atividades desenvolvidas em sala de aula, por meio de diferentes técnicas de ensino não tradicionais, introduzindo inovações às técnicas já existentes (GHELLI, 2004).

Assim, este trabalho busca mapear e analisar as diferentes técnicas de ensino praticadas nas disciplinas de História da Arquitetura no Distrito Federal verificando assim se as realidades enfrentadas hoje no ensino de arquitetura como a diminuição da carga horária, aumento do número de alunos por professor, entre outros afetam a escolha dos professores por técnicas de ensino tradicionais e se o uso de diferentes técnicas de ensino promovem uma maior apreensão do conteúdo estudado nas disciplinas de História.

Objetivos

Com essas questões em mente, o principal objetivo deste estudo é identificar e analisar as diferentes técnicas de ensino em História que estão sendo aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal, verificando suas

potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Como objetivos específicos, este estudo buscou:

- a. Caracterizar e classificar as diferentes técnicas de ensino de História em Arquitetura e Urbanismo;
- b. Caracterizar os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal em termos do tipo de Instituições de Ensino Superior – IES e perfil socioeconômico do aluno;
- c. Identificar as técnicas de ensino que estão sendo aplicadas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal;
- d. Compreender o motivo da escolha das técnicas de ensino utilizadas, verificando se fatores como tipo de Instituições de Ensino Superior – IES, infraestrutura, carga horária, número e perfil de alunos influenciam na escolha das técnicas de ensino de História sendo aplicadas por professores;
- e. Avaliar a potencialidade das técnicas de ensino, baseada em entrevistas de professores de História dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal.

Procedimento Metodológico

Para alcançar os objetivos traçados acima, este estudo foi desenvolvido em seis etapas: 1) *Levantamento de técnicas de ensino* de História da Arquitetura e Urbanismo; 2) *Caracterização dos cursos* de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal; 3) *Identificação das técnicas de ensino* utilizadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal; 4) *Análise de influências externas*; 5) *Análise da eficácia das técnicas de ensino* de História da Arquitetura e Urbanismo; e 6) *Potencialidades no ensino-aprendizagem*. A Figura 1, na página XV, apresenta uma breve descrição do procedimento metodológico utilizado.

A primeira etapa inicia-se por meio de uma contextualização pedagógica em relação ao ensino de História no curso de Arquitetura e Urbanismo e, por meio de uma revisão de literatura, esta etapa faz uma investigação sobre as didáticas existentes e suas transformações ao longo do tempo, explorando o estado da arte de diferentes técnicas de ensino, caracterizando-as de acordo com suas

particularidades e organizando-as em classificações de ensino tradicional e não-tradicional.

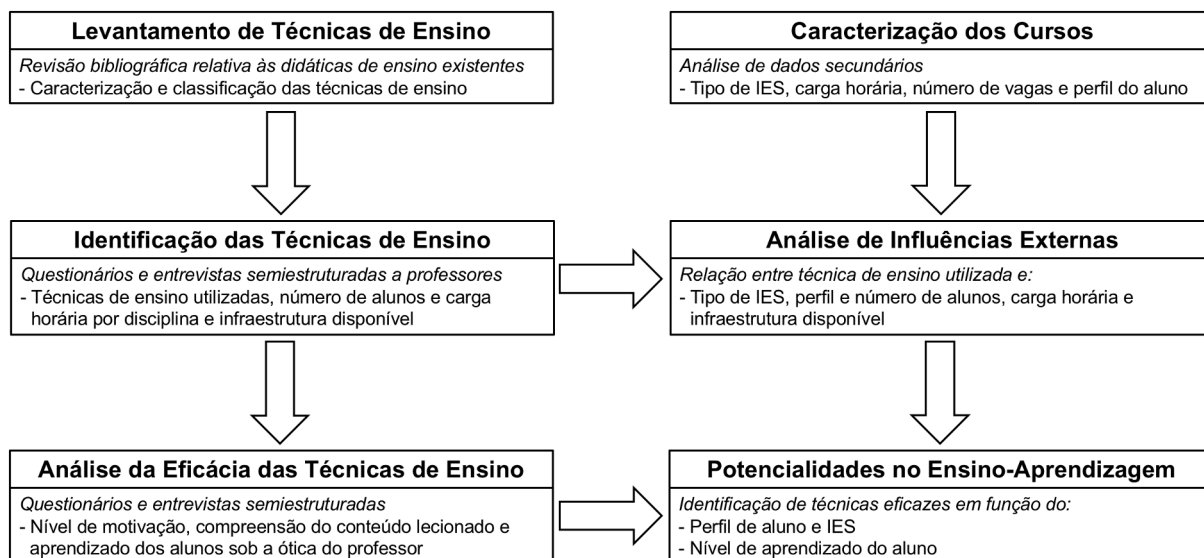


Figura 1: Fluxograma metodológico.

Na segunda etapa, o estudo se desenvolve por meio de uma análise de dados secundários relativos às características de diferentes cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal e do perfil dos estudantes, utilizando a base de dados do Portal e-MEC (BRASIL, 2018) e da última avaliação do ENADE (INEP, 2016). Por um lado, esses dados secundários apresentam um elevado nível de representatividade, mas por outro lado, seus dados quantitativos limitam-se a uma análise superficial e não englobam questões relativas às técnicas de ensino utilizadas nas diferentes disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal.

Para tanto, a terceira etapa fez uso de métodos quantitativos e qualitativos para identificar quais são as técnicas de ensino em História sendo utilizadas nos diferentes cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal. No total, foram distribuídos 46 questionários, dentro de um universo de 64 disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo em 2016. Em geral, foram respondidos 40 questionários projetados para coletar dados primários relativos às técnicas de ensino utilizadas, números de alunos em sala de aula, carga horária da disciplina e infraestrutura disponível (Anexo I).

Apesar dos questionários terem sido capazes de coletar um número razoável de amostras (63% do universo de disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo no DF), eles não permitem uma compreensão aprofundada no que se diz respeito às influências dos professores na escolha das técnicas de ensino utilizadas. Com isso em mente, sete professores de IES público e privado foram entrevistados usando um roteiro de entrevista baseada em 12 perguntas sobre sua experiência profissional e as técnicas de ensino sendo aplicadas em disciplinas de História da Arquitetura (Anexo II).

Baseado na hipótese de que, as características das IES influenciam professores na escolha da técnica de ensino aplicada em disciplinas de História dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, a quarta etapa analisou a relação entre as técnicas de ensino utilizadas e: i) tipo de IES; ii) perfil do aluno; iii) número de alunos por disciplina; iv) carga horária da disciplina; e v) acesso a infraestrutura para o desenvolvimento de atividades não-tradicionais - como o desenvolvimento de desenhos, projetos e maquetes, uso de ferramentas computacionais de representação gráfica, modelagem tridimensional e realidade virtual.

A quinta etapa se apropria dos dados coletados dos questionários e dos relatos dos professores entrevistados para uma avaliação da eficácia das técnicas de ensino utilizadas em termos do nível de motivação dos alunos, nível de compreensão do conteúdo lecionado e nível de aprendizado. Outra questão verificada foi se técnicas de ensino não tradicionais promovem um maior nível de aprendizagem e compreensão do conteúdo lecionado. Em ambos os casos, esta avaliação foi baseada sob a ótica dos professores.

Por fim, as técnicas de ensino que tem o maior potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo foram identificadas com base na avaliação da eficácia e aplicabilidade das técnicas de ensino de acordo com as características do curso e perfil de aluno.

Estrutura da Dissertação

A organização desta dissertação foi dividida em cinco capítulos organizados de modo a proporcionar uma melhor compreensão das etapas envolvidas, iniciando-se pela sua fundamentação teórica, seguido da descrição dos métodos de pesquisa, que foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo de caso e análise de

resultados, finalizando-se com algumas considerações finais, abrindo o caminho para futuros estudos na área.

Capítulo 1: *O Ensino em Arquitetura e Urbanismo*

Este capítulo apresenta a evolução do ensino em arquitetura e urbanismo, desde antiguidade clássica, quando o sistema de ensino era baseado na difusão do conhecimento por mestres aos seus discípulos, até os dias atuais, caracterizado por um modelo neoliberal voltado ao mercado o que permitiu um aumento exponencial no número de Instituições de Ensino Superior particulares, passando pelo período modernista quando houve uma mudança nos paradigmas educacionais em arquitetura havendo a alteração do sistema de ensino da Beaux-arts baseado na teoria em detrimento da separação entre teoria e prática.

Capítulo 2: *Práticas Pedagógicas no Ensino Superior*

Este item tem como objetivo conceituar as principais terminologias relativas ao ensino-aprendizagem, assim como caracterizar o que são as técnicas de ensino aplicadas no ensino universitário e exemplificar algumas destas que são utilizadas particularmente no ensino das disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo

Capítulo 3: *Técnicas de Ensino em História da Arquitetura e Urbanismo*

O capítulo 3 busca enumerar as técnicas de ensino mais comumente utilizadas nas disciplinas de História da Arquitetura, assim como explicar pedagogicamente as vantagens de sua utilização.

Capítulo 4: *Metodologia*

Este capítulo apresenta em maior detalhes o procedimento metodológico desenvolvido para alcançar os objetivos traçados. Conceitos, perguntas de pesquisa e hipótese que nortearam o delineamento metodológico do estudo são apresentados, assim como os critérios de classificação de técnicas de ensino e procedimentos para a caracterização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal baseados em uma pesquisa exploratória. Para identificar e avaliar as técnicas de ensino sendo utilizadas em sala de aula, foi realizado um levantamento quali-quantitativo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas a professores de disciplinas de História da Arquitetura. Por fim, as técnicas de ensino com maior potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem em

disciplinas de História da Arquitetura são identificadas em função de sua eficácia e aplicabilidade.

Capítulo 5: *Técnicas de Ensino em História da Arquitetura no Distrito Federal*

O capítulo 5 apresenta o estudo de caso sobre as técnicas de ensino em História da Arquitetura que foi realizado no Distrito Federal - DF. Com esse intuito, foi apresentada uma caracterização sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no DF, assim como um mapeamento das principais técnicas de ensino utilizadas nas disciplinas de História da Arquitetura no DF. Buscando um entendimento mais detalhado sobre o uso das técnicas de ensino o capítulo também apresenta um estudo comparativo entre as técnicas de ensino em História da Arquitetura aplicadas na Universidade de Brasília e na Universidade Católica de Brasília através de uma pesquisa qualitativa.

Capítulo 6: *Conclusão*

A conclusão apresenta os resultados obtidos na pesquisa quali-quantitativa sobre as técnicas de ensino que vem sendo utilizadas no Distrito Federal. De uma maneira geral, observou-se que a maioria dos professores de História da Arquitetura do DF se utilizam da aula expositiva como principal técnica de ensino e se apoiam em outras técnicas diversas como suporte a aula tradicional.

O ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO



1. O ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Como visto na introdução este capítulo tem como objetivo apresentar a evolução do ensino de arquitetura buscando um entendimento sobre as alterações sofridas nas didáticas aplicadas nas Faculdades de Arquitetura e Urbanismo. Com isto em mente, faz-se um quadro geral do ensino universitário para posteriormente apresentar um panorama histórico do ensino de arquitetura e urbanismo.

1.1. Contexto Histórico do Ensino Universitário

Segundo Katinsky (1999 apud VALENTE, 2004), na antiguidade clássica, o sistema de ensino era baseado na difusão do conhecimento por mestres que continham uma bagagem cultural que era transmitida para seus discípulos. Este tipo de educação se institucionalizou a partir do século IV a.C. com a fundação das primeiras escolas e academias por Sócrates (393 a.C.) e Platão (387 a.C.) (POMBO, 2003).

Com a decadência do Império Romano e as invasões Bárbaras que inauguram a Idade média, a Igreja Católica, sendo uma das únicas grandes instituições ocidentais que resistiu e sobreviveu (POMBO, 2003), retomara o processo de ensino em mosteiros ou escolas catedráticas com o intuito de preparar o clero (CASTANHO, S. E. M., 2000). Com o Concílio de Latrão em 1179, tornou-se obrigatório que as igrejas possuíssem uma escola (PERNOUD, 1944). Estas eram divididas em: i) Escolas Paroquiais, que surgem a partir do século II com a função primordial de formar eclesiásticos; ii) Escolas Monásticas e Episcopais, a primeira com a função de formar Monges e Leigos Cultos (como os filhos da Aristocracia), e a segunda visava a formação do Clero Secular (que tinha contato com a comunidade) e leigos instruídos; iii) Escola Palatina, presididas por um eclesiástico e que servirá de modelo para outras escolas francesas; e iv) Escolas Catedrais, que derivam das antigas escolas episcopais e passam a ser urbanas (POMBO, 2003).

Já a educação superior era formada por escolas e especialidades. A universidade surgiu na Europa durante a Baixa Idade Média primeiramente com a Universidade de Bolonha (1088), a Universidade de Paris (1150), a Universidade de Oxford (1167), a Universidade de Modena (1175), a Universidade de Valencia (1208), a Universidade de Cambridge (1209), entre outras. A bula *Parens*

Scientiarum do papa Gregório IX pode ser considerada a ata de fundação da Universidade Medieval, reconhecendo aos mestres e estudantes o direito de associação, administrando eles mesmos a Universidade sem nenhuma intromissão do Estado (PERNOUD, 1944).

Este modelo de Universidade Medieval buscou uma unidade de conhecimento básico para todas as áreas, o *studium generale*, posteriormente substituído pelo *universitas*, que tinha como objetivo dar uma formação inicial geral (VALENTE, 2004). Ensinavam-se dois cursos distintos, o *trivium* (artes liberais - gramática, retórica e lógica), e *quadrivium* (ciências - aritmética, geometria, música e astronomia), o que, com as três faculdades de Teologia, Direito e Medicina, formavam o ciclo de conhecimentos dados em latim (PERNOUD, 1944; POMBO, 2003).



Figura 2: Mapa das universidades medievais.

Fonte: http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/shepherd_1911/shepherd-c-100.jpg

Com a influência das transformações do capitalismo comercial e do humanismo literário e artístico, a Universidade Renascentista surge na Europa central e setentrional (TRINDADE, 1999) e, com o surgimento das ideias da Reforma Protestante, o ensino deixa de se relacionar somente com a Igreja, promovendo, dessa maneira, a expansão do poder real e da afirmação progressiva do Estado Nacional (VARELA, 2013). Para Almeida (2008), a Universidade Renascentista se apresenta como uma alternativa à sociedade civil dos centros de formação clerical, e tinham como missão educar a elite pensante da época.

Com o rápido desenvolvimento das ciências e das artes, houve uma considerável diversificação do conhecimento durante o renascimento. Se por um lado, a Universidade Medieval tinha três faculdades voltadas à teologia, direito e medicina, a Universidade do Renascimento trazia a novidade da ciência da natureza e do mundo físico, com o ensino de disciplinas científicas organizadas dentro do âmbito de uma nova faculdade, a de Filosofia (ALMEIDA, B. D., 2008). Na Universidade Renascentista, ocorre o aprofundamento da educação humanista, que se desenvolve através da literatura e pela investigação das condições médicas, mecânicas, artesanais e artísticas, tal como almejavam os primeiros filósofos da antiguidade clássica (VARELA, 2013).

A partir do século XVII, temos o início do terceiro período de evolução da universidade marcada por descobertas científicas em diversos campos do conhecimento. Ela se desenvolve durante o Iluminismo do século XVIII com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerâncias religiosas e pelo início da revolução industrial inglesa (VARELA, 2013). Um dos fatos marcantes da evolução universitária desse período está na existência de padrões diferenciados de relacionamento entre a Universidade e o Estado. Por um lado, as universidades inglesas mantêm-se fora do âmbito estatal, adotando as anuidades (propina), tornando-se acessíveis apenas à nobreza e à alta burguesia. Por outro lado, as universidades francesas passam por um processo de estatização do ensino superior pela Revolução do Império em 1762, introduzindo o ensino gratuito.

A Universidade do Iluminismo não apenas apoiou grandes movimentos científicos, o racionalismo filosófico e o empirismo experimental de Francis Bacon, mas também iniciou diferentes estudos antropológicos (PIRES, 2007). A primeira fase desse período é marcado pelas descobertas da física, astronomia e

matemática. Já no século XVIII, o avanço é marcado pelo desenvolvimento nas áreas da química e das ciências naturais. Nesse período, surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos. Na linha da razão, a Universidade do Iluminismo se apresenta como uma transição para a Modernidade (VARELA, 2013).

Impulsionado pela industrialização do século XIX, na Universidade Moderna, surge uma nova relação entre o Estado e a Universidade, caracterizada pela perda do sentido unitário da alta cultura e uma crescente aquisição do caráter profissional na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista (LUCKESI *et al.*, 2001). Castanho (2000) categorizou a Universidade Moderna em quatro modelos específicos: i) o modelo imperial napoleônico; ii) o modelo idealista alemão; iii) o modelo elitista inglês; e iv) o modelo utilitarista norte-americano.

Em sua essência, o modelo imperial napoleônico é composto pela burguesia revolucionária francesa onde o ensino público de todo império deveria ser confiado à universidade (BUARQUE, 1994). Nesse modelo, a universidade fragmentou-se em várias instituições de ensino profissional, preparando novos intelectuais para a viabilização do bloco histórico em formação. Baseada em teorias idealistas, o modelo alemão propunha transformar a universidade em um local para pesquisadores, separado do julgo estatal, oferecendo-lhes total liberdade para produzir conhecimento (CUNHA, 1988). O modelo elitista inglês promovia os valores da tradição aristocrata voltado à educação da elite, e não à formação de pesquisadores (CASTANHO, S. E. M., 2000). Já o modelo utilitarista norte-americano utilizava-se da universidade como um centro de preparo para a ação, a serviço da nação (BUARQUE, 1994). Segundo Castanho (2000), a pedagogia utilitarista norte-americana centrava-se nos interesses de estudantes ativos, com um corpo docente criativo, para captar esses interesses e orientá-los para uma ação que gere um desenvolvimento autônomo nos alunos.

Varela (2013, p.44) utiliza o termo Universidade Emergente para apresentar a “realidade complexa e em forte mutação que atravessa a instituição universitária nos dias de hoje”. A crise do capitalismo na primeira metade do século XX resultou em uma revisão do sistema produtivo e dos valores políticos, sociais e culturais das sociedades ocidentais (CASTANHO, S. E., 1999). Segundo Castanho (1999, p. 1),

“...no sistema produtivo, procurou-se dar ao Estado o papel de agente do desenvolvimento, desempenhando papel estratégico para fazer progredir as economias arrasadas pela guerra e propiciando uma primeira arrancada (take-off) às subdesenvolvidas. Ao mesmo tempo em que procuraria dinamizar a economia capitalista, buscando o ‘pleno emprego’ o Estado desempenharia também uma função na disputa ideológica com o socialismo, atuando como o provedor de bem-estar social, através das ‘políticas sociais’”.

Dentro desse contexto pós-guerra, Castanho (2000) acredita em um modelo democrático nacional participativo. Democrático, pela semelhança no entorno político, pois a universidade deveria se definir como um espaço de livre manifestação; nacional, pois a sociedade se aglutinava em torno do Estado Nacional para o desenvolvimento, assegurando um espaço para que a cultura nacional se manifestasse; e participativo, pois seria na própria prática da vida universitária que se formariam gerações capazes de realizar as mudanças necessárias para o desenvolvimento.

Castanho (2000) apresenta um segundo modelo, neoliberal globalista plurimodal que, segundo o autor, encontra-se em plena emergência. Como no modelo anterior, este também está em sintonia fina com as alterações no processo produtivo e capitalista, porém, esta produção encontra-se globalizada, em um contexto em que os Estados perdem a condição de agentes do desenvolvimento (CASTANHO, S. E., 1999). Neoliberal por que se orienta às exigências do mercado, e não mais à nação; globalista, em função da nova cultura globalizada, pela nova revolução na comunicação mundial e pesquisas internacionais; e plurimodal, sem forma definida, se adaptando conforme as necessidades do mercado.

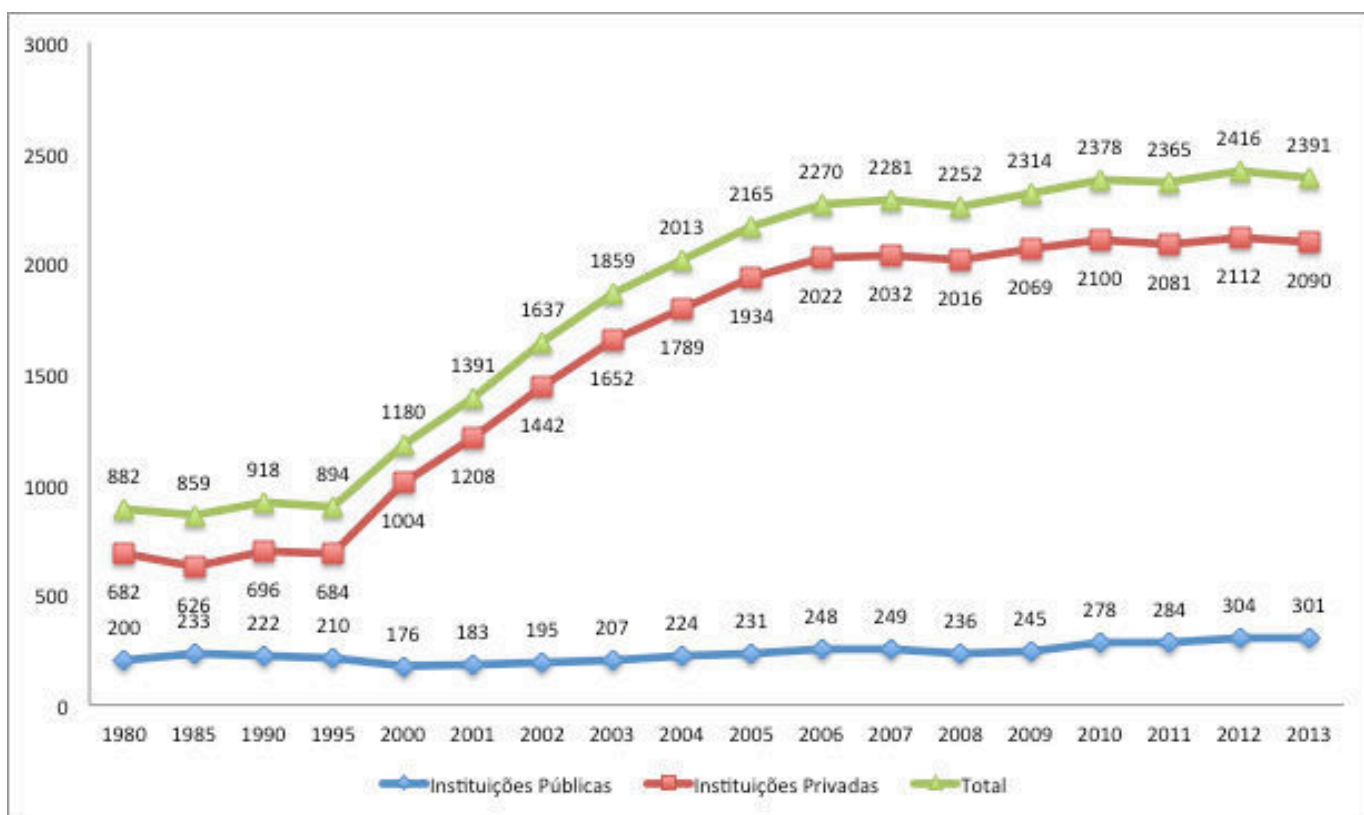
O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) inaugura essa atitude neoliberal perante ao ensino superior no Brasil segundo Gomes (2011), ao desenvolver o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado que definia o Estado em quatro pontos essenciais: o Estado como núcleo estratégico e burocrático, o Estado enquanto detentor de monopólio de serviços dos quais é usuário, a garantia de serviços sociais competitivos que garantiam a “livre disputa do mercado” e a “eficiência e menor custo dos serviços sociais oferecidos pelas instituições privadas”, e o setor de produção de bens e serviços, formado por empresas públicas que permitiam o acesso irrestrito da população a bens e serviços, cuja pretensão inicial era se transferir totalmente à iniciativa privada (BRASIL; PR; CRE, 1995 apud

GOMES, 2011). Assim percebe-se que a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) vai caber ao Estado coordenar as políticas públicas e não executa-las. Tal realidade vai se sentir nas Instituições de Ensino Superior Privadas– IESP, que irão se propagar a partir da década de noventa, segundo Sousa (2003):

Esta posição governamental parece ser interpretada como um estímulo para a entrada de novos atores, instituições e grupos de instituições no ensino superior. Tudo indica que o setor privado sentiu-se convidado a participar da solução de problemas crônicos que rondam este campo, como, por exemplo, o atendimento à demanda por esse nível de ensino no país (SOUSA, 2003, p. 22 apud GOMES, 2011).

Isso pode ser observado no Gráfico 1 abaixo que demonstra o crescimento do número de cursos superiores no Brasil entre os anos de 2000 e 2013, no qual observa-se um crescimento de 108,2% nas IES privadas e 71% nas públicas (SEMESP, 2016).

Gráfico 1: Evolução das Instituições de Ensino Superior no Brasil 1980 -2013



Fonte: Gráfico criado com base nos dados retirados do SEMESP (2016)

Esta realidade pode ser observada no Ensino Superior em Arquitetura e Urbanismo brasileiros. Maragno (2012) aponta que no Brasil a partir dos anos 1990 houve um aumento na criação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, este aumento na oferta nos cursos de ensino superior segundo Mancebo e Leda (2009), estaria ligado primeiramente a uma política governamental de aumento dos indicadores numéricos da educação superior e, em segundo lugar, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a qual estabeleceu as regras para as Instituições Privadas de Ensino Superior que visassem o lucro (BERCHT, 2008 apud MANCEBO e LEDA, 2009). Ambos os casos demonstram uma redução dos investimentos do Estado na educação, e o aumento da privatização dos cursos superiores; exemplo do neoliberalismo na educação brasileira.

Isto se comprova ao se observar o aumento no número de escolas de arquitetura: doze, em 1966; vinte e oito, em 1974; setenta e duas, em 1994 e cento e quarenta e sete, em 2002 (SALVATORI, 2008). Em 2008 haviam 270 cursos de arquitetura no Brasil, dos quais 53 em instituições públicas e 217 em instituições privadas (ABEA, 2012). Atualmente segundo dados do E-Mec (BRASIL, 2017), esse número mais do que dobrou, passando a ter 597 instituições sendo que 535 privadas e 62 públicas.

1.2. Os Cursos de Arquitetura e Urbanismo

Verifica-se, nos últimos tempos, uma tendência a enfatizar o viés técnico dos cursos, nos quais a educação passa a ser considerada uma mercadoria e, portanto, estes passaram a ser pensados de maneira a fazer uma formação mais 'objetiva' ou 'eficiente'. E não é isso que o mercado está pedindo? Chauí, (2001, p. 112-113) afirma:

Lê-se numa das propostas de modernização que a universidade não é o templo do saber, mas “uma espécie de supermercado de bens simbólicos ou culturais” procurados pela classe média. [...] Se a universidade for um supermercado, então nela entram felizes consumidores, ignoram todo o trabalho contido numa sala, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. [...] num supermercado nada se produz, nela há circulação e distribuição de mercadorias, apenas. Nossa produtividade seria improdutiva, em si, e produtiva apenas em relação à outra coisa, o capital propriamente dito.

Segundo Weatherhead (1941), o ensino de arquitetura em padrões similares aos da universidade (Collegiate education, nos quais antes de se entrar na carreira profissional o aluno cursa um ciclo básico de estudos, correspondentes ao bacharelado no Brasil) começou somente no século XVII na primeira *Académie Royale d'Architecture* fundada por Colbert (KATINSKY, 1999). Já Silva (1991) aponta que a primeira escola de arquitetura foi fundada na Espanha em 1582 com o nome de *Académie de Architectura y Matemática*. Anteriormente, o aprendizado em arquitetura na França e outros países se dava pelas corporações de ofício (MALACRIDA, 2010).

Anteriormente, a Idade Média, segundo Carsalade (1997), o que se conhece sobre o ensino de arquitetura é decorrente do tratado Vitruvius, que dedica à Educação do Arquiteto um capítulo do livro do *De Architectura*. Entre os principais pontos descritos pelo tratadista como necessários à educação do arquiteto encontram-se: i) a Multidisciplinaridade, através do desenho, geometria, ótica, aritmética, história, filosofia, música, medicina e astronomia; e ii) a Fundamentação com o conhecimento histórico como referencia ou base teórica para as decisões de projeto.

Nos séculos XII e XIII as Bauhütten medievais eram comunidades formadas por artesãos e artistas medievais nas quais a aprendizagem se dava através da prática da construção, imitada de um mestre, neste aspecto não havia o ensino da teoria da arquitetura (WICK, 1989). Pimentel (2003) afirma que as tradições desse período se baseiam em regras geométricas aplicadas no local.

Portanto, durante a idade média, o ensino era baseado na analogia ou conhecimento analógico, ou seja, na cópia do trabalho dos mestres, na imitação como processo pedagógico; e, apesar deste método de formação ter ganhado maior liberdade individual no século XIV a partir da metodologia de ensino baseada na prática cotidiana, ainda assim, era influenciado pelos mestres e as corporações de ofício medievais. Foi somente com o avanço das ciências, e o processo de emancipação do homem perante a Igreja, que as corporações de ofício foram perdendo sua força, dando lugar aos Institutos de aprendizagem – as Academias (PIMENTEL, 2003).

O arquiteto e tratadista Leon Battista Alberti (1404 – 1472) foi o responsável na mudança dos paradigmas de ensino de arquitetura, uma vez que transforma a profissão que anteriormente era considerada um ofício mecânico em uma disciplina intelectual e teórica. Dessa maneira, a atividade que antes era baseada no conhecimento empírico passa a ser considerada uma atividade científica (PIMENTEL, 2003).

Com o advento do Renascimento haverá uma ruptura entre prática e aprendizagem, o que influenciará nos séculos XVI e XVII as Academias de Belas Artes, nas quais o processo pedagógico será fundamentado no repasse de normas e informações (CARSALADE, 1997). Nestas, existe uma formação científica (geometria, anatomia e perspectiva) e humanística (história e filosofia).

Dentre os objetos estudados estavam os Tratados Arquitetônicos que foram amplamente difundidos a partir do Renascimento italiano, sendo o principal veículo da transmissão do conhecimento sobre a arte de projetar arquitetura, baseados em grande parte nos conceitos da Arquitetura da Antiguidade Clássica descritos no tratado *De Architectura libri decem* do arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio (90 a.C. – 20 a.C.) (RAMOS, 2011).

Lancha (2002) argumenta que o que difere os tratados do Renascimento de seus precedentes, é a ênfase dada aos aspectos teóricos. O tratado deixa de se assemelhar a um receituário de processos e de procedimentos práticos, e instaura-se como o espaço da reflexão sobre a criatividade. Segundo o autor, a maioria dos tratados de arquitetura posteriores ao Renascimento estaria percorrendo esse mesmo caminho, pois a teoria da arquitetura deriva de Vitruvius a Alberti, seu primeiro intérprete.

Os tratados arquitetônicos ao trazerem referências a Antiguidade ou ao período histórico no qual foram escritos, passam a possuir um viés historiográfico uma vez que concedem valor histórico aos edifícios remanescentes das épocas anteriores que transmitem indícios dos relatos históricos do passado (GONÇALVES, 2010). Desta maneira, torna-se importante o seu estudo nas disciplinas de História da arquitetura uma vez que, permite a transmissão dos valores de gerações passadas (como as questões sobre a cultura e a tradição), que segundo Malacrida

(2010), deriva da tradição '*Traditio*', ou seja o mestre que ensina ou transmite um ensinamento.

Este modelo, principalmente baseados nas tradições clássicas (a Grega, a Romana e a Renascentista), foi utilizado pelo Sistema de Ensino Belas-Artes, que:

[...] compõem a arquitetura do historicismo, a qual reflete a influência do conhecimento da história sobre os arquitetos, ou seja, trata-se de uma época em que os exemplares catalogados para a arquitetura são utilizados como repertório de projeto (MALACRIDA, 2010, p. 52).

Porém, segundo Carsalade (1997), o sistema de ensino Belas-Artes, não se baseava nos clássicos de maneira puramente arqueológica, mas sim no estudo de história da arquitetura através de exemplares arquitetônicos, para o entendimento e aplicação nos projetos de arquitetura do seu tempo (MALACRIDA, 2010).

Essa visão de que o ensino da Belas Artes era baseado unicamente na cópia de exemplos históricos, os quais seriam culpados pelas tendências retrogradadas do século XIX (neoclássico e eclético), segundo Krufft (1994) surge da crítica que os seguidores do movimento moderno lançam sobre a *Beaux Art*, justificando assim, uma arquitetura moderna que se afastaria da história.

A primeira academia francesa de artes é a *Académie Royale d'Architecture*, que foi fundada em 1671 e teve como seu primeiro professor Nicolas-François Blondel (1618-1686). A *Académie* era dividida em dois cursos baseados nas artes clássicas que se propunham ao estudo e reprodução dos feitos da antiguidade, Curso de Pintura e Escultura e o Curso de Arquitetura (MALACRIDA, 2010). No curso de arquitetura, Malacrida (2010) aponta que Blondel foi o primeiro a formular uma didática para o ensino de arquitetura e urbanismo descrita em seu tratado o *Cours d'Architecture*; enquanto Carsalade (1997) menciona que o ensino-aprendizagem utilizado por ele se davam primeiramente pelo estudo dos tipos, e posteriormente através da articulação dos elementos arquitetônicos.

Será neste sistema que se dará a divisão do ensino em duas vertentes até hoje utilizadas, a de aulas teóricas, que no caso da *Beaux-Arts* seriam as

conferencias e palestras realizadas na Academia; e as aulas práticas, realizadas nos ateliês (CARSALADE, 1997).

Segundo Malacrida (2010), essa separação entre Teoria e Projeto se deu com o surgimento das Academias Francesas no Renascimento, quando o ofício da profissão de arquiteto deixou de ser ensinado no local de construção - canteiro, e passou a ser lecionado em parte no ateliê, onde o desenho e o projeto passaram a ser as aptidões prezadas nos estudantes. Porém, também eram oferecidas aulas expositivas na forma de conferencias dentro da Academia nas quais as doutrinas arquitetônicas eram expostas, enquanto fora dela os estudantes se juntavam e executavam os projetos, orientados por líderes da comunidade arquitetônica (CHAFEE, 1977 apud MALACRIDA, 2010).

Somente dois séculos depois, já no século XVIII, que os cursos de arquitetura tomaram uma nova direção, aproximando-se do ensino modernista, quando houve uma diminuição no número de horas teóricas e o conseqüente aumento da quantidade de horas de projeto.

Napoleão Bonaparte (1769 – 1821) fundou em 1806 a Ecole Beaux-arts, na qual, passaram a ser oferecidas disciplinas ligadas a três diferentes grupos do conhecimento nas áreas de tecnologia, de teoria e na área de projeto, o que, de acordo com Silva (1991), foi responsável na “consolidação teórica e didática da disciplina arquitetônica”(PIMENTEL, 2003, p.64).

O sistema de ensino Beaux-arts era dado através de uma relação entre mestre e discípulo, no qual o primeiro, por meio de exercícios práticos ensinavam a profissão de arquiteto aos estudantes, porém, antes de virarem profissionais da área, os alunos deveriam passar por três provas: *esquisses* (prova de desenhos e croquis), *projets rendus* (elaboração de projeto arquitetônico) e por ultimo a elaboração de um projeto completo baseado no estudo das ordens clássicas (PIMENTEL, 2003).

Com o advento da industrialização no século XIX, e mudança da tecnologia e das cidades, culminou no crescente abandono do ensino histórico-teórico, uma vez que a arquitetura produzida dentro da Beaux-arts supervalorizava os padrões estéticos em detrimento às novas tecnologias da época.

Neste aspecto, vê-se o surgimento da profissão de engenheiro, que ao ser educado nas escolas politécnicas, as quais não necessariamente seguiam os métodos de composição clássica, se tornam mais qualificados a atender as demandas da nascente sociedade industrial (BENEVOLO, 1997).

Foi na tentativa de unir a crescente produção industrial às artes que surgiram movimentos artísticos como o *Arts and Crafts*⁴ (1880-1920) na Inglaterra e a *Deutscher Werkbund*⁵ (1907) na Alemanha que buscavam renovar a arte e arquitetura da sociedade industrial (PIMENTEL, 2003).

O movimento *Arts and Crafts* baseava-se no retorno ao modo de produção artesanal, assim como no resgate dos valores tradicionais, nos quais haveria uma maior integração entre o projeto e a execução. Já a *Deutscher Werkbund* buscava criar um novo padrão industrial que associasse à arte à indústria através da qualidade na produção industrial (SILVA, et al., 2016).

De acordo com (PEVSNER, 1988), a *Deutscher Werkbund* tratava-se:

a) da reunião dos melhores representantes da arte, da indústria e do artesanato e do comércio;

b) da conjugação de todos os esforços para a produção de trabalho industrial de alta qualidade; e,

c) da constituição de uma plataforma de união para todos aqueles que quisessem e fossem capazes de trabalhar para conseguir uma qualidade superior

Diferentemente do *Arts and Crafts* que rejeitava a produção industrial, a *Deutscher Werkbund* acreditava que ao trazer artistas para dentro do processo industrial poderia retomar a qualidade dos produtos industriais (SILVA et al., 2016). Porém, apesar de aparentes posições antagônicas, ambos movimentos irão influenciar na criação da Bauhaus.

⁴ Arts and Crafts – movimento de artes e ofícios surgido na Inglaterra no final do século XIX e que tinha como grandes influenciadores John Ruskin e William Morris

⁵ Deutscher Werkbund - "Associação Alemã de Artesãos" grupo de arquitetos, designers e empresários alemães que defendiam a industrialização alemã.

Como visto anteriormente, o ensino baseado no binômio história e teoria já se mostrava desatualizado, e em uma tentativa de reformular as artes aplicadas a Alemanha irá fundar em 1898 a *Dresdner Werkstätten*, em 1903 a Escolas de Artes Aplicadas em Breslau e Düsseldorf e, em 1906 a Sächsische Kunstgewerbeschule (Escola de Artes e Ofícios do Grão-Ducado em Weimar) de Henry Van de Velde (1863 – 1957) que irá dar origem a Bauhaus, uma vez que em 1915 devido a I Guerra Mundial esse tenha sido exilado por sua nacionalidade belga (OLIVEIRA, LUCIANE GONZAGA DE., 2004) sendo substituído por Walter Gropius (1883 – 1969).

Segundo Daufenbach (2017), a escola predecessora da Bauhaus, na tentativa de transformar o ensino das academias em um ensino baseado em Escolas-oficinas, onde: “Lernen durch Tun galt als zukunftsträchtige Pädagogik, Kopistentätigkeit, Ornamentzeichnen und Reißbrettkunst als verderblicher Einfluß”(aprender fazendo valia como pedagogia de futuro promissor; aptidão de copista, desenhos de ornamentos, arte de prancheta, como influência deletéria) (PEHNT, 2006, p.120 apud DAUFENBACH, 2017), tornava responsáveis pelo ensino pratico dos estudantes experientes artesãos.

Um ano após o fim da guerra, em 1919, Gropius funda a Bauhaus, escola cujo nome era uma referência intencional ao nome Bauhütte (alojamento medieval dos pedreiros) (WICK, 1989), e foi criada através da fusão das duas escolas: a Sächsische Hochschule für Bildende Kunst, a Academia de Belas Artes e a Sächsische Kunstgewerbeschule, a escola de Henry van de Velde.

Observa-se a manutenção do ensino em escolas-oficinas assim como a busca por uma pedagogia menos vinculada a cópias do passado nas manifestações de Walter Gropius (1883-1969) sobre ensino de arquitetura em seu livro *Architektur*, no qual o ideal moderno de uma arquitetura livre das influencias históricas se daria através de uma nova metodologia de ensino. Para ele, “o ensino não deveria fornecer regras excessivamente acadêmicas, mas desenvolver um método que possibilitasse o crescimento pessoal do aluno” (PIMENTEL, 2003, p. 68). Segundo Gropius (GROPIUS, 2009, p.86): “é mais importante ensinar um método de raciocínio do que meras habilidades”.

Até então, os métodos tradicionais de ensino de arquitetura eram baseados em setores separados; a Teoria (livros) e o Projeto (prancheta). Gropius questiona essa forma de ensino, considerada por ele intelecto-acadêmica. Para ele, o livro e a prancheta, não poderiam substituir a experiência da oficina e do canteiro de obras (GROPIUS, 2009).

É mais importante ensinar um método de raciocínio do que meras habilidades. Deve ser um processo contínuo, que se desenvolva concentricamente (...). O ciclo de tarefas deveria permanecer global em todas as fases da educação, não ser dividido em partes isoladas, e aumentar gradativamente de intensidade e profundidade em todos os campos ao mesmo tempo. Desde o princípio a compreensão do relacionamento orgânico de todos os domínios do saber e experiência é da maior importância, só então, a totalidade do aspecto do conjunto fará sentido na representação do estudante. Se ele parte do geral para o particular, e não o oposto, aprenderá facilmente todas as minúcias e as ordenará no lugar que pertencem (GROPIUS, 2009, p.95).

Ou seja, segundo Gropius (2009) o ensino de arquitetura deveria conter:

- a. O paralelismo entre o ensino teórico e prático, uma vez que no curso trienal o aluno estuda em conjunto sob a orientação de dois professores: um professor artesão (que lhe ensina a prática profissional) e outro de desenho (que lhe ensinaria a teoria); e
- b. O contínuo contato com a realidade do trabalho e a presença de professores criativos.

O trabalho em conjunto possibilitará o desenvolvimento de alunos com capacidade criativa e criadora e com contato com as problemáticas da sociedade industrial, uma vez que no curso preliminar, o *vorkurs* (Figura 3, na página 15), eles teriam contato com os meios de produção através de oficinas seguindo tendências mais funcionais, por meio da experimentação de materiais diversos (CAMPELLO e SABOIA, 2011; ITAÚ-CULTURAL, 2012).

O *vorkurs* desenvolveu-se em um sistema único de instrução baseado no estímulo da criatividade e nas teorias educacionais progressistas de John Dewey do 'aprender fazendo'. O que permitiu a todos os estudantes do primeiro ano da

Bauhaus, a libertar a criatividade individual e trabalhar com suas habilidades específicas (FRAMPTON, 1997).

Já o ensino de História da Arquitetura, era desencorajado no início do curso, preferencialmente sendo ministrado no terceiro ano do curso. Segundo Gropius, apesar de familiarizar o aluno com as obras-primas de diversas épocas, ao ser ensinado muito cedo, este poderia deixar o aluno inseguro, desanimando-o a ter suas próprias experiências criativas (GROPIUS, 2009).

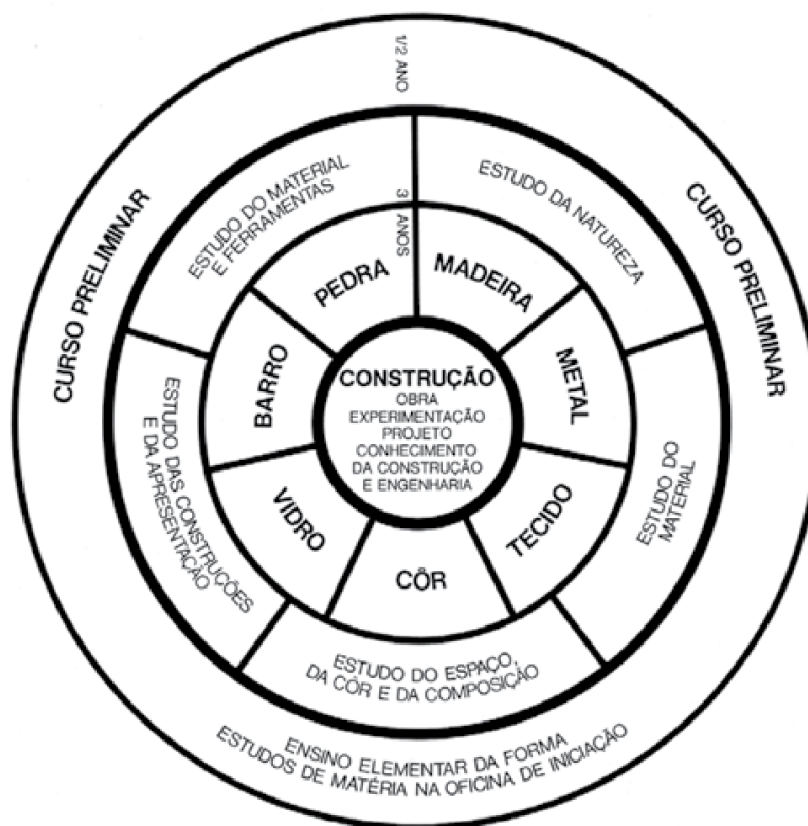


Figura 3: Gráfico representativo do curso desenvolvido pela Bauhaus.

Fonte: <http://www.arteduca.unb.br/ava/file.php/173/3bauhaus2.pdf>

Após seu fechamento, e com a migração dos professores da escola, as ideias da Bauhaus se difundem pelo mundo. Apesar das críticas que sofreu, foi um marco de extrema importância para a história do *design* e da arquitetura, tendo em vista que foi a primeira escola a utilizar-se de métodos educacionais exclusivamente adequados a nova sociedade pós revolução industrial, deixando marcas profundas

na arquitetura alemã e tornando-se um dos símbolos da Arquitetura Moderna mundial.

O modelo criado por Gropius, segundo Amaral (2008, p.5), foi colocado em parte em prática no ensino brasileiro de arquitetura a partir da década de sessenta: “O ateliê seria o espaço no qual o aluno aprende a projetar e portanto o local no qual a síntese entre todas as disciplinas que compõem a grade curricular do Curso de Arquitetura ocorreria no ato deste fazer”. Portanto, pode-se concluir que os paradigmas do sistema de ensino Beaux-arts e do movimento moderno, com ênfase no método difundido pela Bauhaus, possibilitam um entendimento do ensino-aprendizagem de arquitetura no Brasil.

1.3. Ensino em Arquitetura e Urbanismo no Brasil

O ensino da profissão no Brasil inicia-se, de acordo com Cordeiro (2012), antes da chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Nesse período o conhecimento era transmitido, principalmente, no canteiro de obras ou em Academias Militares, sendo regulamentado somente a partir de agosto de 1816, quando é criada a Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, à qual o curso de arquitetura era vinculado. Nesse contexto, faziam parte das diretrizes curriculares o ensino de disciplinas teóricas, e o ensino prático⁶, o qual, de maneira geral, é mantido até o início da década de 1930.

Com a vinda da família real para o Brasil, e elevação da colônia à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves em 1815 (ITAÚ-CULTURAL, 2009), a corte portuguesa acaba por se instalar na cidade do Rio de Janeiro. Porém a cidade não comportava essa nova população, fazendo-se necessário que a cidade passasse por transformações urbanísticas e arquitetônicas (GOMES, 2007). Para tal, foi chamada a Missão Francesa em 1816. No decreto de doze de agosto de 1816, foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que possibilita a contratação da Missão Artística Francesa inaugurando as atividades da instituição. “A Escola, o próprio nome indica, possui dupla face: formar o artista para o exercício das belas- artes e também o artífice para as atividades industriais” (ITAÚ-CULTURAL, 2009,

⁶ De acordo com Cordeiro (2012) as disciplinas teóricas eram compostas de: História da Arquitetura, Construção e Perspectiva; e Estereotomia/Cantaria; enquanto as disciplinas práticas continham em seu currículo: Desenho, Cópia de Modelos e Estudo de Dimensões; e Composição.

p.1). Depois da chegada dos franceses no Brasil é criada em 1826 a Academia Imperial de Belas Artes (AIBA).

O Curso de Arquitetura da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro se iniciou em 1826. Havia, então, a necessidade de implantar equipamentos e instituições que apoiassem o desenvolvimento do Reino Unido do Brasil, recém-criado pela instalação da corte portuguesa no País em 1808 (SALVATORI, 2008). No grupo trazido encontravam-se artistas e técnicos, entre os quais, os pintores Nicolas Taunay (1755 - 1830) e Debret (1768 - 1848), o escultor Auguste Marie Taunay (1768 - 1824) e o arquiteto Grandjean de Montigny (1776 - 1850), autor do projeto da sede da AIBA e principal responsável pelo ensino da arquitetura na academia (ITAÚ-CULTURAL, 2009).

Segundo Uzeda (2010), seguia um modelo pedagógico de matriz francesa, reunindo cursos de pintura, escultura, gravura e arquitetura, o que para Leite (2009) baseava-se em regras metodológicas rígidas baseadas no aprendizado pela cópia de modelos europeus. As ementas das aulas ministradas por Grandjean tinham como objetivo:

“... estudo da composição da obra como um desenho, inevitavelmente simétrico, para os neoclássicos; a Elevação, cujo caráter é tirado das proporções, ligados à escolha das ordens arquitetônicas; e por fim, o Ornato, que é tudo o que possa embelecer por meio da escultura, tanto em gosto como em riqueza” (ALMEIDA, 2008b, p.10).

O ensino da Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro modernizou-se com a criação de novas e especializadas disciplinas, em 1854, sob a direção de Manoel de Araújo Porto Alegre (1806-1879), o Barão de Santo Ângelo. Foram criadas também a figura do professor catedrático e uma estrutura de ensino que se manteve inalterada até 1959 quando foi extinta. Em 1889 seu nome foi mudado para Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) devido ao novo Estado Republicano (SALVATORI, 2008).

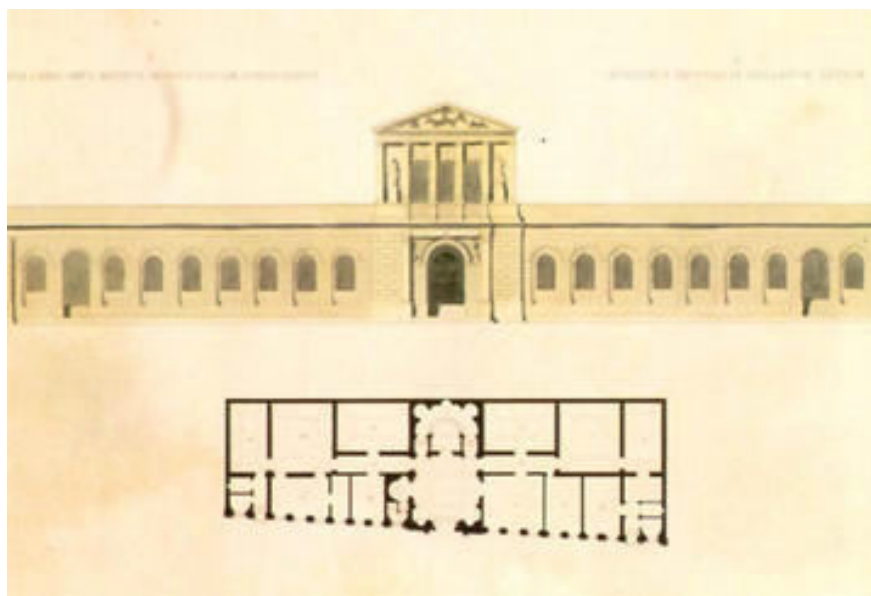


Figura 4: Fachada da antiga Academia Imperial de Belas Artes

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Academia_Imperial_de_Belas_Artes#mediaviewer/Ficheiro:Debret_Academia_Imperial.jpg

Paralelamente a isto, surgem as escolas politécnicas no Brasil baseadas no modelo da escola Polytechnique de Paris, que tinham seu ensino fundamentado na tecnologia e delegando ao lado artístico uma posição secundária (PIMENTEL, 2003).

Na cidade de São Paulo, os primeiros cursos de arquitetura surgem neste contexto no final do século XIX, ligados principalmente às escolas de engenharia como a Politécnica (1894), o Liceu de Artes e Ofícios (1895) e a Escola de Engenharia do Mackenzie College (1896). Segundo Fischer (2005), no caso da Politécnica, o ensino era dividido em curso fundamental (contendo três anos; um de curso preliminar e dois de curso geral) e cursos especiais (agrônomo, arquiteto, engenheiro civil e industrial), formando assim, “*engenheiros-arquitetos preparados para projetar e construir edificações*” (FICHER, 2005, p.26). Essa estruturação curricular perdurou até 1917. Em 1933, quando houve a regulamentação da profissão de arquiteto e urbanista, no Brasil existiam quatro escolas de arquitetura a ENBA do Rio de Janeiro, o da Escola Politécnica, o curso da Escola de Engenharia do Mackenzie de São Paulo, além de uma Faculdade independente ligada a Universidade de Minas Gerais, criada em 1930 (SALVATORI, 2008).

Essas duas principais vertentes, uma mais relacionada as artes e outra relacionada mais as engenharias influenciaram a didática de ensino no Brasil até a década de 1930. Em 1934 com a incorporação da Escola Politécnica à Universidade de São Paulo – USP (DOMSCHKE, 2007), e o curto período de administração de Lucio Costa (1902 –1998) a ENBA (ano de 1931) haverá um processo de reestruturação nas didáticas de ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil (CORDEIRO, 2012). Porém, segundo Cordeiro (2012), apesar da preocupação de Costa com a incorporação no currículo do ensinamento da arquitetura e urbanismo modernos, havia também a preocupação com a manutenção da instrução de história.

“A reforma visará aparelhar a escola de um ensino técnico-científico tanto quanto possível perfeito, e orientar o ensino artístico no sentido de uma perfeita harmonia com a construção. Os clássicos serão estudados como disciplina; os estilos históricos como orientação crítica e não para aplicação direta” (COSTA, 1931, p.89 apud CORDEIRO, 2012).

Assim, Costa distancia-se de Gropius, pois acredita que o ensino de história da arquitetura ajudaria o aluno a fundamentar suas escolhas projetuais, através de sua consciência histórica, ou seja, seria através do seu conhecimento histórico que o aluno faria sua escolhas arquitetônicas no presente. Porém, segundo Pimentel (2004, p. 91), no curto período em que Lúcio Costa dirigiu a escola de Belas Artes, seu ideal era “o rompimento com o modelo europeu, em detrimento da arquitetura condizente com as reais necessidades sociais e econômicas brasileiras”. Entretanto, devido à dificuldade em se romper os aspectos conservadores da estrutura universitária brasileira, Costa não se manteve na Belas Artes.

De acordo com Naruto (2006), na década seguinte a entrada de Lucio Costa na ENBA é que surgiram os primeiros cursos desvinculados das escolas de belas artes e de engenharia, onde até então, era ministrada a profissão. Porém, segundo o autor, apesar do rompimento, as novas escolas de arquitetura levaram para a sua grade curricular problemas decorrentes do seu início.

“Oriundas da fusão de antigos cursos de Arquitetura das Escolas de Belas Artes com os cursos de Arquitetura das Escolas de Engenharia, as Faculdades de Arquitetura trouxeram consigo, de maneira mais acentuada, aqueles vícios de atomização dos setores de conhecimento que interessam à formação do profissional arquiteto: o projeto, a tecnologia e o conhecimento

histórico-crítico. São os reflexos da Universidade clássica, arcaica e estiolada, onde os setores de conhecimento não se integram, mas se justapõem, ensaiando, no máximo, uma vizinhança admitida” (PEREIRA, 1984, p.110 apud NARUTO, 2006).

De acordo com o relatório da Unesco sobre o ensino de arquitetura no Brasil (1974), tanto a vertente de estilo academicista da Belas Artes quanto a tecnocrático da escola Politécnica convergiram para um modelo modernista, o qual até hoje é aplicado pelas diretrizes básicas: “[...] evoluíram de uma posição acadêmica [...] e tecnocrática [...] para uma posição modernista, no sentido estético influenciada pela Bauhaus [...]”(UNESCO, 1974, p.53 apud PIMENTEL, 2003).

O “novo” currículo da Faculdade Nacional de Arquitetura da Universidade do Brasil (antiga Escola Nacional de Belas Artes) foi ajustado após a II Guerra Mundial e passou a ser o modelo a ser seguido por outros cursos de arquitetura do país (PIMENTEL, 2003), no qual se dividiu a estrutura curricular do curso em 23 cadeiras separando o ensino de projeto, do ensino teórico.

Com a inauguração do novo edifício da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-FAU da USP em 1961, o projeto de um novo tipo de espaço para o aprendizado da profissão é materializado; o ateliê de projeto. Monteiro (2007) coloca que era função do ateliê: organizar e estruturar o curso. O que, segundo Amaral (2008, p.5), deveria ser colocado em prática com o Ateliê Interdepartamental da FAU-USP, este seria: “o espaço no qual o aluno aprende a projetar e, portanto, o local no qual a síntese entre todas as disciplinas que compõem a grade curricular do Curso de Arquitetura ocorreria no ato deste fazer”. Porém, a autora comenta que este modelo não foi colocado em prática, sendo substituído pelo “ateliê (...) exclusivo das áreas de projeto (grifo próprio), ou seja, excluiu as demais disciplinas que deveriam estar contribuindo para a síntese do aluno”.

Neste mesmo período, surgia o curso de arquitetura da Universidade de Brasília- UnB, em 1962. O curso tinha então, Oscar Niemeyer como coordenador e estava organizado em três linhas complementares: Composição e Planejamento, sob direção de Glauco Campello; Tecnologia, sob direção de Lelé Filgueiras Lima; Teoria e História, sob direção de Edgar Graeff (FICHER; SCHLEE, 2010). Segundo Pimentel (2003), a construção da Universidade de Brasília significou um avanço para o ensino de arquitetura, pois não somente reformulou o sistema educacional através

da aproximação da experiência prática da construção com o ensino tradicional, como também introduziu ideias sobre as necessidades sociais brasileiras.

1.4. Considerações sobre o Ensino de Arquitetura

Buscou-se contextualizar o ensino universitário desde a Antiguidade Clássica quando este era fundamentado na transmissão de conhecimento de mestres para seus discípulos, passando pela Idade Média quando surgem os primeiros exemplos de ensino universitário, nos quais buscava-se oferecer uma formação educacional geral, sendo substituído no renascimento pela especialização do ensino e posteriormente a definição de perfis diferenciados de ensino com as universidades estatais e privadas. Observou-se também, que será em virtude de um modelo neoliberal, no qual não cabe ao Estado se responsabilizar pelo o ensino acadêmico, já que este é voltado às exigências do mercado, que o Brasil a partir de meados dos anos 1990 passará a contar com um maior número de IES privadas, inclusive no que se diz respeito aos cursos de arquitetura e urbanismo que em 1994 eram apenas 147 e em 2017 passaram a ser 597.

Os cursos de arquitetura e urbanismo seguindo padrões universitários se estabelecem no século XVI, anteriormente, na Idade Média, o ensino da profissão se dava através das guildas medievais, nas quais aprendia-se através da prática, foi a partir da renascença que estabelece-se o ensino da arquitetura enquanto uma disciplina intelectual e teórica. Será a partir dessa teorização que se constitui o sistema de ensino Beaux-arts no qual haverá a separação entre as disciplinas de teoria e de projeto de arquitetura. Este padrão de ensino irá se manter até o início do século XX quando o advento da industrialização culminará no abandono do viés de ensino teórico-histórico em detrimento de escolas-oficinas nas quais se valorizava a fusão entre a arte e a prática, originando como consequência a Bauhaus, escola esta que influenciará o ensino de arquitetura e urbanismo no século XX.

O ensino de base modernista utilizado pela Bauhaus influenciou também o ensino de arquitetura no Brasil, antes deste, havia no país um tipo de ensino baseado no sistema Beaux-arts, que fora introduzido em 1826 com a Academia Imperial de Belas Artes com o intuito de apoiar o desenvolvimento do então Império Brasileiro. Já no final do século XIX surgem em São Paulo as escolas politécnicas

cujo objetivo era propiciar um ensino de viés mais técnico. Sendo assim, o ensino de arquitetura e urbanismo até a década de 1930 será baseado em duas vertentes, uma mais artística e a outra mais técnica, só haverá uma alteração neste binômio a partir de 1934 quando a Escola Politécnica será incorporado a USP. Porém, este modelo o qual unia as escolas de belas artes às escolas de engenharia resultou em um currículo fragmentado, o qual enfatizou disciplinas de projeto em detrimento das demais disciplinas, incluindo as disciplinas de história da arquitetura.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR



2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO SUPERIOR

Diferentes estudos têm sido desenvolvidos sobre o processo de ensino e aprendizagem. Essa reflexão permite uma melhor compreensão do papel da didática para a formação do educador, e da sua importância nas atividades relativas ao ensino-aprendizagem. Com isso em mente, esta parte do capítulo como objetivo caracterizar e classificar as diferentes técnicas de ensino existentes apresentando exemplos de suas aplicações em disciplinas de História em cursos de Arquitetura e Urbanismo.

2.1. O Processo de Ensino-Aprendizagem

Santos (2005) ressalta que o processo de ensino e aprendizagem é composto por: i) *ensinar*, que exprime uma atividade; e ii) *aprender*, que envolve um certo grau de realização e de uma determinada tarefa com êxito.

Abagnano (1998, p.75) considera a aprendizagem como sendo a aquisição de uma técnica qualquer, ou de um comportamento através da associação, o autor cita que “segundo Platão, devido à associação das coisas entre si, pela qual a alma pode, após haver captado uma coisa, captar também a outra que a esta se encontra vinculada.” Tal conceito aparece na psicologia contemporânea na obra de Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia, o associacionismo, o qual origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação baseada na observação de animais e experimentos baseados em tentativas e erros (trial and error), da qual origina-se a concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das ideias — das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as ideias mais simples, que estariam associadas àquele conteúdo (PLUCKER e ESPING, 2014). Assim segundo esse pensamento, não haveria a necessidade de aprender pela prática e sim pelo associacionismo.

Este conceito de aprendizado embasado na mudança de comportamento através de condicionamentos ou estímulos, relaciona-se às perspectivas behavioristas de ensino e aprendizagem ou a aprendizagem por transmissão – APT, nas quais cabe ao professor transmitir suas ideias (estímulos - qualquer

acontecimento, externo ou interno a um organismo, suscetível de ser captado pelos seus receptores e de levar a uma reação.) aos alunos. Nessa teoria, busca-se a apropriação e modificação do conteúdo por parte dos alunos através do reforço (qualquer estímulo que segue uma resposta e aumenta a probabilidade dessa resposta ocorrer, na mesma situação: i) reforço positivo - quando esse acontecimento comporta uma ocorrência agradável para o sujeito; e ii) reforço negativo - quando esse acontecimento envolve a remoção ou o afastamento de algo desagradável para o sujeito. as respostas corretas) e a punição (a ocorrência de um estímulo nocivo ou aversivo, após uma resposta).as réplicas erradas, assim como pode ser visto na Figura 5 que representa o esquema geral da teoria behaviorista. Como crítica a essa teoria aponta-se que nela o aluno torna-se passivo e mero reprodutor de ideias, ou seja, este ao invés de aprender ou aprender a aprender torna-se um mero receptáculo de conhecimentos os quais deverá saber reproduzir fielmente (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

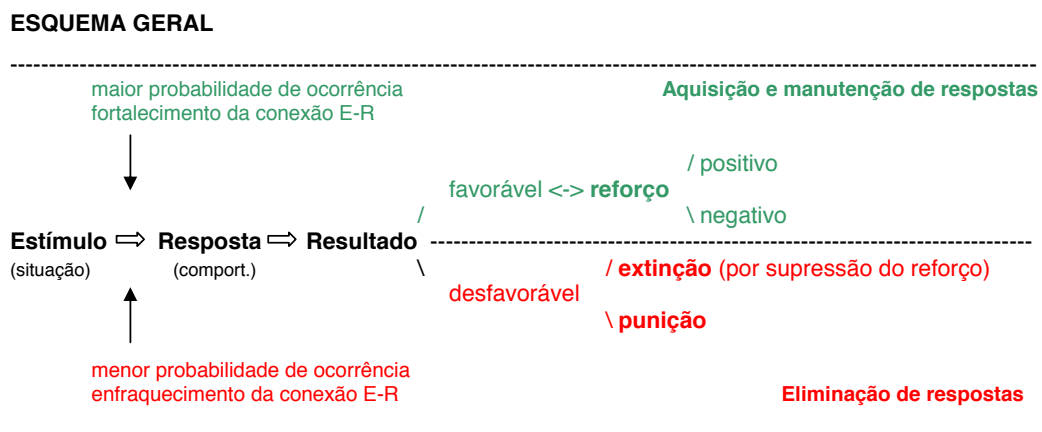


Figura 5: Esquema geral da Teoria Behaviorista de Ensino.

Fonte: <http://aprendizagemhumanista.weebly.com>

A abordagem pedagógica tradicional utilizou-se deste modelo no qual é função do professor transmitir o conhecimento independentemente do interesse dos alunos e de suas realidades sociais e cotidianas (COELHO; MIRANDA, 2005).

Segundo Bordenave e Pereira (1991) a educação tradicional, ou ‘bancária’⁷, tem como características: i) a transmissão do conhecimento pelo professor; ii) absorção do conteúdo sem modificação; iii) reprodução do conteúdo; e iv) passividade do aluno. Na transmissão do conhecimento o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno é o receptáculo das informações passadas pelo professor. Isso faz com que o aluno simplesmente memorize, internalize e repita mecanicamente o conteúdo que lhe foi passado. Fazendo com que o aluno se torne passivo devido a dependência que ele cria do conhecimento do professor, não conseguindo aplicar o que foi apreendido na sua realidade concreta.

Nesta concepção de ensino a função do docente se estabelece como a do depositário do conhecimento sem que haja a mediação com o estudante (CUNHA, 2004). Segundo Cunha (2004), devido a preocupação da Universidade em transmitir o conhecimento de maneira universal, através da uniformidade de ordenação da transmissão e da globalização dos conteúdos, tem-se como resultado a ideia de que o docente seria um depositário do saber, o qual tem como principal elemento de ensino o conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer. Assim, o conhecimento é tido como puro reflexo dos objetos, organiza-se sem a mediação dos sujeitos.

Dessa maneira, segundo Masetto (2003, p.1), o Ensino Superior ao invés de se preocupar com a didática aplicada, volta-se ao próprio ensino; no qual cabe ao docente simplesmente, nas palavras do autor, “transmitir aos alunos informações e experiências consolidadas para ele através de seus estudos e atividades profissionais , esperando que o aprendiz as retenha, absorva e reproduza por ocasião dos exames e provas avaliativas.” Neste contexto, o sujeito do processo de ensino/aprendizagem é o professor , uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. Esta realidade se estabelece devido a estrutura curricular da universidade, que privilegia

⁷ O termo educação bancária é cunhado por Paulo Freire com o intuito de definir o tipo de educação na qual o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outros (FREIRE, 1981, p. 65-87. apud FOCHEZATTO; CONCEIÇÃO, 2012).

o conteúdo e a técnica; e a própria metodologia de ensino que se baseia primeiramente no programa a ser cumprido (conteúdo a ser ministrado).

Perrenoud (2000) afirma que os professores não possuem apenas conhecimentos sobre os conteúdos a serem ministrados, mas também, cinquenta competências profissionais necessárias para a boa prática da profissão do educador, essas competências se dividem em dez grupos, entre eles destacam-se:

- a. Organizar e dirigir situações de aprendizagem, ou seja, conceber e criar situações de aprendizagem é uma nova ferramenta à disposição do educador de forma a envolver, diferenciar e criar situações que se traduzam em objetivos de aprendizagem. O professor deve dominar saberes a serem ensinados, ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliar.
- b. Administrar a progressão da aprendizagem, concebendo e administrando as situações-problema ajustadas ao nível e as possibilidades dos alunos, propiciando reflexões, desafios, intelectuais, observando e avaliando os alunos em situações de aprendizagens.
- c. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação de alunos administrando a heterogeneidade no âmbito de uma turma desenvolvendo a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, criando uma cultura de cooperação através de atitudes e da reflexão sobre a experiência.
- d. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho suscitando o desejo de aprender, oferecer atividades opcionais de formação.
- e. Trabalhar em Equipe favorecendo o enfrentamento do problema e a análise em conjunto de situações complexas e a administração de crises e conflitos interpessoais.
- f. Utilizar novas tecnologias da informação e da comunicação que transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar. O professor precisa lançar mãos das novas tecnologias com objetivos educacionais.

Cria-se então um paradigma, uma vez que ao se falar em aprendizagem, refere-se não somente ao conteúdo lecionado, mas principalmente ao desenvolvimento das capacidades intelectuais (pensar, raciocinar, refletir, buscar,

analisar, criticar, argumentar, e de produzir conhecimento) do discente; e no desenvolvimento das habilidades profissionais (trabalho em grupo, diálogo com outros profissionais, apresentação de trabalhos) do discente; preteridos em função dos conhecimentos teóricos (MASETTO, 2003).

Assim, ao se pensar no ensino universitário voltado à aprendizagem, deveria segundo Masetto (2003) se pensar em:

- a. Um corpo docente que assuma seu papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos;
- b. Uma organização curricular se apresenta integrando atividades e disciplinas que colaboram para a formação do profissional, com o conhecimento sendo tratado de forma integrada;
- c. Uma organização curricular que integre teoria e prática;
- d. Métodos de ensino que busquem técnicas de ensino variadas, estimulando assim o processo de aprendizagem.

2.2. Técnicas de Ensino

Para o entendimento de o que são técnicas de ensino primeiramente deve se entender a diferença entre didática, método e técnica de ensino. Para Gil (1997), a Didática deve ser entendida como a sistematização e racionalização do ensino, constituída de métodos e técnicas de ensino das quais o professor se utiliza para efetivar a sua intervenção no aprendizado estudante. Para que se atinja a didática almejada o professor se utiliza de uma série de ações e procedimentos que são chamados de métodos, ou metodologias de ensino.

Segundo Lacanallo *et al.* (2007):

A palavra Método vem do latim, *methodu*, que significa caminho para chegar a um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Assim, ao abordar métodos de ensino e de aprendizagem, trata-se de um caminho para se chegar ao objetivo proposto (LACANALLO *et all* 2007, p. 2):

Considerando que no processo de ensino-aprendizagem, como mencionado anteriormente, cabe ao professor ser o mediador deste procedimento, facilitando e motivando o aluno para que esse alcance seus objetivos (MASETTO, 2006), assim

os professores devem buscar maneiras que facilitem a aprendizagem dos alunos. A estas táticas facilitadoras da aprendizagem, convencionou-se chamar de estratégias de aprendizagem, ou técnicas de ensino (VALENTE, 2004).

(...) estratégias incluem toda a organização de sala de aula, que vise facilitar a aprendizagem do aluno; abrangem a arrumação dos móveis na classe, o material a ser utilizado, seja um simples giz e lousa, seja textos, perguntas ou casos, seja complicados recursos audiovisuais, seja excursões a locais fora da escola. Numa palavra, incluem todas as atividades que serão pedidas aos alunos, e as do professor que serão necessárias para complementar, iniciar, organizar ou sintetizar essas atividades dos alunos, tendo em vista sua aprendizagem (ABREU, 1997, p. 51 apud VALENTE, 2004 p.85).

A palavra técnica deriva do grego *'teckné'* que pode ser traduzida como “arte” ou “ciência”, já em latim a palavra *'technicus'* quer dizer como fazer algo. Sendo assim, as técnicas de ensino são os procedimentos que tem por objetivo atingir uma ou mais fases da aprendizagem (MATTOS, 1967, P.124 apud DE PAULA, 2016). Segundo Turra (1984, p.134 apud DE PAULA, 2016) as técnicas de ensino servem para estabelecer as condições favoráveis à aprendizagem provocando modificações comportamentais desejáveis no educando.

As técnicas de ensino ou de procedimentos didáticos, favorecem o processo pedagógico; porém, não como a única solução, uma vez que cabe ao professor baseado em se contexto e teoria pedagógica, escolher as técnicas de ensino que mais o auxiliem (VALENTE, 2004). Segundo Araújo (1991, p. 27 apud FERNANDES, 2013):

(...) toda técnica é tecida e envolvida por determinados ideais educativos. Não é a técnica que define o ideal educativo, mas o contrário. Assim é possível usar o retroprojetor sem ser tecnicista. É possível realizar estudo dirigido sem aquela auréola planificante que o definia. É possível a aula expositiva sem ser tradicional. Pode-se usar a instrução programada, mesmo conhecendo seus limites, sem a certeza de estar no melhor caminho, ou de que o ensino e a aprendizagem têm garantido o seu sucesso.

Araújo demonstra assim, que as técnicas de ensino quando voltadas as “complexidades das praticas pedagógicas... podem favorecer habilidades intelectuais” dos alunos (FERNANDES, 2013, p. 9).

Segundo de Paula (2016) as técnicas de ensino podem ser abordadas de maneira individual, coletiva e em grupo. Nas técnicas de ensino de abordagem individual ou aprendizagem individualizada, deve ser dado destaque as necessidades individuais de cada aluno respeitando suas diferenças; buscando colocar o aluno em contato com o conteúdo. Como exemplos de técnicas individuais tem-se o Plano Dalton (séc XIX), no qual cada aluno pode programar o seu plano de estudos, de forma a atender às suas necessidades, interesses e capacidades; a Técnica de Winneka (início do séc. XX) que tinha o seu foco educacional no desenvolvimento emocional e social, utilizando a "instrução programada"; e o Sistema Personalizado de Instrução (anos de 1960) que direciona a instrução com base nas exigências dos estudantes, entre outros.

Já as técnicas de ensino coletivas de acordo com De Paula (2016) se baseiam em abordagens desenvolvidas para grandes grupos a partir do nivelamento do conteúdo, dentre estas pode-se observar as seguinte técnicas: palestras, aulas expositivas, sessão de filmes. Enquanto as técnicas de ensino fundamentadas em abordagens em grupo diferem das de abordagem coletiva pois nessas, são ressaltadas as interações dos alunos entre si, enfatizando-se em dinâmicas de grupo voltadas para a socialização; entre elas encontram-se as técnicas de ensino: grupo de verbalização e grupo de observação (GVGO), painel integrado, seminário, aula em cadeia, discussões em geral, entre outras (DE PAULA, 2016)

Além das diferentes abordagens dadas as técnicas ensino pode-se subdividi-las enquanto ao seu enfoque. Abreu e Masetto (1990) descrevem quatro categorias de técnicas de ensino, de acordo seus principais focos. São elas:

- a. Técnicas de Ensino com foco na Exposição;
- b. Técnicas de Ensino com foco na Pesquisa;
- c. Técnicas de Ensino com foco na Discussão; e
- d. Técnicas de Ensino com foco na Experiência (Real ou Simulada).

Dentre estas abordagens, percebe-se que as técnicas de ensino consideradas tradicionais como as aulas teóricas, e seminários se enquadram na categoria com foco na exposição e, estudos dirigidos e fichamentos tem como foco a pesquisa. Enquanto técnicas de ensino consideradas não tradicionais como elaboração de desenhos, projetos e maquetes tem maior foco na experiência.

2.2.1. Técnicas com foco na Exposição

Baseada em formas mais tradicionais de ensino, esta técnica tem como foco da aprendizagem a exposição de conteúdo teórico (aula expositiva) com ou sem recursos audiovisuais (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009). Masetto (2003) argumenta que essas técnicas de ensino desmotivam o aluno e cansam o professor. Porém, segundo o autor, se utilizadas em conjunto com outras técnicas (descritas a seguir), elas podem servir como um meio para apresentar o panorama geral do tema a ser estudado.

2.2.2. Técnicas com foco na Pesquisa

Segundo Cremonese et al. (2009), técnicas de ensino com foco em pesquisa podem desenvolver-se sob a forma de seminários. O termo seminário de acordo com Bordenave e Pereira (1991) vem da palavra 'semente', com o sentido de que este possa semear ideias. Nesta técnica de ensino que tem como base a pesquisa, análise e interpretação do conhecimento sobre um assunto predeterminado, normalmente determinado pelo professor; o qual posteriormente é apresentado e debatido pelos alunos.

2.2.3. Técnicas com foco na Discussão

Técnicas de ensino baseadas em discussão podem utilizar-se de estratégias dialógicas, promovendo o diálogo sobre um tema pré-determinado entre alunos e professores (GIL *et al.*, 2012). Tais estratégias podem se desenrolar com trabalhos em grupos, desenvolvendo a capacidade de estudar um problema em equipe de forma sistêmica, no qual cabe ao professor ser mediador das contribuições (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009). De acordo com Masetto (2003) entre as técnicas baseadas em dinâmicas de grupo encontram-se: i) Seminários; ii) Grupo de Observação e Verbalização; iii) Painel Integrado; e iv) Grupos de Oposição.

Na técnica voltada para Grupos de Observação e verbalização, as turmas são divididas em dois grupos distintos. A primeira turma, para introduzir um determinado tema, e a segunda turma para discutir o tema (MASETTO, 2003). Masetto (2003) explica que o Painel Integrado faz uso de uma técnica de trabalho coletivo. Segundo o autor, em um primeiro momento, cada tópico escolhido pelo professor tem seu estudo realizado por um grupo pequeno. Em seguida, todos os temas são estudados por todos os alunos, fazendo um cruzamento entre membros de diferentes equipes.

Dessa maneira, em cada painel, existem representantes de todos os primeiros grupos, promovendo, conseqüentemente, a discussão de cada tópico apresentado pelo professor. Na técnica baseada em Grupos de Oposição escolhem-se grupos de alunos para apresentar argumentos a favor e contra um determinado tema, promovendo o debate e a resolução dos problemas decorrentes da discussão mediada pelo professor (MASETTO, 2003).

2.2.4. Técnicas com foco na Experiência (Real ou Simulada)

Técnicas com foco na experiência real ou simulada baseiam-se em situações reais de atuação profissional, o que permite ao aluno resolver questões relacionadas ao seu futuro mercado de trabalho, pesquisando e buscando soluções relevantes a sua formação profissional (MASETTO, 2003).

Independente da técnica utilizada na prática pedagógica estas devem expressar as condições de ensino e aprendizagem através de seu eixo epistemológico o qual orientou a organização e o desenvolvimento da didática de ensino. Para tal, deve ser considerado “origem e vinculação teórica; o papel dos professores na orientação da técnica; possibilidades de apropriação das técnicas... e contribuições para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem” (ROMANOWSKI E MARTINS, 2013 apud FERNANDES, 2013, p 13)

2.3. Considerações sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior

Em as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior se buscou fundamentar teoricamente o que são as práticas pedagógicas. Para tal, investigaram-se as atividades relativas ao processo de ensino-aprendizagem, entre elas os conceitos de didática (que é a sistematização dos processos de ensino), métodos (que são os conjuntos de procedimentos para objetivar o ensino-aprendizagem) e, técnicas de ensino (que são as estratégias utilizadas pelo professor para visando o aprendizado dos alunos). E dentro destes conceitos estabelece-se que quando as didáticas se voltam para o próprio ensino se tem um tipo de educação tradicional, no qual privilegia-se o conteúdo e não a aprendizagem.

Para que haja um ensino superior voltado à aprendizagem deve-se haver uma estrutura curricular que integre teoria e prática, métodos e técnicas de ensino variadas e, docentes que façam uma mediação entre o conhecimento e os estudantes.

No que concerne a mediação do processo de ensino e aprendizagem percebe-se que cabe ao professor determinar quais são as técnicas de ensino que melhor caibam dentro de um determinado perfil educacional. Dentro das possibilidades de uso estipulam-se as técnicas de ensino com abordagem individual, coletiva e em grupo; sendo que a diferença fundamental entre elas se dá no fato da primeira exigir o nivelamento do conteúdo enquanto na segunda busca-se a interação dos estudantes favorecendo o processo de aprendizado. Quanto ao enfoque das técnicas de ensino, estipula-se que existem técnicas de ensino com foco: na exposição (aula teórica com o sem recursos áudio visuais), na pesquisa (seminários, artigos, análise), na discussão (seminários, painéis, GOV), na experiência (situações de atuação profissional, visitas).

Considerando-se que o ensino de arquitetura e urbanismo se baseia na multidisciplinariedade no qual existem disciplinas de cunho prático, as quais normalmente se utilizam de técnicas de ensino com foco em experiência; e, e outras de cunho teórico, que geralmente empregam técnicas de ensino com o foco na exposição, faz-se necessário pensar em técnicas de ensino que favoreçam a pesquisa, discussão e experiência também nas disciplinas teóricas em especial nas disciplinas de História da Arquitetura.

As disciplinas de História da Arquitetura deveriam permitir que os alunos desenvolvessem a leitura, reflexão e crítica, porém ao se basearem majoritariamente em explanações orais desestimulam o aprendizado dos estudantes, uma vez que esses não conseguem compreender o motivo deste estudo.

APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO



3. APLICAÇÃO DAS TÉCNICAS DE ENSINO EM ARQUITETURA E URBANISMO

A União Internacional dos Arquitetos (UIA, 1996) definiu os princípios para o ensino de arquitetura, estabelecendo que o curso de arquitetura deve ser multidisciplinar, compreendendo as ciências humanas e sociais, as ciências exatas, a tecnologia e as artes. Loureiro e Amorim (1999) caracterizaram o ensino de arquitetura em disciplinas teóricas e disciplinas práticas de projeto. Disciplinas teóricas são compostas por áreas de conhecimento bem delimitadas, tais como história, teoria, tecnologia, entre outras. Essas aulas são geralmente caracterizadas por palestras teóricas e expositivas. Já as disciplinas práticas são baseadas em projeto arquitetônico e urbano e, segundo Vidigal (2004), podem ser consideradas como disciplinas de integração, já que não apresentam um conteúdo específico para o seu desenvolvimento.

Dentro desse contexto, é comum identificar diferentes estratégias para o ensino de disciplinas teóricas e disciplinas práticas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Geralmente, disciplinas teóricas aplicam técnicas focadas na exposição (especialmente em aulas de história da arquitetura), na pesquisa e na discussão. Em contrapartida, disciplinas de projeto focam em técnicas baseadas em experiências reais ou simuladas.

Técnicas de ensino com foco na exposição, usualmente aplicadas em aulas teóricas, são válidas quando apresentam ao aluno dados inéditos, que de outra forma ele dificilmente obteria. Ou seja, aulas que vão atualizar os textos com novas informações, podendo apresentar a experiência profissional do professor, sintetizando informações de diferentes fontes (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009).

Algumas disciplinas teóricas em Arquitetura e Urbanismo podem ser apresentadas inteiramente sob forma de Seminários, com cada aluno apresentando um tema diferente. Eventualmente, uma disciplina de cunho mais prático, como projeto, pode ter nessa classe de estratégias uma fonte de informação a ser disseminada por toda a classe – como, por exemplo, uma pesquisa sobre legislação

ou conforto ambiental que possa ser aplicada ao projeto sendo desenvolvido pelos alunos (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009).

Em uma turma de disciplina teórica, estratégias com foco na discussão podem ser utilizadas para promover o debate sobre leituras dirigidas. Pequenos grupos de alunos podem ser montados para apresentação de opiniões antagônicas e promover o debate. Já em uma turma de projeto, uma dinâmica em grupo pode ser composta para promover uma crítica coletiva aos trabalhos desenvolvidos. Nesse caso, o principal foco é promover a discussão (ABREU; MASETTO, 1990).

É comum encontrar técnicas de ensino com foco em experiências simuladas no processo de aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo. Afinal, o exercício de projetar em si, é uma experiência simulada, apresentada pelo professor por meio de um terreno existente, com dados reais, ou até mesmo um cliente específico. Esse tipo de estratégia é vital para estimular a criatividade dos alunos e sua capacidade de solucionar problemas. Dentro de um ambiente acadêmico, o aluno sente-se seguro para exercer uma certa autonomia criativa, desenvolvendo uma capacidade de resolver problemas e lidar com situações específicas que certamente encontrará em sua vida profissional, mas sem riscos, por tratar-se apenas de uma situação simulada (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009).

Disciplinas de projeto não são as únicas que podem oferecer experiências simuladas. Algumas disciplinas ligadas à tecnologia, como construção, estrutura e conforto ambiental, podem oferecer experiências simuladas. Esse contato pode ser vivenciado por aulas em laboratórios, onde os alunos podem descobrir e assimilar conceitos específicos e de difícil compreensão sem os exemplos práticos. Dentro do âmbito acadêmico, a experiência real pode ser adquirida por meio de visitas técnicas, viagens de estudos, prática didática, pesquisa acadêmica, participações em congressos ou conferências. Porém, a experiência que mais se aproxima da realidade é o estágio em um ambiente profissional. Muitas vezes, a experiência do estágio não é controlada pela instituição de ensino e, com isso, a lógica universitária pode ser bem diferente, empenhando o aluno a agir como um profissional e responder como tal (CREMONESE; EKSTERMAN; RABELO, 2009).

Como este estudo busca mapear e analisar as diferentes técnicas de ensino utilizadas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal, estabeleceu-

se que as técnicas de ensino com foco na Exposição, Discussão e Pesquisa como aulas teóricas, estudos dirigidos, fichamentos e seminários como estratégias de ensino tradicional pois focam no conteúdo teórico; já as Técnicas com foco na Experiência foram consideradas não tradicionais pois em Arquitetura envolvem não somente a atividade projetual mas também o uso de laboratórios para a elaboração de modelos, maquetes, projetos e pôsteres, atividades estas, muitas vezes não relacionadas diretamente ao cotidiano da sala de aula de História da Arquitetura e Urbanismo. O quadro abaixo apresenta as técnicas de ensino que foram utilizadas no levantamento realizado.

Quadro 1:Técnicas de ensino em História da Arquitetura e Urbanismo.

Técnicas de Ensino Tradicionais e Não Tradicionais	
Tradicional	Aulas expositivas (dogmáticas) Estudo dirigido Fichamento Seminário
Não Tradicional	Elaboração de modelos e maquetes Elaboração de projetos e desenhos Painéis e pôsteres Pesquisa como atividade discente

Considerando-se a classificação das técnicas de ensino quanto ao seu enfoque tradicional e não tradicional se estabelece que aulas expositivas, fichamentos, e seminários podem ser consideradas técnicas de ensino tradicionais pois focam mais na transmissão da informação e seminários (quando o enfoque se dá na pesquisa), sala de aula invertida, mapas conceituais, linha do tempo, elaboração de modelos e maquetes, estudos de caso , elaboração de desenhos e projetos e, computação gráfica podem ser consideradas técnicas de ensino não tradicionais por fazer com que o professor se torne um mediador entre o conteúdo e o estudante, eliminando assim a passividade dos alunos em relação a disciplina.

3.1. Aplicação das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura e Urbanismo

Como dito anteriormente, as disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo tem um papel fundamental no aprendizado arquitetônico, uma vez que permitem um arcabouço histórico-teórico para a formulação de projetos (FUJIOKA, 2005), uma vez que segundo Rüsen (2001 apud BAROM, W. C.C.; CERRI, 2011) as decisões tomadas pelo ser humano são baseadas em experiências passadas que o orientam no presente. Essa orientação é denominada consciência histórica, e é ela que permite uma maior compreensão da arquitetura de uma maneira geral, permitindo ao estudante que ele leve este conhecimento para a sua prática projetual.

Katinsky (1995, apud FUJIOKA, 2005) afirma que é através do estudo da História da Arquitetura e Urbanismo que se pode antecipar certos encaminhamentos do projeto. Já para Pinheiro (1995, apud FUJIOKA, 2005) o estudo da História da Arquitetura e Urbanismo enriqueceria os conhecimentos dos arquitetos, ao contrário do que acreditavam os arquitetos modernistas que evitavam o ensinamento da disciplina para que esta não interferisse nas escolhas projetuais, desde que estes soubessem fazer uma avaliação crítica destas soluções para não cair em decorativismos. Tafuri (1975, apud LIRA, 2011) em contrapartida, acredita que o ensino de História da Arquitetura deveria focar não nos objetos arquitetônicos em si (edifícios antigos e arquitetos tratadistas) mas nas problemáticas que os produziram.

Para tal, as disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo geralmente buscam nos alunos [...] a prática da observação, leitura, reflexão e crítica (FUJIOKA, 2005, p. 48). Neste contexto estas disciplinas normalmente buscam técnicas tradicionais de ensino como explanações orais, leituras e trabalhos dissertativos que por vezes acabam por afastar o aluno da importância deste estudo (VOYATZAKI, 2006; TEIXEIRA, 2008). Porém, essa abordagem utilizada nas disciplinas de História da Arquitetura focando nessa história enquanto uma sequência de estilos artísticos, e que não se ligam ao contexto histórico e que não mostram ao discente qual é o intuito daquele aprendizado, faz com que os alunos percam o interesse por este assunto por acreditar que este conhecimento está restrito apenas ao campo teórico (FARIAS, 2014). Entretanto, técnicas de ensino em história da arquitetura que busquem explanações orais não devem ser abolidas, uma vez que, como dito anteriormente, o significado da palavra história se liga ao sentido de narração do

passado (ABBAGNANO, 1998), mostrando a importância da narrativa (aqui entendida enquanto descrição oral) no ensino de história.

Gil (2012, *apud* FARIAS, 2014) afirma que os professores precisam ter habilidades pedagógicas suficientes para suprir as necessidades dos alunos, objetivando medidas educativas e escolhas de técnicas de ensino que estimulem a aprendizagem dos estudantes.

Neste aspecto, técnicas não tradicionais de ensino que promovessem a teoria e prática poderiam facilitar este aprendizado por parte dos alunos, segundo Farias (2014, p. 245) “não pode haver teoria que não se alimente dos resultados da prática, nem existe prática que vá além da simples reprodução mecânica do existente que não se apoie em uma reflexão de caráter teórico”. Assim, pode-se citar como estratégias de ensino não tradicionais aquelas que causam um melhor aprendizado de história da arquitetura através de sua relação com o contexto do histórico, social, econômico e entre outros, geralmente estas técnicas de ensino são: os estudos de caso, as maquetes, a elaboração pôsteres de projetos, entre outros

3.1.1. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Aula Expositiva

Ao pesquisar a origem etnográfica do termo ‘história’ percebe-se uma relação direta entre a observação de um acontecimento histórico e o processo de narração do indivíduo que o presenciou (OLIVEIRA, C. E. F., 2006). Segundo Le Goff (2003, p.138 *apud* OLIVEIRA, 2006) “[...] esse é o significado do termo grego e de sua raiz indo-européia *wid-*, *weid-*: ‘ver’. Dessa forma, a história se iniciou como uma narração daquele indivíduo que podia dizer ‘eu vi’, ‘eu senti’”. Ao se considerar este processo narrativo, que se associa a história, percebe-se então, o porquê de sua utilização enquanto técnica de ensino nas disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Segundo Oliskovicz e Dal Piva (2012), o uso da técnica de ensino baseado em aulas expositivas decorrentes do processo narrativo é um dos artifícios de ensino mais antigos e tradicionais, e também, um dos mais disseminados. Acredita-se que as aulas expositivas tenham se difundido no Brasil doravante ao trabalho dos jesuítas a partir de meados do século XVI (LOPES, 1996). Esta técnica consiste na apresentação predominantemente oral de um tema preferencialmente teórico, já que o objetivo desta técnica é apresentar e trazer uma primeira compreensão de um

determinado conteúdo, assim como possibilitar a conclusão do mesmo. Normalmente, esta técnica de ensino se desenvolve em três etapas – introdução, desenvolvimento e conclusão do conteúdo, sendo que para tal, podem ser utilizados recursos didáticos para auxiliar este processo (LOPES, 1996,p.39).

As aulas expositivas podem adotar posições didáticas diferenciadas: 1) a aula expositiva dogmática, na qual o professor assume o papel dominante no processo de ensino-aprendizagem e o aluno torna-se passivo e receptivo uma vez que nesta aula, o conteúdo é transmitido aos alunos sem que possa haver discussão e contestação do mesmo; e 2) a aula expositiva dialogada, na qual o conteúdo é apresentado ao estudante como pretexto para a contestação, pesquisa e discussão por parte da classe (OLISKOVICZ, K.; DAL PIVA, 2012). Neste aspecto, quando utilizada com a perspectiva do diálogo, a aula expositiva é uma técnica de ensino que permite uma educação transformadora (BERGAMO, 2010). Segundo Lopes (1996, p. 42), “essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências”.

Na concepção de Freire e Shor (1996 *apud* VALENTE, 2004), a aula expositiva dialógica é aquela que nasce de uma concepção pedagógica crítica, que extrapola o caráter instrumental da aula expositiva tradicional. Ainda segundo os autores, a aula dialógica seria melhor que a aula expositiva tradicional (dogmática) uma vez que esta permite o questionamento ao mesmo tempo em que proporciona a aquisição de conhecimentos, assim estimulando o pensamento crítico (FREIRE e SHOR,1996 *apud* VALENTE, 2004).

Entre os pontos positivos associados a técnica de ensino da aula expositiva tem-se, segundo Arimateia e Costa (2005), a economia do tempo e dos meios materiais, já que as aulas expositivas não necessitam de equipamentos e de tecnologias diferenciadas para a sua aplicação, porém atualmente é comum se utilizar em aulas expositivas equipamentos como projetores de slides, datashows, e lousas digitais. A aula expositiva permite apresentar novos conteúdos de maneira rápida e para vários estudantes. Porém, segundo os autores, o uso desta técnica traz pontos negativos como a passividade por parte dos alunos, já que este toma uma atitude de mero ouvinte não refletindo sobre o que lhe foi apresentado e assim não estimulando suas habilidades intelectuais. Outro fator relevante é referente a

duração da aula expositiva, o que ocorre de maneira inversamente proporcional a atenção dos ouvintes, ou seja, em uma aula de 45 minutos a duração do interesse dos alunos é de aproximadamente 20 minutos (ARIMATEIA e COSTA, 2005).

Porém, Freire e Shor (1996, *apud* VALENTE, 2004) apontam que uma das vantagens da aula expositiva dialógica seria a valorização dos conhecimentos prévios que os estudantes tem sobre os assuntos expostos, o que nas palavras de Demo (1996, p. 26 *apud* VALENTE, 2004):

“[...] a base cultural própria é ponto de partida e referência constante, não o limite do desenvolvimento. A cultura não é só memória e preservação. É também o chão do futuro feito com propriedade. Por isso, aproveitar o que o aluno já sabe, acumulou de experiência pessoal, apresenta como identidade cultural é habilidade crucial do professor, por conta da relação de sujeito”.

Ou seja, a aula expositiva dialógica quando utilizada nas disciplinas de História da Arquitetura permitiria a troca de experiências, o que segundo Rösen (2001 *apud* BAROM, W. C.C.; CERRI, 2011), auxiliaria no aprendizado histórico, já que este, como mencionado anteriormente, se basearia na experiência, interpretação e orientação. A aula expositiva dialógica também possibilitaria este aprendizado já que estimularia a capacidade crítica do aluno, ou seja, sua capacidade de interpretação.

3.1.2. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Sala de Aula Invertida

Segundo o Censo da Educação superior de 2010 (INEP, 2010), a modalidade de Educação à Distância – EAD é a que mais cresce no Brasil. Schneider et al. (2013) acreditam que o uso desta modalidade de ensino permite a melhoria dos cursos desde que esta não se baseie unicamente na estratégia de aula expositiva muito utilizada utilizada no ensino tradicional.

De acordo com Mórán (2015) com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e uso da internet, os estudantes podem aprender em qualquer lugar fazendo com que aprender se torne mais flexível numa sociedade altamente conectada. Sendo assim, a estratégia de aula expositiva na qual cabia ao professor a transmissão da informação torna-se desatualizada.

Porém, o uso das TICs não provocaram profundas mudanças na educação

até o final dos anos de 1980, quando a Educação à Distância - EAD era baseada majoritariamente em material impresso, que era enviado aos estudantes para que eles pudessem estudar de acordo com a sua disponibilidade de tempo, sem que houvesse a interação entre professor e aluno (VALENTE, 2014). Este tipo EAD, baseava-se de uma certa maneira, também, somente na transmissão do conhecimento.

Suhr e Ribeiro (2010, p. 31 apud SCHNEIDER et al. 2013) relatam que:

Com certeza podemos perceber o papel importante das tecnologias da informação e comunicação (TIC), que poderia nos remeter ao tecnicismo. Também podemos notar a ênfase na transmissão de informações a serem assimiladas pelo aluno sem interferência direta, o que poderia ser indicativo da proposta tradicional. Do mesmo modo, a busca da autonomia intelectual, da colocação do aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, aproxima a EAD do escolanovismo.

Uso das TICs favorecem a integração entre o mundo físico e mundo digital, permitindo que a sala de aula não se subordine somente espaço físico, uma vez que através das tecnologias móveis o professor pode atingir os alunos em qualquer lugar. Contudo, nem todas as atividades em EAD são realizadas à distância. O EAD tem sido utilizado como complemento do ensino presencial auxiliando o acesso a informação e na colaboração entre professores e alunos (VALENTE, 2014; MORAN, 2015).

Isso faz com que educação formal não acontece somente no espaço físico da sala de aula mas nos espaços do cotidiano, tornando a educação cada vez mais híbrida ou *blended*, palavra da língua inglesa que significa misturada (MORAN, 2015), e que é utilizada para definir uma estratégia de ensino que associe tanto o uso das modalidades presenciais quanto as virtuais o *blended learning*.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade

física supervisionada, fora de sua residência. (CHRISTENSEN, HORN & STAKER, 2013, p.7 apud MORAN, 2015).

Sendo assim faça-se necessário pensar em um currículo misto que associe os melhores pontos positivos da modalidade presencial assim como a interação entre professores e alunos e, as atividades em grupo; assim como as estratégias trazidas pelas modalidades de assim como o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação –TICs, o uso dos vídeos e das vídeo aulas e dos ambientes virtuais de aprendizagem (SCHNEIDER et al., 2013). Outra vantagem do *blended learning* segundo Moran (2015), é permitir um currículo mais flexível que permita ensino que possa atender as necessidades individuais de cada aluno, uma vez que nas aulas expositivas parte-se do pressuposto que todos os alunos aprendem no mesmo ritmo (VALENTE, 2014).

Assim observa-se que a educação formal assume cada vez mais novas dimensões entre elas:

- 1) o modelo blended, semipresencial, no qual se reúnem estratégias de ensino virtuais e presenciais de acordo com a necessidade, com flexibilidade nos horários (MORAN, 2015), e
- 2) Metodologias ativas: que são estratégias de ensino baseadas na postura participativa dos alunos, nas quais eles resolvem problemas, desenvolvem projetos e, com isto, criam-se oportunidades para a construção de conhecimento (VALENTE, 2014), combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais) (MORAN, 2015).

Ao ensino híbrido que engloba tanto atividades proporcionadas pelas tecnologias da informação assim como as atividades em sala de aula é dado o nome de *Flipped Classroom*, ou sala de aula invertida (VALENTE, 2014). Esta terminologia foi mencionada pela primeira vez em 1998 por Barbara Walvoord e Virginia Johnson Anderson no livro “Effective Grading”. Simultaneamente Maureen Lage, Glenn Platt e Michael Treglia testam esta estratégia de ensino em uma disciplina de Microeconomia na Miami University em Ohio - EUA (TOLKS et al., 2016; VALENTE, 2014).

Esta estratégia de ensino baseia-se no princípio da utilização prévia a aula por parte dos estudantes do material didático (vídeos e textos majoritariamente). Ou seja, a sala de aula invertida seria uma modalidade de *e-learning*⁸ na qual segundo Valente (2014 p.85):

[...] na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Considerando que o ensino tradicional se baseia na transmissão da informação presencialmente pelo professor ao aluno, e que este após o término da aula deve estudar o material para que o conteúdo assimilado seja avaliado, a abordagem invertida se daria com o estudo prévio do material previamente preparado pelo docente, estimulando a aprendizagem ativa, que é aquela baseada nas metodologias ativas, nas quais existe uma postura participativa dos alunos. assim o espaço da sala de aula se torna um local para o uso de estratégias de ensino baseadas nas discussões e nas atividades práticas (VALENTE, 2014). Nos diagramas a seguir na página 43 (Figura 6 e Figura 7), são representados os esquemas da estratégia de ensino tradicional e o da sala de aula invertida baseados na revisão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Benjamin S. Bloom de 1956, que define relação do desenvolvimento cognitivo com os objetivos do processo de aprendizagem (FERRAZ e BELHOT, 2010), demonstrando que na aula tradicional .

⁸ O *e-learning* deriva da corruptela da frase inglesa “*electronic learning*”, ou seja "aprendizagem eletrônica" o que corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado pelas TICs (WIKIPEDIA, 2018).

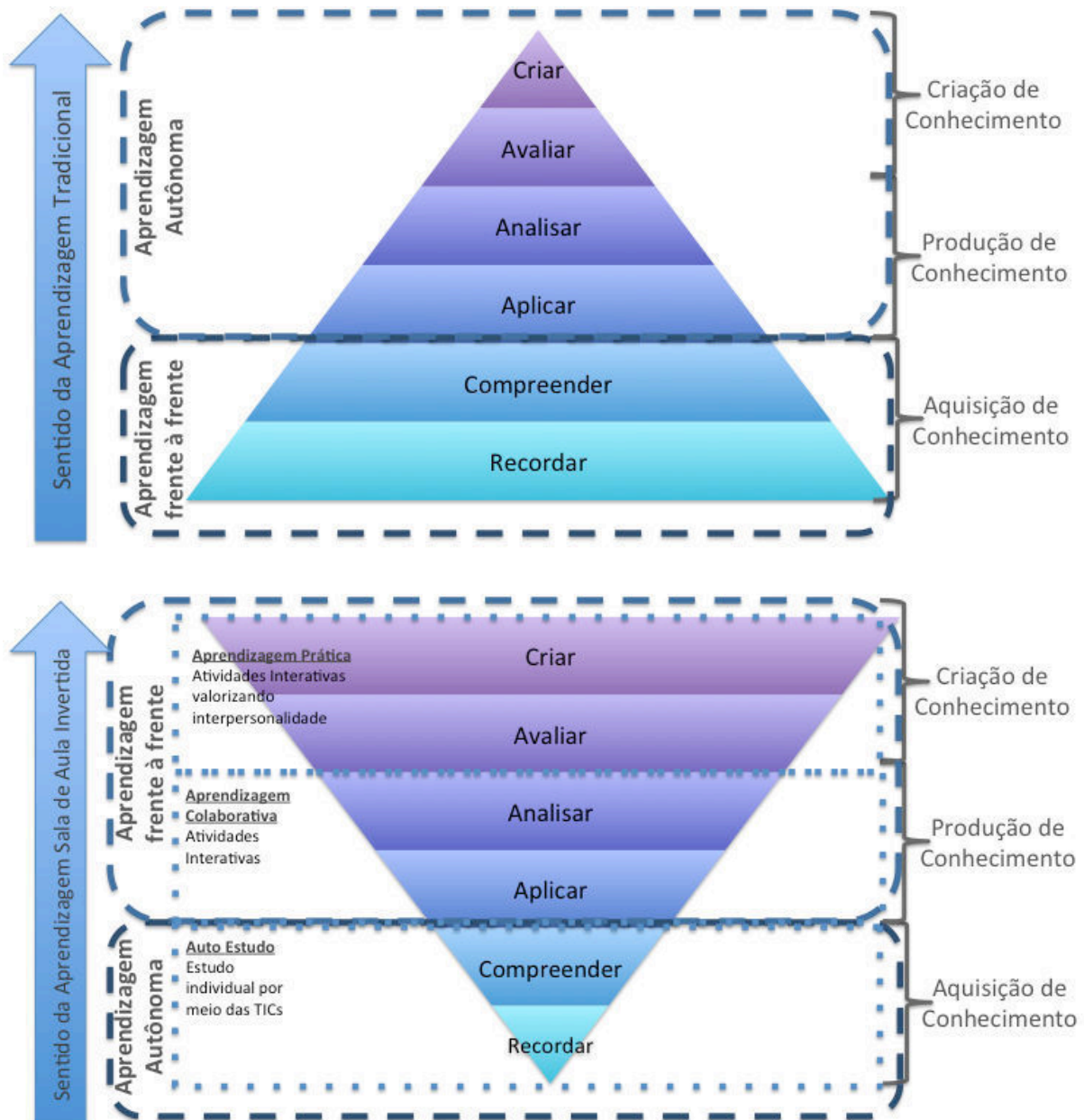


Figura 6 e Figura 7: Diagrama da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom – A primeira pirâmide mostra como funciona a aquisição do conhecimento na aula tradicional já a segunda mostra esta aquisição na sala de aula invertida.

Fonte: Adaptado de Schneider et al. (2013) e Tolks et al. (2016).

Segundo o relatório Flipped Classroom Guide (UIC, 2016) a sala de aula invertida deve:

1. Utilizar a aprendizagem ativa, através do questionamento e resolução de problemas, fazendo com que o estudante aplique o que foi aprendido “online”;

2. O docente deve dar “*feedbacks*” das atividades após a sua realização;
3. Tanto as atividades “*online*” quanto as atividades presenciais devem ser computadas na avaliação do aluno;
4. O material e o Ambiente Virtual de Aprendizagem/AVA devem ser bem estruturados e planejados.

Quadro 2: Técnicas de ensino em História da Arquitetura e Urbanismo.

Premissas Pedagógicas da Sala de Aula Invertida

Premissas Pedagógicas da Proposta				
Planejamento da Proposta	Diretrizes Curriculares Nacionais	EAD na modalidade Blended	Atividades Presenciais e a Distância	Diferentes estratégias de ensino e aprendizagem
Formas de Acesso ao Conteúdo	Livro Didático da Disciplina	Encontros Dialógicos Interativos - presenciais	Atividades interativas e colaborativas no AVA	Atividades interativas e colaborativas em comunidades de prática presenciais
Atividades, formas de Interação e Comunicação	Auto estudo no livro da disciplina e na aula em vídeo	Interação no AVA em chats, fóruns, blogs e wikis	Atividades de pesquisa e aprofundamento	Uso da PBL nas comunidades de prática
Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação	Aulas em Vídeo, Aulas ao vivo via satélite e aulas presenciais	Livros Didáticos	Objetos de Aprendizagem	Ambiente Virtual de Aprendizagem

Fonte: SCHNEIDER et al. 2013

Dentro da proposta pedagógica da sala de aula invertida autores como Moran (2015), Schneider et al. (2013) e Valente (2014) sugerem a utilização de diferentes estratégias de ensino como:

1. Estratégias de ensino baseadas na leitura de mídias impressas (livros didáticos e textos)
2. Estratégias de ensino baseadas na aula expositiva dialógica na modalidade EAD.
3. Estratégias de ensino baseadas em discussão e atividades práticas durante o período de aula presencial.

Portanto, segundo a Taxionomia de Bloom, privilegiam-se estratégias de ensino baseadas em (SCHNEIDER et al., 2013):

1. Aquisição do conhecimento através do auto estudo por meio de aulas (em slides ou vídeo) e textos previamente postados no AVA, encontros dialógicos e aprendizagem colaborativa e atividades interativas no AVA;
2. Produção do Conhecimento por meio atividades de pesquisa e com no a utilização de Fóruns de debate, e de Wikis⁹;
3. Criação do Conhecimento, através da aprendizagem através de atividades práticas e com o uso de Problem Based Learning -PBL¹⁰

A sala de aula invertida pode ser utilizada em disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo, disciplinas estas, como já mencionado anteriormente, majoritariamente teóricas, de maneira a permitir ao aluno o contato prévio com o conteúdo das aulas permitindo mais tempo durante o período de aula para atividades práticas e retirada de dúvidas.

Um exemplo parcial¹¹ de sala de aula invertida vem sendo aplicado em algumas disciplinas de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo na Universidade Católica de Brasília, as quais se utilizam de um AVA baseado na plataforma Blackboard (**Figura 8** página 46), no qual são disponibilizado com antecedência não somente os textos das disciplinas, mas também as aulas (na forma de slides), vídeos, fóruns e Wikis. No caso da disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo Contemporâneos - TH5, os alunos leem os textos da aula e assistem vídeos previamente e os discutem através dos fóruns online, durante a aula são apresentados seminários sobre a temática, o que gera discussão e conseqüentemente produção de conhecimento. A ferramenta Wiki é utilizada para a montagem de um dicionário colaborativo da terminologia que vai sendo aprendida durante o curso (página 47).

⁹ Wiki - Uma página da web colaborativa que pode ser editado diretamente usando apenas um navegador, geralmente por qualquer pessoa com acesso a ele.

¹⁰ PBL- Problem Based Learning – aprendizado por meio de problemas.

¹¹ Parcial pois ainda esta sendo utilizada a aula expositiva dialogica, porém esta só ocupa 1/3 do tempo destinado a aula presencial

Material para Estudo > Aula 3 - Brutalismo

Aula 3 - Brutalismo


[Criar conteúdo](#)
[Avaliações](#)
[Ferramentas](#)
[Conteúdo do parceiro](#)

[Aula 2 - Brutalismo](#)

Fórum para a postagem do texto 2

Disponibilidade: O item já não está disponível. Esteve disponível em 09/03/2018 23:59.
Fórum textos aula 2

My Architect, a son's Journey Film (Louis Kahn)

 **My Architect, a son's Journey Film (Louis Kahn)**
Usuário: n/a - Adicionado: 03/11/15
Assistir vídeo

Fórum para a postagem sobre o documentário Meu Arquiteto (Louis Kahn)

Disponibilidade: O item já não está disponível. Esteve disponível em 11/03/2018 23:59.

Brutalismo, sobre sua definição

Brutalismo, última trincheira do movimento moderno

Brutal vision: the story of Economist Plaza

Figura 8 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Católica de Brasília da disciplina de TH5 mostrando os fóruns de discussão.

Fonte – Arquivo pessoal da autora

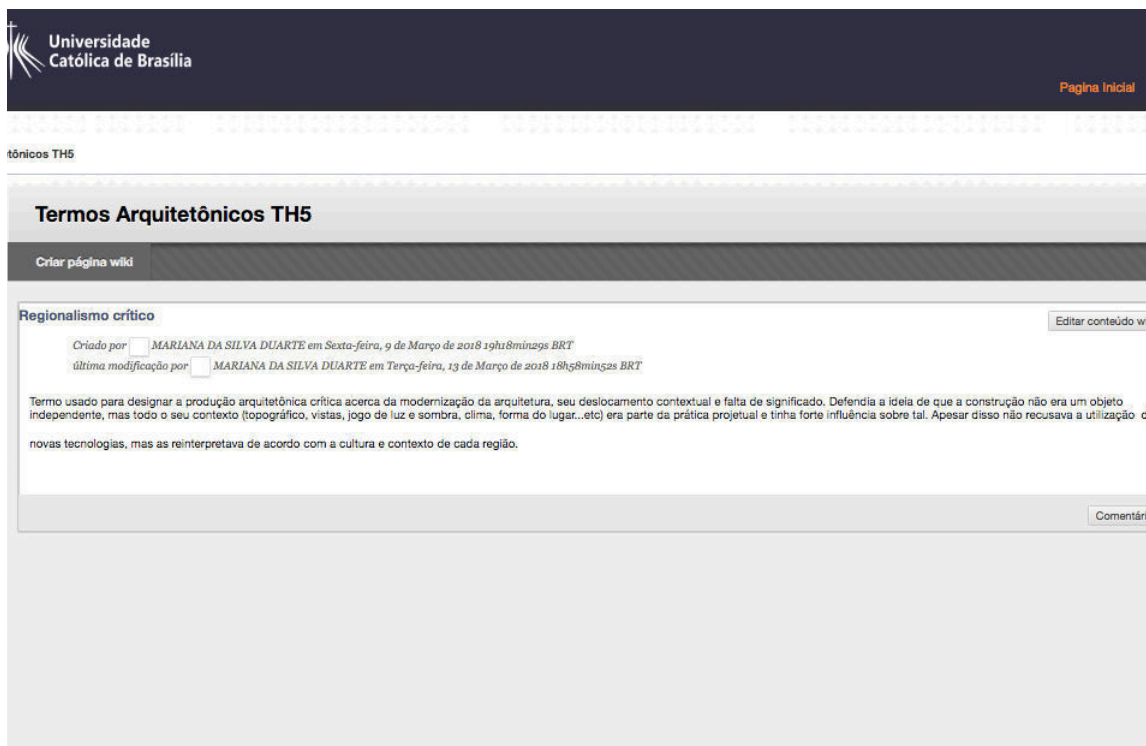


Figura 9 - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Católica de Brasília da disciplina de TH5 mostrando o Wiki colaborativo.

Fonte – Arquivo pessoal da autora

Sendo assim, para que haja o sucesso na aprendizagem deve-se dosar, planejar e acompanhar as estratégias de ensino utilizadas com o apoio das tecnologias. Se bem planejadas, estas estratégias contribuem para mobilizar as competências cognitivas desejadas e conseqüentemente haverá sucesso na aprendizagem.

3.1.3. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – “Fichamentos” e Portfólio

A quebra dos paradigmas educacionais tem introduzido novas maneiras de se ensinar, tais mudanças levaram a escolha de técnicas de ensino que possam se utilizar da subjetividade do estudante (RABELO, 2017). Neste aspecto, a adoção do Portfólio enquanto técnica de ensino deve ser analisado.

O termo portfólio deriva da palavra italiana *"portafoglio"*, que significa pasta onde se guardam folhas soltas, sendo que esta palavra tem sua origem no verbo latino *"portare"* (transportar), e em *"foglio"* substantivo que significa pasta que contém desenhos (ZANELLATO, 2008).

Pimenta et al. (2012) afirma que o portfólio foi introduzido como técnica de ensino nos Estados Unidos na década de 1990, quando evoluiu da simples coleta do material apresentado no fólio, para a utilização de processos reflexivos por parte do aluno apresentados juntamente com o material produzido ao longo do curso permitindo assim, o aprimoramento de suas habilidades.

Essencialmente, o portfólio é descrito como uma pasta ou caderno individual onde os estudantes guardam os trabalhos selecionados por eles ao longo do curso e, que ao serem selecionados, permitem uma reflexão sobre o processo de aprendizado. Para tal, este deve um conteúdo bem diversificado, contendo entre outros rascunhos de textos, esboços de desenhos, fichas de avaliação, relatórios de reflexão, composições, colagens, fichas de leituras e análises visuais, trabalhos de pesquisa para fundamentação de conteúdos, recortes de jornal, gráficos (ZANELATO, 2008).

Dessa maneira, o portfólio possibilita um processo de ensino-aprendizagem contínuo e permanente, ao mesmo tempo que promove a autonomia do estudante já que através dele é possível se adotar práticas de ensino que valorizem a reflexão, criatividade e conseqüentemente a ampliação do conhecimento (RABELO, 2017).

Outra característica da utilização do portfólio nas disciplinas de História da Arquitetura é o fato deste poder adotar de uma série de linguagens como o texto, a imagem, o desenho entre outros (RABELO, 2017), promovendo uma interdisciplinaridade através não só da leitura e escrita, mas também da construção do objeto em si.

Ao se adotar o uso do Portfólio o professor deve escolher atividades diversificadas durante o curso para potencializar o aprendizado dos objetivos desejados (VIEIRA e DE SORDI, 2012), sendo assim, o portfólio deve ser utilizado não somente como um instrumento de avaliação da aprendizagem. De acordo com Sá-Chaves (2004 apud VIEIRA e DE SORDI, 2012), o portfólio é uma técnica de ensino que permite a mediação da aprendizagem do aluno através da reconfiguração do saber, já que permite que o aprendizado seja desenvolvido de maneira progressiva e gradual. Segundo Villas Boas (2004, p.38):

O portfólio é uma coleção de suas produções (do aluno), as quais apresentam as evidências de sua aprendizagem (do aluno). É organizado por ele próprio para que ele e o professor, em conjunto, possam acompanhar seu progresso. O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

Se por um lado a utilização do Portfólio é vantajosa por permitir ao estudante uma posição mais participativa no seu processo de ensino e aprendizagem, por outro lado, este pode ser confundido segundo Torres (2008, p.561) “com uma “coleção de trabalhos” e, por isso, torna-se fundamental uma boa preparação do professor, com leituras e reflexões para que tenha uma compreensão clara e abrangente desse processo e possa ajudar seus alunos durante o período de seleção e análise dos materiais”.

Porém, o Portfólio não pode ser considerado única e exclusivamente um apanhado dos resumos e fichamentos produzidos durante o curso (assim como pode ser visto na 10 na página 50), pois apesar destas serem técnicas válidas e muito utilizadas nas disciplinas de história da arquitetura, elas não permitem o mesmo grau de pensamento reflexivo.

De acordo com Santos (2009), os fichamentos normalmente se baseiam na transcrição direta de partes/ideias principais de textos. Nestes, a referência da obra a ser fichada deve ser colocada no cabeçalho e os trechos são transcritos de maneira literal indicando-se a página de onde foi retirada a transcrição. Já o fichamento resumo, segundo Medeiros (2009), consiste no resumo das ideias principais do texto escritas com as palavras do estudante, porém respeitando o raciocínio do autor.

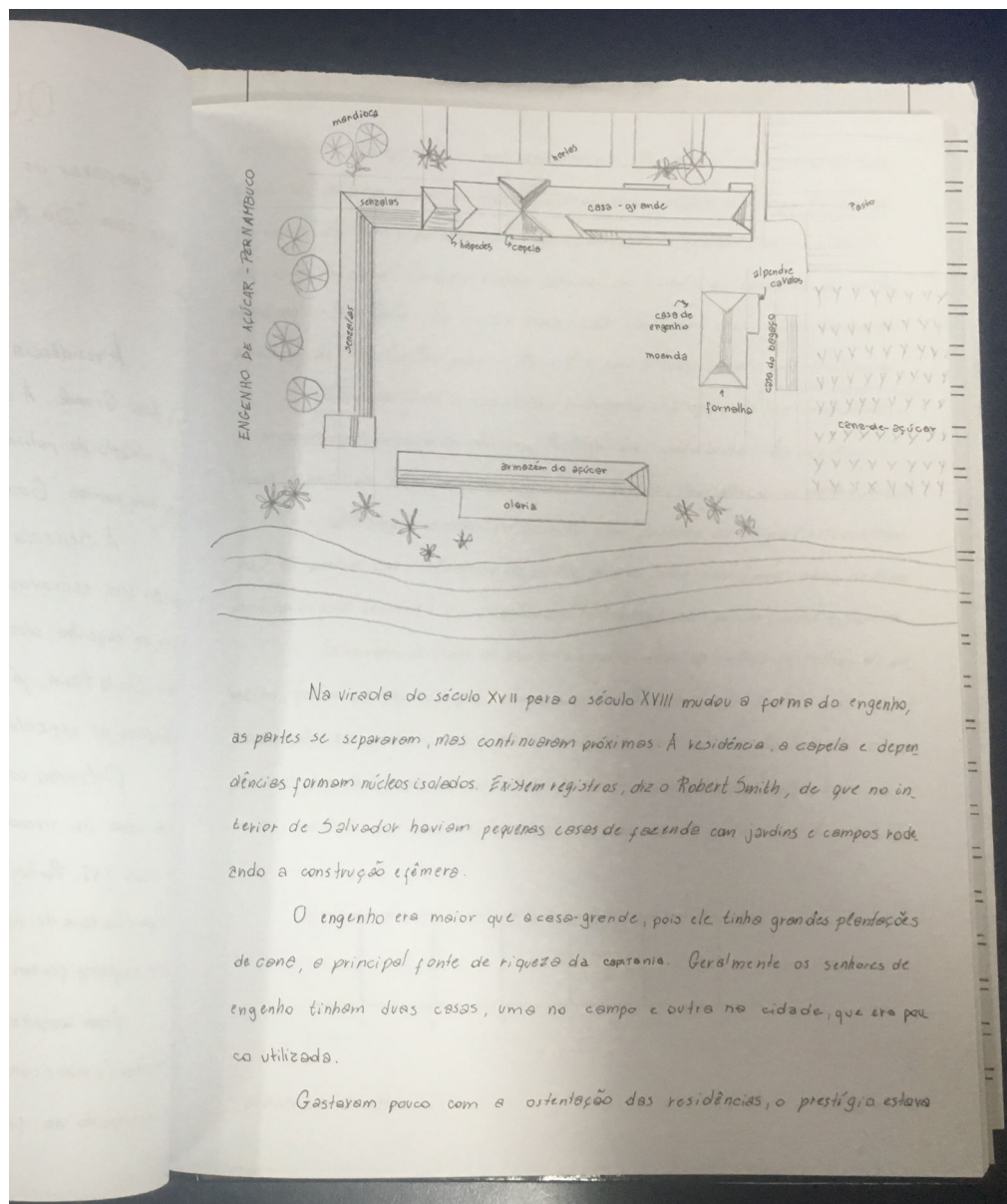


Figura 10 – Caderno de resenhas de Teoria e História da Arquitetura III – Brasil Colônia e Império da aluna Paula Yaemi Uesato da UCB 2014

Fonte – Arquivo pessoal da autora

Dessa maneira, o fichamento por transcrição, não seria uma técnica de ensino que incentiva no processo reflexivo do aluno pois nele somente há a cópia do conhecimento e, para o aprendizado deve-se haver a aplicação e criação do conhecimento. Porém, este é uma ótima ferramenta na organização do conteúdo passado em aula para sua futura utilização em outras atividades, como técnicas de ensino baseadas em pesquisa ou discussão.

Quanto aos resumos, a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT para resumos NBR 6028, expõe três tipos de resumos: indicativo, informativo e resenha ou resumo crítico. Assim como nos fichamentos, estes devem ser

precedidos das referências bibliográficas. Mas diferentemente deles, o resumo não pode apresentar somente trechos da obra a ser resumida, esse deve englobar a totalidade apresentando os objetivos, metodologias, resultados e conclusões de determinado trabalho (SANTOS, ANDRÉA PEREIRA DOS, 2009).

Enquanto o resumo indicativo é breve e detalha somente os pontos principais do texto, o resumo informativo tem como objetivo aprofundar certos aspectos. Já a resenha ou resumo crítico permitem uma análise crítica da obra, pois são uma redação na qual avalia de forma sintética a importância de uma obra científica ou literária do texto resumido, porém sem que se faça uma análise crítica sobre ele (SANTOS, 2009).

Portanto, é importante que no ensino de História da Arquitetura se adote não somente o uso de fichamentos e resenhas, mas também os portfólios que agregam um conjunto amplo atividades como o uso de desenhos, imagens, infográficos e que permitem através do seu processo contínuo de confecção um maior entendimento por parte dos alunos dos objetivos do processo de instrução se tornando então figuras ativas no processo de ensino-aprendizagem.

3.1.4. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura - Seminários e Estudos de Caso

Os seminários e estudos de caso são técnicas de ensino que são formulados para aprofundar o tema das aulas de História da Arquitetura, estes geralmente se baseiam na leitura, pesquisa e discussão de textos icônicos da arquitetura (tratados, estudos, entre outros) e na análise de edifícios históricos que permitam a compreensão do período histórico estudado (FUJIOKA, 2005). Normalmente, os seminários nas disciplinas de História da Arquitetura são organizados como atividades em grupo nos quais são escolhidos textos ou análises de edifícios históricos relevantes para serem apresentados (ou na forma de slides ou na forma de pôsteres) e discutidos em sala de aula.

O principal objetivo do uso da técnica de ensino seminários nas disciplinas de História da Arquitetura é relacionar o fazer arquitetônico com as teorias e períodos históricos estudados em sala de aula, permitindo assim ao discente a visualização da “[...] importância da teoria e história para a criação de um repertório conceitual

que servirá como base para o processo de desenvolvimento dos futuros projetos arquitetônico, urbano e paisagístico desenvolvido por eles “(FARIAS, 2014, p.49).

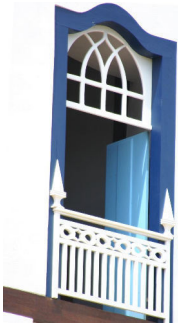
O autor ainda ressalta que é a partir do uso de seminários como atividade de aula que os alunos concluiriam sobre o panorama histórico estudado nas aulas teóricas através das relações existentes “[...] arquitetos, suas obras e os períodos e vertentes históricas, gerando uma discussão final entre as várias obras expostas” (FARIAS, 2014, p. 49).

Para nortear os estudos, geralmente se estabelecem roteiros nos quais se busca uma contextualização histórica, social e econômica do texto ou do edifício estudado, investigando as relações entre forma (planta, fachada e cortes; elementos arquitetônicos entre outros), técnica construtiva e materiais com a conjuntura estudada. Como exemplo, mostra-se na Figura 11 na página 53 um exemplo de seminário apresentado na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III– TH3 da Faculdade de Arquitetura da Universidade Católica de Brasília, no qual os alunos deveriam analisar contexto histórico, técnicas construtivas e estilos arquitetônicos de diferentes Igrejas coloniais brasileiras do estado de Goiás.

Porém, segundo Fujioka (2005), poucos alunos conseguem se aprofundar nas teses expostas nos textos estudados ou fazer um paralelo entre o texto histórico lido e sua relevância no seu aprendizado arquitetônico. O autor aponta que: [...] talvez isso reflita um pouco o tipo de formação recebida nos cursos de primeiro e segundo grau, nos quais o aluno tende, nas disciplinas de ciências sociais, a apenas absorver os conceitos e fatos (FUJIOKA, 2005, p. 49). Assim, quando esta técnica não consegue atingir seu objetivo, que é gerar uma discussão entre os discentes, fazendo com que estes se tornem os principais atores no aprendizado, considera-se que ela acaba se tornar uma abordagem tradicional de ensino.

Repercussão das teorias arquitetônicas e tratados Europeus

Com a utilização do espaço físico como ferramenta de educação, os jesuítas "tomaram-se os principais expoentes de desenvolvimento da arte e arquitetura".
Característica de um:
Severo espírito de contra reforma
Adoção do maneirismo
"Renascentismo barroco"
Sujeita a normas na organização de seus projetos (A acta ecclesiae medionensis de São Bartolomeu)



Características gerais

- Frente a uma praça central
- Frontão de parede espessa
- Sobriedade
- Escala
- Arquitetura vernácula
- Bandeira caixilho
- Um exterior constituído de cores claras
- Presença de óculo

Figura 11: Exemplo Seminário apresentado na disciplina de TH3 – UCB 2017/1

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de TH3 da UCB apresentado em 2017/1 pelos alunos:

Bruna Adrienne, Júlia Duarte, Karolina Patrícia, Karielle Soares.

3.1.5. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Mapa Conceitual

Mapas conceituais são uma ferramenta criada por Joseph Novak para organizar o conhecimento (GAVA, MENEZES, e CURY, 2003), dando suporte à Aprendizagem Significativa de Ausubel¹². Segundo Cignachi e Duarte (2015) os mapas são constituídos por conceitos representados na forma de palavras os quais se conectam uns aos outros por meio de expressões ou frases de ligação, que

¹² David Paul Ausubel foi um psicólogo da educação americano que desenvolveu a Teoria da Aprendizagem Significativa, na qual o conteúdo aprendido deverá interagir e ancorar-se nos conceitos já existentes aprendidos pelo estudante, relacionando-os. Segundo Ausubel: "Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fato isolado mais importante que informação na aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie isso nos seus ensinamentos". (AUSUBEL, 1968)

permitem a visualização da relação existente entre os conceitos (GAVA; MENEZES; CURY, 2003).

Os recursos esquemáticos dos mapas conceituais representam um conjunto de conceitos interrelacionados numa estrutura hierárquica proposicional e servem para tornar claro para professores e alunos as relações entre conceitos de um conteúdo aos quais deve ser dada maior ênfase (NOVAK, 1996: 33 apud, GAVA; MENEZES; CURY, 2003).

Na teoria da Aprendizagem Significativa, Ausubel delimita quatro fatores que auxiliam no entendimento dos mapas conceituais; diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, organização sequencial e consolidação, dos quais os três primeiros são fundamentais para o entendimento dos mapas conceituais. No primeiro fator, o da diferenciação progressiva, os conceitos que são: “as representações de um objeto pelo pensamento, relativamente à apresentação de suas características gerais, sendo expressos por palavras que os descrevem e particularizam” (SOUZA, e BORUCHOVITCH, 2018, p.200), são hierarquizados dos mais abrangentes para os mais específicos, uma vez que aprender implica em uma organização hierárquica do conteúdo (SOUZA, e BORUCHOVITCH, 2018).

[...] um tópico servirá de idéia ou idéias de esteio para os subtópicos em que se subdivide; ou ainda, na sequência dos tópicos, se ordenados com o princípio da diferenciação progressiva, aqueles que vierem antes fornecerão base de assimilação ou esteio para os que vierem depois (FARIA, 1989, p. 29 *apud* SOUZA; BORUCHOVITCH, 2010).

Já reconciliação integrativa buscam-se as relações e correlações entre os conceitos e ideias pelo agrupamento de similaridades ou distinções entre eles. Enquanto na organização sequencial os conceitos são dispostos sucessivamente visando a simplificação da apropriação do conteúdo (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2018).

Assim, a aprendizagem significativa ocorreria quando o relacionamento entre os conceitos tornam-se mais claros e integrados a outros conceitos e ideias (CIGNACHI;DUARTE, 2015). No mapa conceitual estes conceitos são colocados na forma de caixas de texto que são conectados por setas e palavras de conexão criando um diagrama que permite a visualização das relações entre as ideias

estudadas, assim como pode ser visto na Figura 12. Figura 12: – Estrutura do Mapa Conceitual: que demonstra as conexões dos conceitos gerais aos conceitos específicos gerados pelo mapa conceitual.

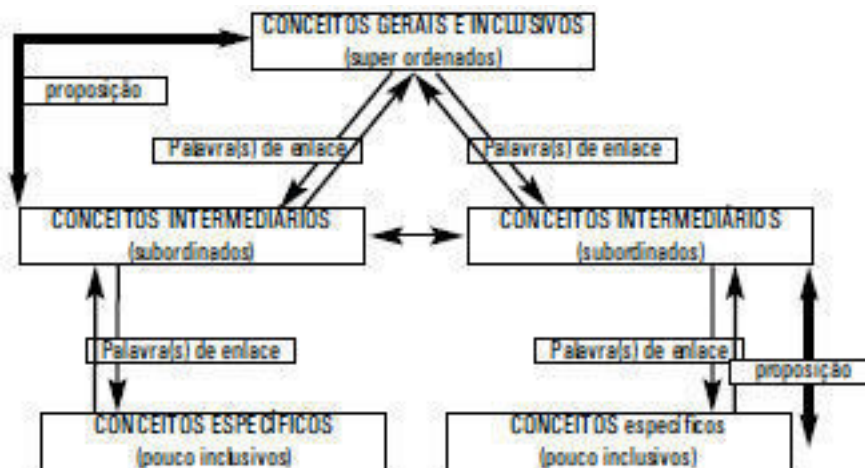


Figura 12: – Estrutura do Mapa Conceitual

Fonte: <http://www.scielo.br/img/revistas/edur/v26n3/a10fig01.jpg>

Sendo assim, mapas conceituais permitem a organização do conhecimento, já que estes representam de maneira gráfica conceitos e a relação entre eles. Entende-se que a utilização de mapas mentais ao mesmo tempo que exige um esforço menor para sua confecção que a de um texto linear, também permite um entendimento melhor do que foi aprendido, já que para sua confecção, é preciso com que haja a identificação dos conceitos principais estudados (GAVA; MENEZES; CURY, 2003).

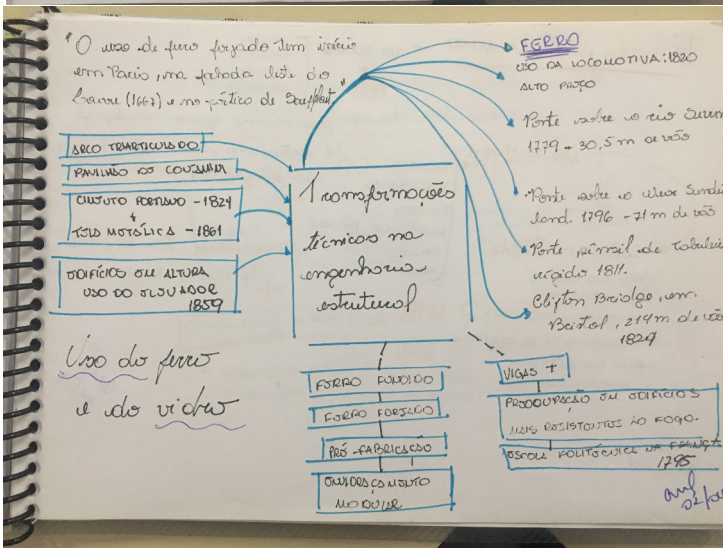
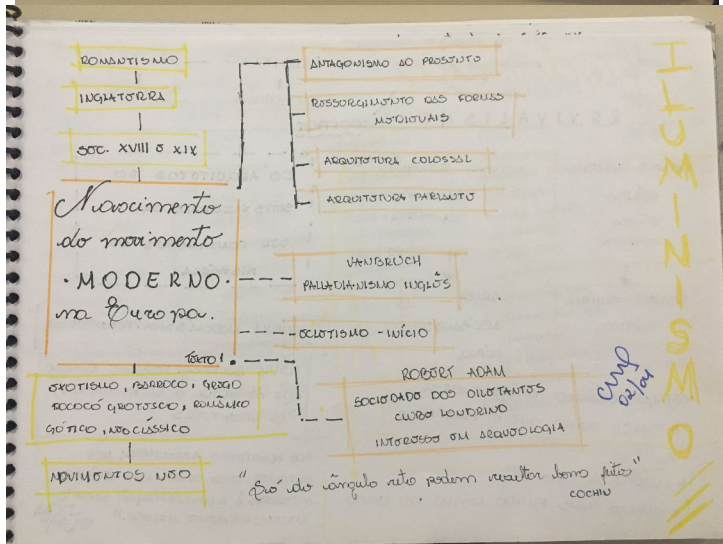
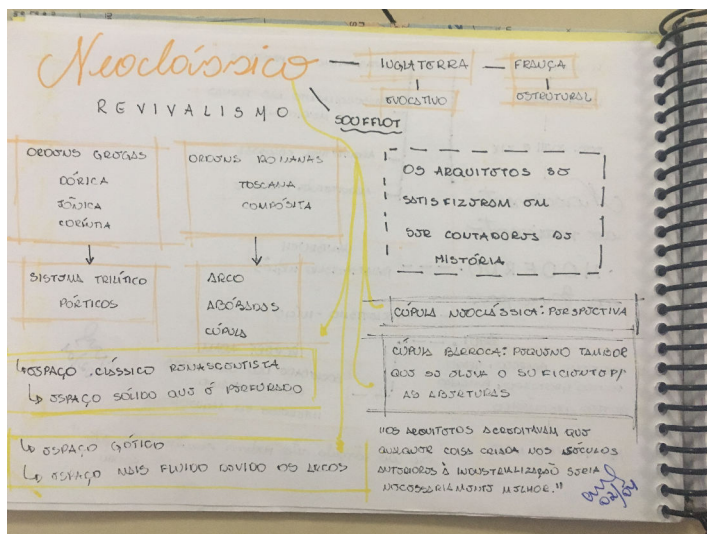
Segundo Gava, Menezes e Cury (2003):

Isso acontece porque quando construímos um mapa primeiramente identificamos os conceitos que consideramos importantes, independente da ordem em que eles foram estudados ou que aparecem em um texto, que é um processo mais natural do que se pensar em um texto que exige um formalismo e uma expressão seqüencial de idéias. Após esse reflexão sobre os conceitos, basta materializar as ligações que enxergamos sobre esses conceitos, na forma de links entre eles. Após isso, deve-se estar constantemente observando este mapa e fazendo as devidas modificações, que refletem as constantes mudanças que ocorrem em nossa estrutura cognitiva, de acordo com a evolução de nosso conhecimento (GAVA; MENEZES; CURY, 2003p. 5).

Em disciplinas de história da arquitetura é comum a utilização de leituras e fichamentos como técnicas de ensino para auxiliar no aprendizado da disciplina. Porém, muitas vezes os estudantes tem dificuldade de relacionar o conteúdo lido com o conteúdo ministrado na disciplina.

Diferentemente da revisão bibliográfica, na qual a leitura, a análise do texto lido e o registro de anotações sobre o que se leu, os mapas conceituais podem funcionar como “fichamentos” gráficos do que se leu e apreendeu sobre o assunto, podendo ser utilizado como uma ferramenta tanto pelo professor como pelos estudantes na representação de conceitos. Os professores podem fazer uso desta ferramenta como um recurso de avaliação de aprendizagem, ao compararem diferentes mapas criados pelos estudantes identificando a formação de conceitos, ou a má- formação de conceitos, ideias e as relações estabelecidas, acompanhando assim a construção e evolução do conhecimento dos estudantes.

O mapa conceitual também pode ser um instrumento efetivo como facilitador de debates centrados na leitura de textos. Após a leitura e construção de mapas os estudantes podem se reunir, comparando mapas, identificando conceitos e relações a partir de suas percepções individuais sobre o texto, mesmo, em situações conflitantes. (GAVA; MENEZES; CURY, 2003).



Figuras 13, 14 e 15 - Mapas Conceituais executados na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV – Sociedade Industrial da Universidade Católica de Brasília pela aluna Adrielly Bárbara Diniz Silva em 2018/1.

Fonte : Acervo pessoal da autora.

As Figuras 13, 14 e 15 na página 57 mostram a técnica de ensino de mapas conceituais sendo aplicadas em uma disciplina de História da Arquitetura, neste exemplo a abordagem utilizada foi a confecção de mapas baseados tanto na leitura dos textos da disciplina assim como nas observações sobre os seminários apresentados pelos colegas de turma. Observa-se que os mapas apresentam os conceitos principais abordados o que mostra que a aluna em questão aprendeu o conteúdo ministrado.

3.1.6. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Linha do Tempo

A representação dos acontecimentos históricos através de linhas do tempo parece uma maneira natural e intuitiva de apresentar e entender o passado. Afinal, que metáfora mais simples poderia haver para o passado do que uma linha do tempo, com sua sugestão de uma conexão direta entre a cronologia e o espaço físico? A linha do tempo fornece uma estrutura poderosa para apresentar a história.

Apresentar o tempo de maneira cronológica é útil, mas – como todas as narrativas - deve ser usada com cuidado. A linha do tempo traz consigo suposições sobre a estrutura narrativa da história, sobre a primazia da compreensão cronológica e sobre o progresso. Faz parecer que a história é um caminho para o presente (LUBAR, 2013).

Linhas do tempo representam cronologias que é a forma mais simples de narrativa. Segundo Assis (2012) o discurso histórico é uma maneira de comunicação constituída por um narrador (o historiador), uma narrativa (fato histórico) e um receptor (leitor).

Narrativas, e especialmente narrativas cronológicas, apelam ao ensino de história da arquitetura, em parte por causa de qualidades “coercitivas” de contar histórias (LUBAR, 2013), o que é reiterado por John Zuern que escreve (2001 p.5 apud TEW, 2014) “Nos termos retóricos mais fundamentais, todas as linhas do tempo cumprem suas tarefas comunicativas usando metáforas espaciais para organizar o sinônimo verbal”. Ou seja, especializam os acontecimentos históricos permitindo sua leitura.

Linhas do tempo conseguem representar espacialmente o tempo, pode-se amplia-lo e reduzi-lo, cobrindo dias, décadas, e milênios em pequenos espaços de

tempo. As linhas do tempo mostram relações simplificadas de causa e efeito em uma progressão linear (LUBAR, 2013), o que segundo Tew (2014) é uma vantagem, pois dá uma unidade ao ensino de história definindo claros pontos de partida e termino para o estudo.

Porém, apesar das muitas vantagens que a abordagem cronológica oferece, há também desvantagens, como diz Bergson, a linha do tempo é "homogênea e impessoal, o mesmo para tudo e para todos "(1912, 274 apud TEW, 2014). Na vida real, todo mundo vê um fluxo diferente de tempo. Como todas as interfaces, as estruturas da linha do tempo experimentam agrupando eventos ou artefatos, apresentando "conjuntos de dados e não apenas objetos individuais discretos" (OWENS e BAILEY 2012, 2; JESSOP 2008 apud TEW, 2014). Ele esconde detalhes a serviço de uma imagem maior.

Mas a cronologia é uma invenção moderna. Michel Foucault diz:

Para o pensamento do século XVIII, as seqüências cronológicas são meramente uma propriedade e uma expressão mais ou menos borrada da ordem dos seres; a partir do século XIX, eles se expressam de maneira mais ou menos direta o modo de ser profundamente histórico das coisas e dos homens (1966, 301 apud LUBAR,2013).

Já Rosenberg e Grafton (2010 apud TEW, 2014) observam que a linha do tempo é baseada nessa noção moderna de história como linear, e um estilo ainda mais moderno de representação dessa história linear. Examinar essa história nos permite entender como ela se tornou a ferramenta muito utilizado no ensino de história.

Apesar de existirem diversas maneiras de se representar o tempo, não se sabe quando que ele passou a ser representado de maneira linear "Para muitos leitores nos séculos XVI e XVII, o tempo parecia uma mesa" , sugerem Rosenberg e Grafton (2010, 97 apud TEW, 2014), assim com pode ser visto na Figura 16 na página 60. No século XVIII, o cronograma começou a tomar algo como sua forma moderna. Rosenberg e Grafton atribuem a Joseph Priestley as primeiras "linhas" do tempo, que eram com desenhadas formas exóticas - o rio do tempo, ou o templo do tempo, por exemplo. Em meados do século XIX, a linha do tempo como a conhecemos hoje - tempo correndo horizontalmente ao longo da página, civilizações

e impérios espalhados verticalmente - "se tornou um símbolo da compreensão histórica", como pode ser visto na Figura 17 na página 61.

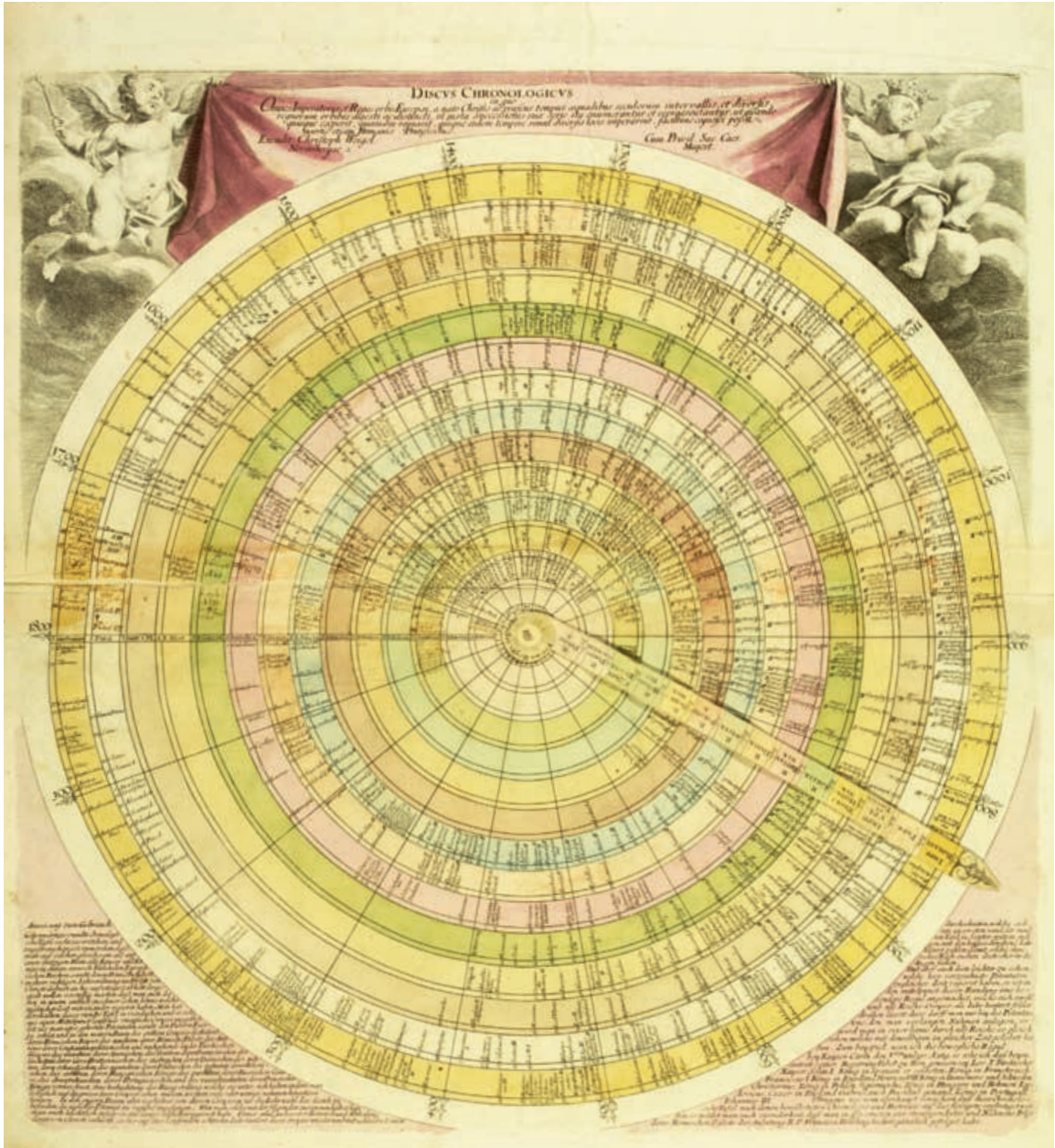


Figura 16 - *Discus chronologicus*, linha do tempo publicada em 1720 por Christoph Weigel

Fonte: Rosenberg, Daniel e Grafton, Anthony. *Cartographies of time*. Princeton Architectural Press . 2009

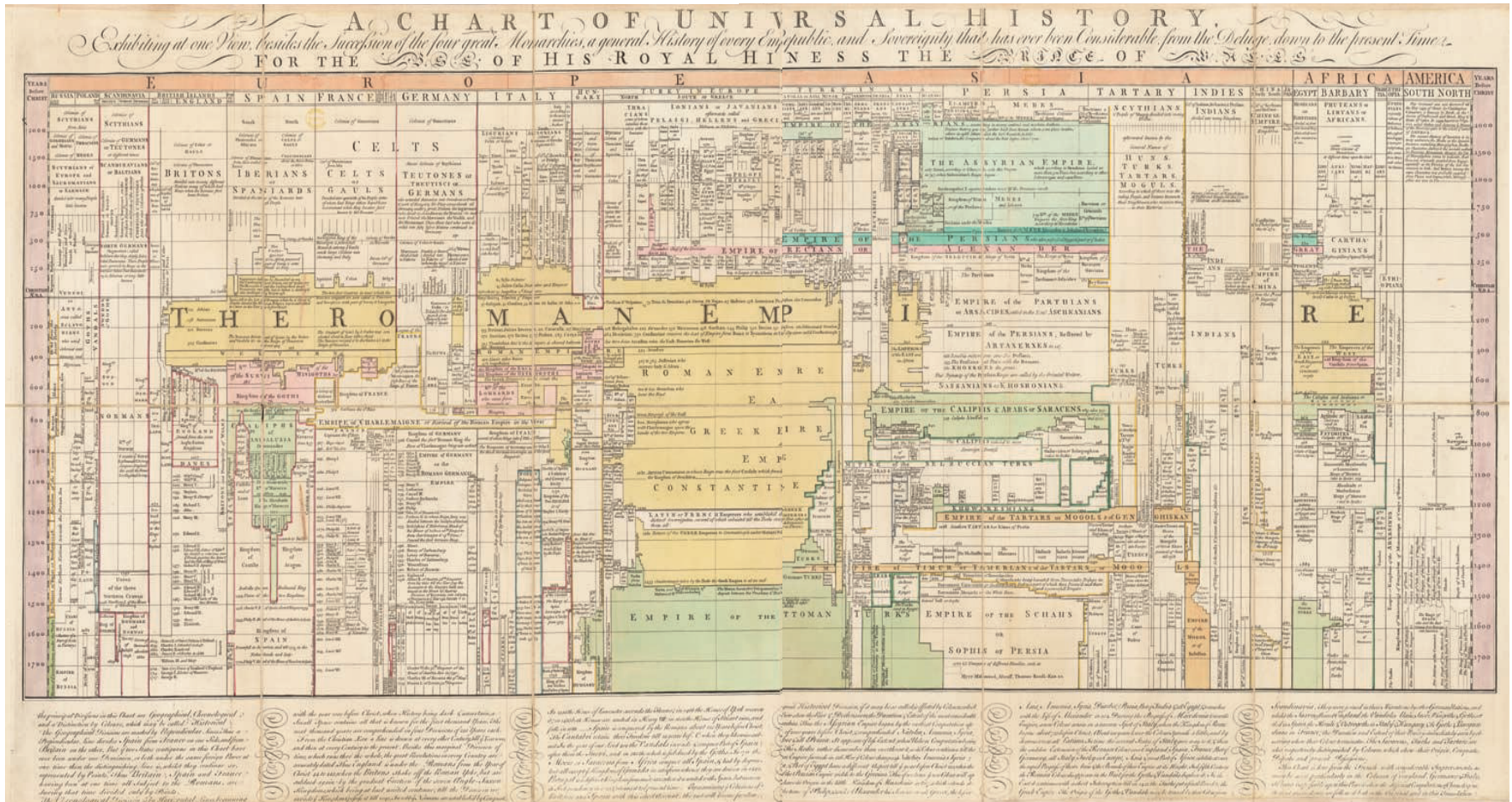


Figura 17 - A Chart of Universal History publicado em 1753 por Thomas Jefferys

Fonte: Rosenberg, Daniel e Grafton, Anthony. Cartographies of time. Princeton Architectural Press . 2009

Entretanto, a história não é linear e no caso do ensino de história da arquitetura e urbanismo, muitas vezes, estilos que se dão em determinados locais, não se repetem em outros. Neste aspecto, pode se observar uma “teia” do tempo desenvolvida pelas universidades federais do Rio de Janeiro e Bahia (**Figura 18**), o que demonstra os acontecimentos de forma não linear.

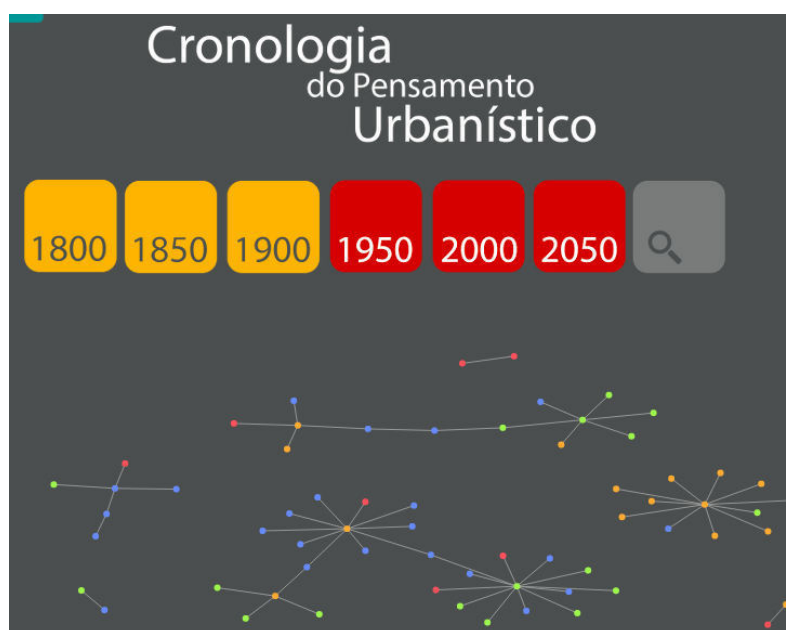


Figura 18– Linha do tempo não linear

Fonte: <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/>

Segundo Brophy e Alleman (2003, 110 apud LUBAR 2013). linhas do tempo funcionam melhor no ensino de História quando:

- 1) se conectam a momentos da história, não à história como uma abstração;
- 2) eles sugerem que os estudantes são parte da história, não separados dela;
- 3) os alunos participam da criação deles, incorporando suas próprias imagens e histórias dentro do contexto da linha de tempo

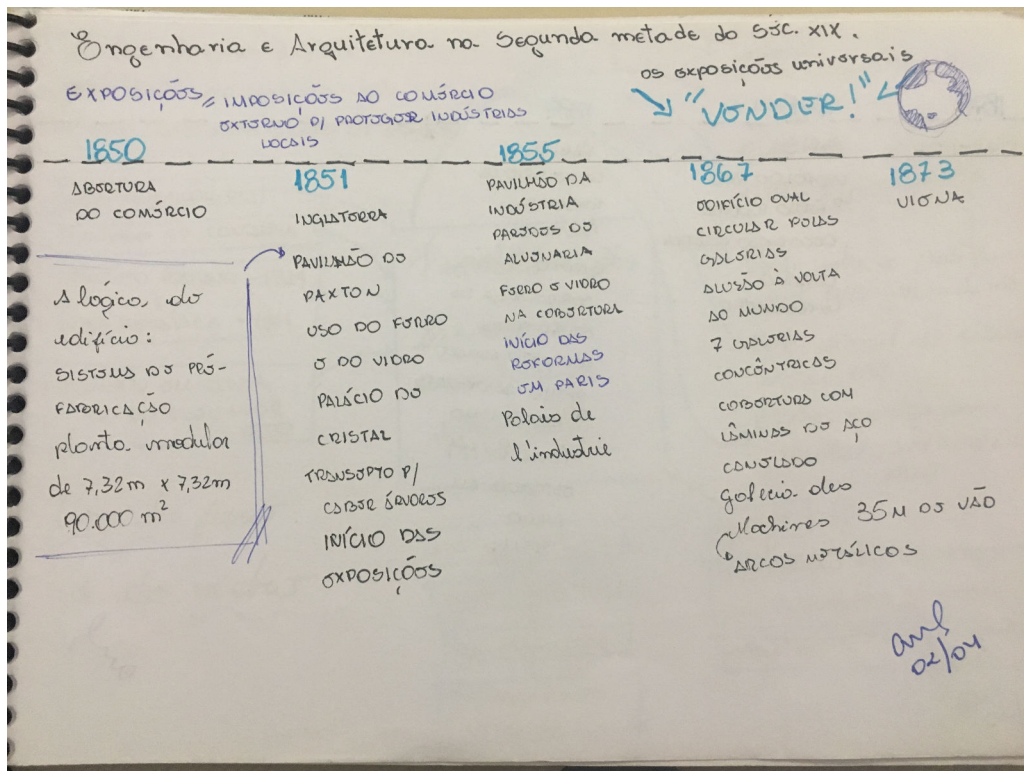


Figura 19 - Linha do Tempo executados na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV – Sociedade Industrial da Universidade Católica de Brasília pela aluna Adrielly Bárbara Diniz Silva em 2018/1.

Fonte : Acervo pessoal da autora.

E assim, os professores criam uma gama de maneiras de tornar as linhas do tempo interativos na sala de aula. A internet apresenta muitas sugestões, os alunos podem usar imagens de eventos ou objetos e ser encorajados a encontrar o lugar certo na linha do tempo; eles podem adicionar imagens ou conexões; eles podem conectar cronogramas com outros materiais.

3.1.7. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Modelos e Maquetes

A construção de maquetes e modelos são estratégias de ensino que permitem uma melhor compreensão e discussão sobre importantes projetos analisados nas disciplinas de História da Arquitetura. É através da construção desses modelos que os discentes de História da Arquitetura conseguem examinar as soluções adotadas em construções antigas e as influências das circunstâncias históricas (contexto social, material, técnica construtiva entre outros) nessas

resoluções (FARIAS, 2014). Sem contar que o entendimento das características arquitetônicas de um edifício permitem um entendimento dos gostos e aspirações da sociedade que o construiu (FAZIO, 2011 apud FARIAS, 2014), assim possibilitando o entendimento do período histórico estudado.

Carmona (2014) aponta que o uso dessas técnicas de ensino são importantes pois colocam a história não como uma referência formal de projeto (evitando assim alunos revivalistas, ou seja, que seguem o estilo arquitetônico surgido no século XIX que procura resgatar princípios e tradições de tempos passados), mas como um instrumento de crítica, que contribui para o fazer arquitetônico, já que ao buscar o ensino da história através de um caráter prático (através da construção, modelagem, etc) estimula os estudantes ao questionamento e, segundo Farias (2014, p. 46) a “[...] observação de pequenos detalhes passados despercebidos nas aulas teóricas, gerando observações importantes para o enriquecimento de todo o conteúdo estudado nas disciplinas.”

Nesta técnica de ensino dois aspectos são enfatizados: o aspecto técnico, no qual os alunos deverão fazer a pesquisa documental dos edifícios estudados buscando os documentos técnicos que permitam a elaboração da maquete (plantas, cortes e fachadas); e o aspecto artístico, no qual haverá a busca pelo entendimento do estilo arquitetônico do edifício estudado, para que a partir de tal, haja a escolha das melhores técnicas e materiais para recriá-lo (FARIAS, 2014)

Segundo Carmona (2014), o arranjo prático desta técnica de ensino não a afasta do caráter teórico da disciplina de História da arquitetura, pois as maquetes e modelos quando articulados às aulas expositivas e leituras permitem o entendimento da história enquanto investigação, estimulando o seu aprendizado.

Segundo Farias (2014):

Sendo a maquete física a reprodução tridimensional de uma obra ou projeto em escala reduzida, ela permite ao aluno a visualização espacial das ideias elaboradas em plantas, cortes e fachadas, além da compreensão das técnicas construtivas e materiais. Ou seja, de uma maneira mais lúdica o aluno compreender os fundamentos do projeto relacionando-o com a teoria e história da arquitetura (FARIAS, 2014, p. 46).

Geralmente para a utilização desta técnica de ensino se divide a sala de aula

em grupos, cada qual fica responsável pela pesquisa da obra de um determinado arquiteto ao estilo arquitetônico. Como exemplo, abaixo são mostradas nas Figuras Figura 20 e Figura 21 as maquetes realizadas nas disciplinas de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III– TH3 da Faculdade de Arquitetura da UCB e, neste exemplo, o objetivo da maquete era trazer o entendimento de como as técnicas construtivas coloniais e como as circunstâncias históricas influenciavam no estilo das igrejas coloniais construídas no século XVIII em Goiás.



Figura 20 : Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de TH3 – UCB. Igreja de Nossa Senhora do Rosário – Luziânia.

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de TH3 da UCB apresentado em 2015/2



Figura 21: Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de TH3 – UCB. Igreja de Nossa Senhora do Rosário – Luziânia. Na parte posterior da maquete é representada a técnica construtiva

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de TH3 da UCB apresentado em 2015/2

Já na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo – Arq e Urb II do UNIPLAN, a maquete tinha como propósito mostrar a influencia da estrutura da Catedral Gótica em sua composição arquitetônica (Figura 22).

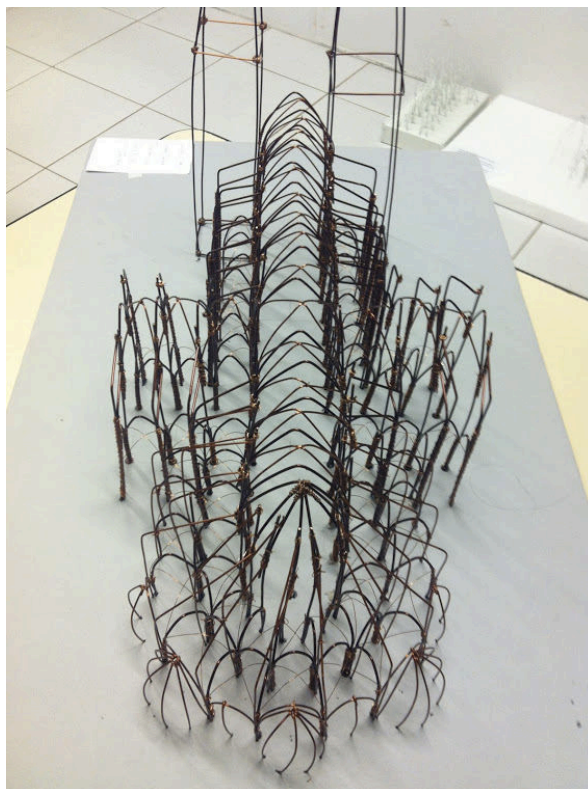


Figura 22: Exemplo de Maquete apresentada na disciplina de THAU – Arq e Urb II UNIPLAN 2012/1

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de THAU – Arq e Urb II do UNIPLAN 2012/1.

Fujioka (2005) afirma que as maquete e modelos reduzidos permitem também a observação e análise de edifícios históricos que muitas vezes não seria possível *in loco*, já que muitas dessas obras foram construídas em outros países e cidades. Assim outra vantagem ao utilizar-se desta técnica de ensino seria a fruição do espaço arquitetônico de uma maneira mais didática do que por meio de slides.

3.1.8. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Desenho e Projeto

No que se diz respeito ao ensino de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo no Brasil, Santos (2011) aponta que a formação dos arquitetos tem privilegiado o utilitarismo na formação do estudante de arquitetura, concentram-se os esforços sobre o projeto de arquitetura, e, muitas vezes, “a História da Arquitetura é ministrada como a história das edificações, por vezes desvinculada de uma

contextualização histórica e das dinâmicas social, política e econômica, que regulam a vida do homem e sociedade” (SANTOS, 2011:p.03). A mesma opinião é compartilhada por Holanda e Kohlsdorf (1995, p.01) ao descreverem que essa área de conhecimento é tratada como um “relato cronológico sobre autores e obras, em vez da reflexão sobre a lógica social do fenômeno estudado”, o que muitas vezes se utiliza de técnicas tradicionais de ensino como as explicações orais.

Para Jarzombek (1999), essa abordagem gera uma separação entre ateliês de projeto e o ensino histórico-teórico. Hartnett *et al.*(1994) acreditam que essa separação ocorreu em decorrência do movimento moderno, que se desconectou do passado, ignorando sua própria influência da tradição clássica. Stewart e Wilson (2007) fazem uma ampla revisão de literatura sobre interdisciplinaridade de teoria e projeto arquitetônico e concluem que o ensino de Teoria e História da Arquitetura nas escolas da Escócia, pouco tem influenciado as práticas projetuais, sendo considerada por muitos uma disciplina autônoma, que necessita ser integrada ao atelier de projeto.

Tal discurso aparece na obra de Mahfuz que afirma: “dedicar-se a conhecer arquitetura por meio da sua reconstrução gráfica será muitas vezes mais eficaz(...)”. “Sendo assim, a atividade mais acessível, a que mais facilita a absorção do conhecimento inerente a projetos exemplares, é a sua (re)construção gráfica” (MAHFUZ, 2013, p. 5).

Kotchetkoff e Pinto da Silva (2015), apontam que o ato de projetar é elemento estruturante da profissão arquitetura, e que por essa razão as disciplinas de projeto normalmente são colocadas no centro do ensino de arquitetura e urbanismo. Segundo elas: “Por tais razões, não raro faz-se confusão entre o ensino de toda a profissão e o ensino de ‘Projeto’, tamanha é a importância deste último dentre a composição geral das disciplinas” (KOTCHETKOFF e PINTO DA SILVA, 2015, p.2). As autoras ainda colocam que outra característica fundamental da profissão é o domínio do desenho, e que é com o auxílio deste que:

“Esse conhecimento histórico mostrou-se importante para o desenvolvimento das técnicas e, estudado por meio do desenho, para basear futuros projetos. ‘O desenho, desde o renascimento sempre foi um dos principais problemas para os arquitetos, tão fundamental

como o estudo do passado. Essas duas questões estiveram sempre caminhando juntas, uma promovendo e estimulando a outra.’ ” (LANCHA, 2006, p.1 apud KOTCHETKOFF e PINTO DA SILVA, 2015, p. 08)

Martinez (2000, apud KOTCHETKOFF e PINTO DA SILVA, 2015) aponta que é graças ao desenho que arquitetos podem traduzir seus pensamentos em representação, e tomando isso como base pode-se utilizar como técnica de ensino em História da Arquitetura o desenho e projeto.

Como exemplo, cita-se o uso de elaboração de desenhos na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo- Arq e Urb I¹³ do Uniplan entre os anos de 2009 a 2012. Para tal, a disciplina foi dividida em dois módulos: um de contextualização, utilizando as técnicas de ensino de Exposição, Pesquisa e Discussão, com explanações orais, e leitura de textos sobre história da arquitetura importantes tais quais os tratados arquitetônicos; e outro “prático” baseado na estratégia de Pesquisa e Simulação, com a elaboração de projetos baseados nas interpretações dos textos lidos, elaborados no ateliê. Baseado nas leituras textuais, os alunos foram solicitados a desenvolver um exercício projetual que interpretasse o que foi lido através de desenhos, assim como pode ser observado nas Figura 23 e Figura 24 na página 69.

Observa-se que o uso de técnicas de ensino que estimulem a integração entre as disciplinas de História da arquitetura e desenho - projeto permitem ao aluno um melhor entendimento da contextualização histórica, leitura e interpretação através da práxis arquitetônica (projeto), o que possibilita um entendimento, visualização e aplicação das teorias arquitetônicas estudadas.

¹³ A disciplina de THAU Arq e Urb I tem como objetivo geral o estudo e análise da produção arquitetônica e do espaço urbano da Antiguidade Clássica ao Renascimento, segundo seus condicionantes culturais, construtivos, sócio-econômicos, e estéticos. Interpretação e análise crítica do espaço arquitetônico e urbano, das formas e das funções dos edifícios desta época e das relações entre público e privado.

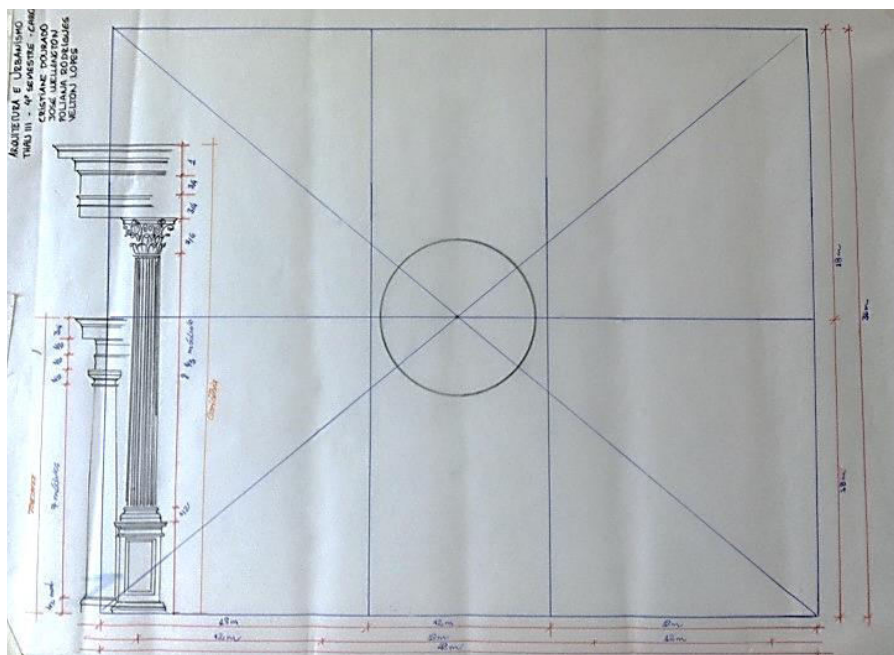


Figura 23: Exemplo de Projeto arquitetônico apresentado na disciplina de THAU – Arq e Urb I UNIPLAN 2012/1

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de THAU – Arq e Urb I do UNIPLAN 2012/1.



Figura 24: Exemplo de Projeto arquitetônico apresentado na disciplina de THAU – Arq e Urb I UNIPLAN 2012/1

Fonte: Arquivo pessoal da Autora – Trabalho de THAU – Arq e Urb I do UNIPLAN 2012/1.

3.1.9. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura –Computação gráfica

O mundo informatizado do século XXI traz inúmeras transformações na maneira com que se ensina história da arquitetura, principalmente porque segundo Jordão e Claro (2012) “as novas tecnologias e mídias não são mais dependentes do espaço tempo, tornando-se cada dia mais efêmeros”. Esta realidade faz com que o docente tenha de trabalhar com novas formas mídias e com espaços pedagógicos mais interativos (SANTOS; POWACZUK, 2009p.103 *apud* JORDÃO e CLARO, 2012)

Porém, apesar da crença acreditar que as disciplinas de História da Arquitetura sejam voltadas para o passado, e portanto não se relacionariam a técnicas de ensino midiáticas e informatizadas, tanto Rüsen (2007 *apud* BAROM e CERRI, 2011) quanto Argan (1992) afirmam que o estudo da história seria voltado para o futuro, já permite a formação de indivíduos conscientes, reflexivos e críticos sobre a realidade.

Mudanças na maneira de se ensinar já vem sendo implementadas nas faculdades de arquitetura e urbanismo, nas quais a computação gráfica já vem sendo utilizada em disciplinas como projeto arquitetônico através do uso de variados softwares (MONNERAT, 2012). Mas, o mesmo instrumental tecnológico utilizado para se projetar arquitetura muitas vezes não é usado na análise de projetos passados (JORDÃO e CLARO, 2012)

Segundo Natumi (2013) a constatação da necessidade do ensino de informática nos cursos de Arquitetura e Urbanismo se deu em 1994 pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (CEAU) que constatou não somente a demanda pelo ensino de programas para a manipulação de imagens, mas também a importância do aprendizado da informática em níveis: técnicos, teóricos, históricos, estatísticos, bibliográficos entre outros. Foi a partir desta comissão que se deu o Programa de Informatização do Ensino de Graduação em Arquitetura e Urbanismo que identificou três objetivos principais para o ensino de arquitetura e urbanismo.

O primeiro objetivo englobaria o ensino obrigatório das disciplinas de arquitetura e urbanismo se utilizando de microcomputadores. O segundo dizia

respeito a utilização da internet e de redes de comunicação nos cursos. E por último, os cursos se capacitariam com pessoal e programas específicos da área (NATUMI, 2013).

A definição da palavra tecnologia segundo Carvalho e Ivanoff (2010, p.3 *apud* MONNERAT, 2012) seria “definida como o conjunto de técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais domínios da atividade humana”. Porém, quando se reflete sobre tecnologia também deve se pensar sobre como esta transformou a maneira como se representa o espaço e tempo atualmente (MONNERAT, 2012). No que se refere a representação do espaço, pode-se ver a maneira como a computação gráfica afetou o ensino da arquitetura e urbanismo.

A computação gráfica pode ser definida como “a área da computação destinada à geração de imagens em geral — em forma de representação de dados e informação, ou em forma de recriação do mundo real.” (WIKIPEDIA, 2018)

De acordo com Silveira et al. (2011) o uso da computação gráfica permite a representação visual de ambientes muitas vezes impossíveis de serem realizados ou visitados, possibilitando aos alunos uma aprendizagem através da interação com o ambiente virtual.

Segundo Soares (2005) o uso da computação gráfica na representação gráfica arquitetônica se divide em três estágios:

1º estágio – Trocou-se a prancheta e a lapiseira pelo computador que seria uma prancheta eletrônica utilizando-se do *Computer Aided Design - CAD*, que quer dizer Projeto Assistido por Computador, que consistiria basicamente de sistemas capazes de auxiliar o arquiteto a desenvolver suas ideias de forma mais rápida. através de desenhos. Neste estágio os cursos de arquitetura e urbanismo separaram a teoria do desenho, dada principalmente nas disciplinas de Desenho Técnico, das aulas de Computação Gráfica (MONNERAT, 2012).

2º estágio – Quebra-se o paradigma da projeção, que consistiria de se projetar bidimensionalmente (2D), para se projetar tridimensionalmente (3D), com programas como o 3D Studio e Sketch Up. Por meio desta linguagem computacional, é possível criar objetos através de malhas poligonais tridimensionais podendo definir cor, transparência, brilho, textura (associando-a a um bitmap)

(WIKIPEDIA, 2018). Porém, apesar desta mudança permitir uma melhor visualização espacial por parte dos estudantes, já que passa a se representar o objeto através da construção virtual (3D), perde-se a capacidade de representação através de imagens desenhadas.

3º estágio: neste estágio passa-se a utilizar o sistema Building Information Model¹⁴ – BIM, o que possibilita agregar informações aos modelos virtuais.

Essas três fases de implementação da computação gráfica podem ser observadas na Figura 25 na página 73.

Desses três estágios, apesar de todos poderem serem utilizados em disciplinas de História da Arquitetura, o segundo estágio de construção de modelos virtuais tem se mostrado uma ferramenta potencial para a representação tridimensional e reconstrução de edifícios antigos. Dessa maneira, colocando o “usuário em contato com o passado revivendo-o” (SILVEIRA et al., 2014).

Normalmente, a abordagem dada em disciplinas de História da Arquitetura se dá pelo trinômio contexto - autor - obra, o que irá desempenhar um importante papel na construção do pensamento arquitetônico através da construção de um repertório arquitetônico. Porém, esse repertório só se cria a partir da extração das lições práticas e dos fundamentos contidos na História da Arquitetura, se não, esta ficaria relegada a um mero acúmulo de informações estilísticas (BARBOSA, 2005).

¹⁴ *Building Information Model* - Modelo da Informação da Construção: o termo utilizado para demonstrar uma representação digital do processo de construção para facilitar o intercâmbio e a interoperabilidade de informação em formato digital (WIKIPEDIA, 2018a)

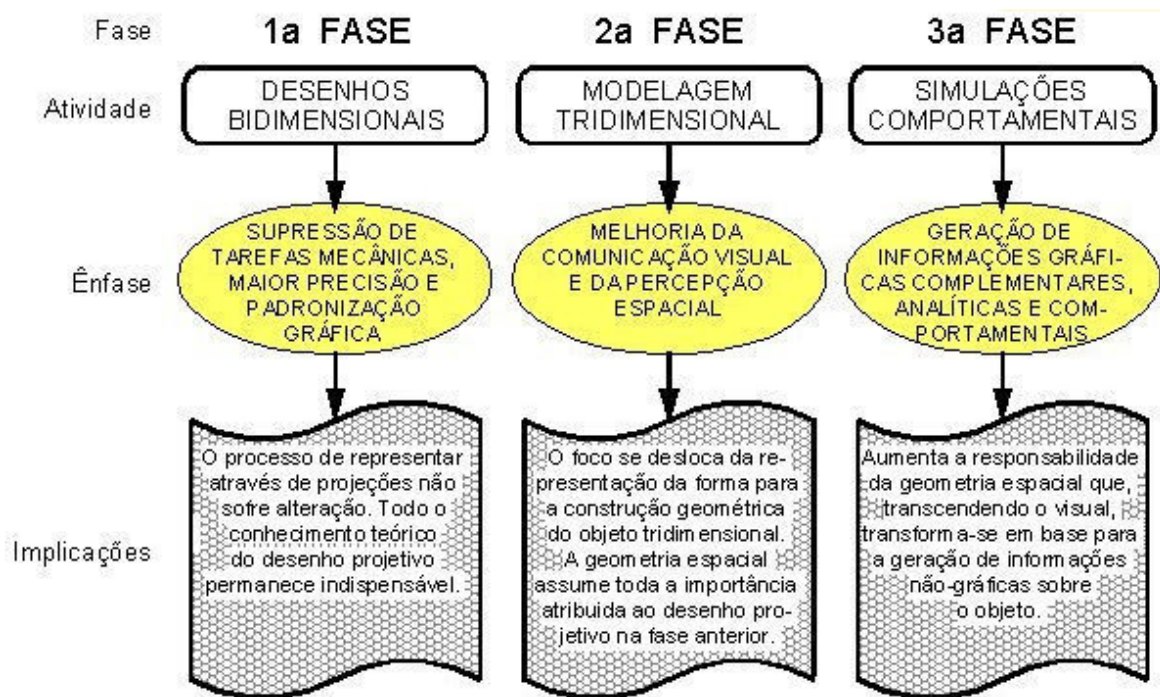


Figura 25 - Etapas de implantação da computação gráfica

Fonte: SOARES, C. C. P. Computação Gráfica: Uma mudança nos paradigmas das técnicas de representação?

Neste aspecto, as tecnologias permitiriam um maior aprendizado dos fundamentos contidos na História da Arquitetura, uma vez que segundo Monnerat (2012), computadores são importantes instrumentos pedagógicos, uma vez que trazem inúmeras possibilidades para o professor criar.

Um bom exemplo de como a computação gráfica pode ser utilizado no ensino de História da Arquitetura é o projeto pioneiro *Rome Reborn* que faz uma modelagem tridimensional do plano urbanístico de Roma Antiga (SILVEIRA *et al.*, 2011), como visto na Figura 26 na página 74.



Figura 26 : Imagem do plano urbanístico de Roma em 320 d.C.

Fonte: https://static.wixstatic.com/media/4658af_b02659e7845f4bc2a2caa51fceb69b2b.jpg/v1/crop/x_0,y_0,w_1994,h_1007/fit/w_1994,h_852,al_c,q_85/4658af_b02659e7845f4bc2a2caa51fceb69b2b.webp

Outro trabalho que se utiliza das maquetes 3D é o projeto “Explorando as villas de Palladio” de Barbosa (2005), no qual foi feita a reconstrução das villas palladianas através da computação gráfica permitindo a compreensão dos princípios compositivos palladianos, assim como visto nas Figura 27 e Figura 28 (nas páginas 75 e 76) mostram a análise da implantação, planta e fachada da Villa Emo, permitindo o entendimento da malha utilizada por Palladio.

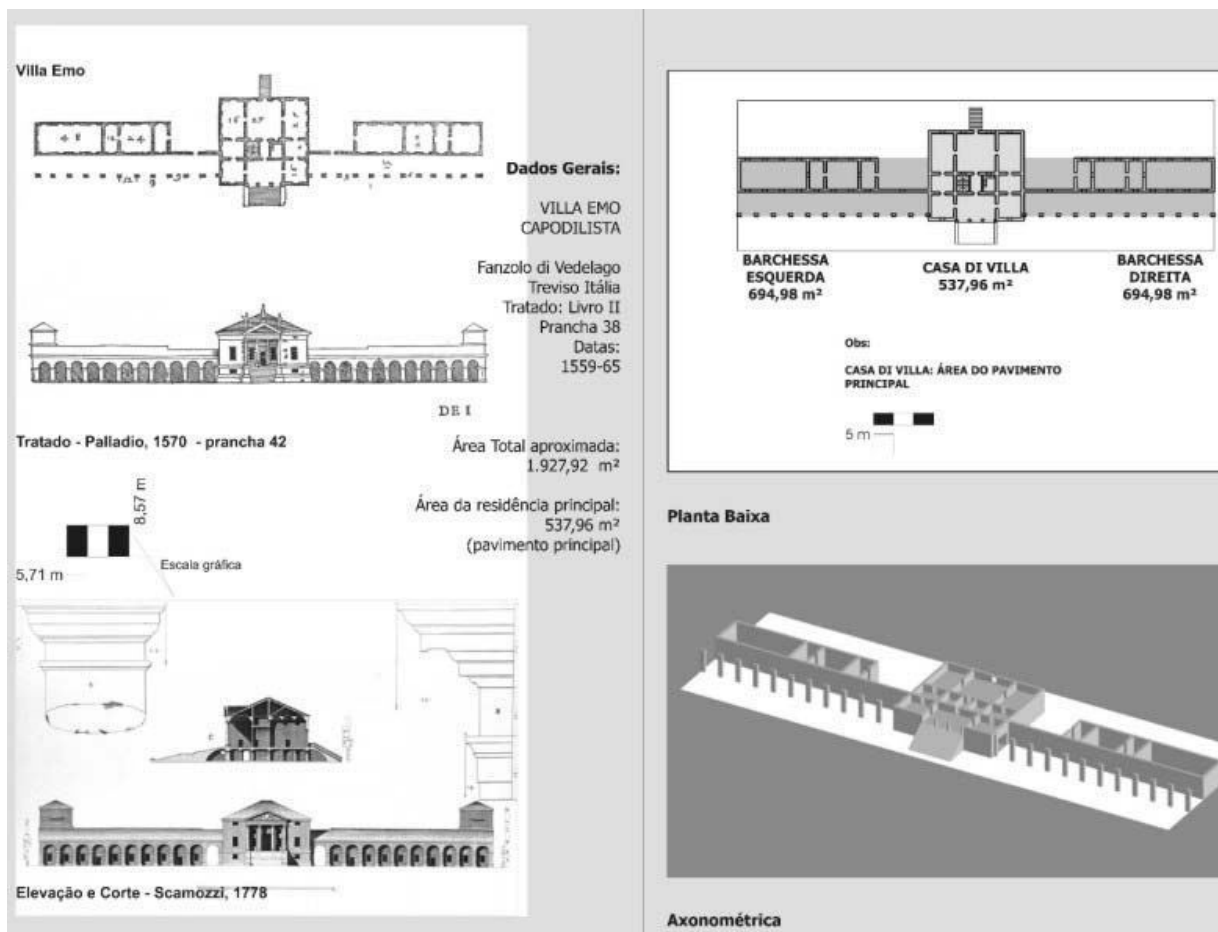


Figura 27 - Análise do projeto de Andrea Palladio para a Villa Emo

Fonte: BARBOSA, Rinaldo Ferreira. Explorando As Villas De Palladio: Uma Leitura Contemporanea Sobre A Proposicao Arquitetônica. Dissertação De Mestrado. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. 2005

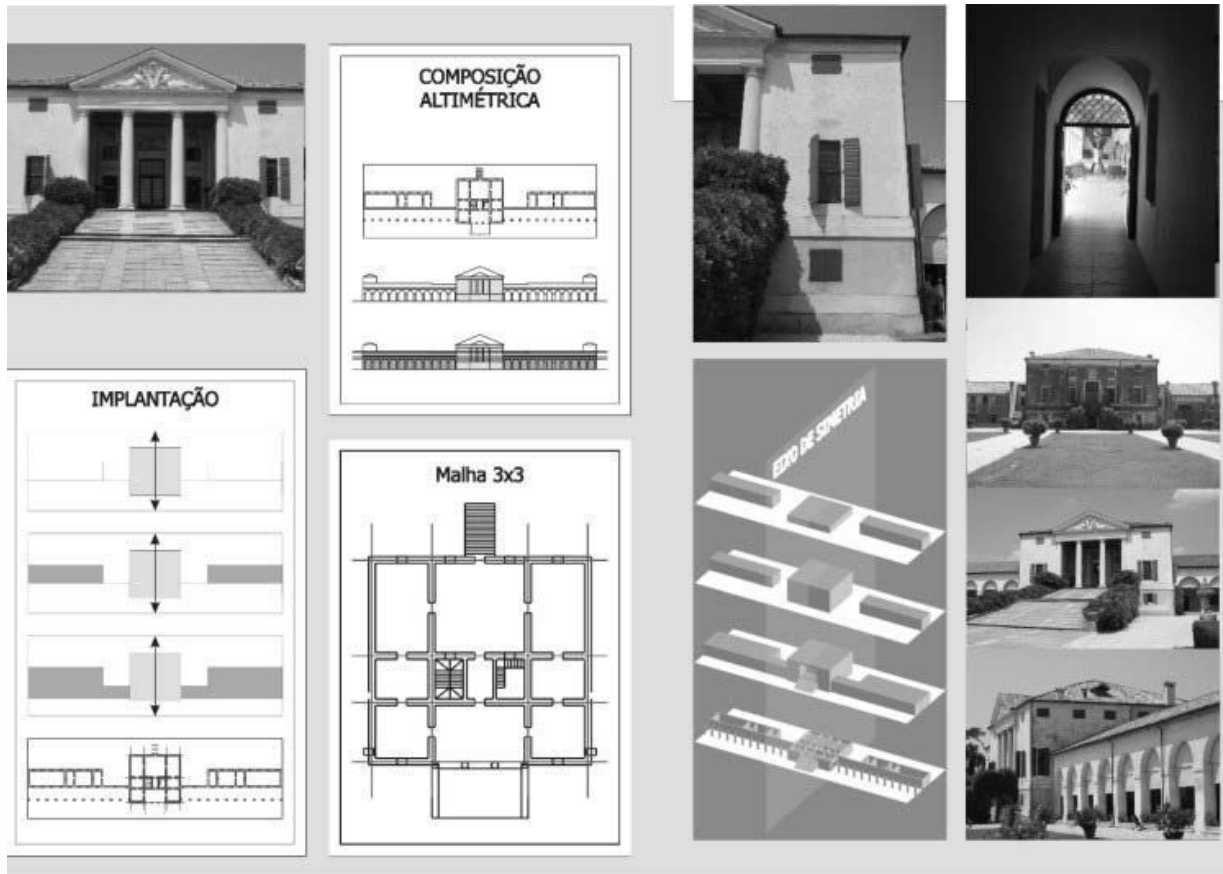


Figura 28 - Análise do projeto de Andrea Palladio para a Villa Emo

Fonte: BARBOSA, Rinaldo Ferreira. Explorando As Villas De Palladio: Uma Leitura Contemporanea Sobre A Proposicao Arquitetônica. Dissertação De Mestrado. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. 2005

3.1.10. Técnicas de Ensino em História da Arquitetura – Áudio Visual

Técnicas de ensino voltadas exclusivamente a memorização e repetição do conhecimento tem se mostrado insuficientes no processos de ensino e aprendizagem atualmente. Isto torna necessária a inserção de estratégias de ensino que busquem novas ferramentas para a comunicação do conhecimento (BITTENCOURT, 2005).

Dentro deste contexto, há que se analisar a utilização de técnicas de ensino que privilegiem o uso de outras formas de comunicação além do dialogo tão utilizado na aula expositiva. Neste aspecto, o uso de estratégias de ensino baseadas na imagem são fundamentais. Segundo Berger (1972), o ser humano antes de se comunicar pela fala, utiliza-se da visão e, assim o sendo, a imagem representa um importante aspecto do processo cognitivo, dessa maneira, o uso de imagens (na

forma de fotografia, pintura, gravura, slides e etc) assim como o uso de vídeos podem romper o cotidiano da aula teórica estimulando a capacidade de percepção e observação dos alunos (LITZ, 2009).

Souza e Guimarães (2013) apontam que a sociedade atual utiliza constantemente a imagem, pois se vive em uma sociedade midiática em um contexto de ambiência tecnológica, isto portanto, faz com que o estudante esteja familiarizado com os recursos audiovisuais.

Técnicas de ensino baseadas no uso de imagens tem sido um dos recursos pedagógicos mais eficazes no ensino de História da Arquitetura, podendo ser utilizados documentário, cinema, pintura, fotografia, mapa, e etc.

É comum nas disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo o uso de imagens como material de apoio às aulas, porém antes da utilização destes, é necessário que se entenda de que maneira o uso da imagem afeta a aquisição do conhecimento histórico. Segundo Shaft (1987, p. 105 apud LITZ, 2009):

No conhecimento histórico, o sujeito e o objeto constituem uma totalidade orgânica, agindo um sobre o outro e vice-versa; a relação cognitiva nunca é passiva, contemplativa, mas ativa por causa do sujeito que conhece; o conhecimento e o comprometimento do historiador estão sempre socialmente condicionados (...).

Dessa maneira, é importante não somente apresentar imagens aos alunos, mas fazê-los analisar as imagens para que através destas criem-se relações com o conteúdo teórico estudado através do método dialético de Lefebvre (1901-1991, filósofo marxista e sociólogo francês), no qual há que se decompor os elementos do objeto de estudo para que posteriormente este possa ser entendido em seu todo (BITTENCOURT, 2008), resultando em um conhecimento mais elaborado e não baseado no senso comum de acordo com Litz (2009).

É através do uso de imagens que os alunos podem perceber sobre o contexto social, temporal e espacial no qual determinada imagem foi produzida, uma vez que segundo Burke (2004) as imagens são as extensões do contexto social nos quais foram produzidas, e sendo assim, permitiriam, no caso da análise das imagens arquitetônicas, a interpretação não somente da forma do objeto estudado, mas também do contexto no qual foi produzido. Os objetos de estudo devem ser

escolhidos com base nas relações entre a imagem (edifício) estabelece com o contexto histórico. Permitindo, segundo Litz (2009), que a leitura destas imagens seja feita de acordo com:

1. Informações sobre a procedência – a data e local de confecção, assim como a autoria podem dar informações valiosas sobre o contexto e estilo da obra;
2. A finalidade daquela obra – permite analisar o contexto da confecção, no caso arquitetônico permite o entendimento da tipologia do objeto;
3. Tema – auxilia no entendimento do tempo histórico;
4. Estrutura formal – possibilita o entendimento do estilo;
5. Simbolismo – se existem simbolismos na obra e se estes se articulam com o contexto histórico.

Portanto, é a partir da leitura de imagens que o estudante adquire uma série conhecimento através da decomposição destas em seus contextos histórico, político e social permitindo assim o entendimento da história

Guimarães (2010) afirma que o filme também pode ser considerado uma fonte histórica e, portanto, através de sua análise seria possível compreender tanto a realidade mostrada no filme quanto as representações de realidade a qual o filme faz referência e, neste sentido, podem ser utilizados para problematizar o ensino de história (PEREIRA, 2011)

Pereira (2011), afirma que muito além de ilustrar as disciplinas de História, a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula permitem a “visitação” dos cenários dos acontecimentos históricos tornando as aulas mais produtivas e dinâmicas. Este fator é muito relevante se tratando das aulas de História da Arquitetura e Urbanismo, pois nem sempre é possível o aluno conhecer os espaços e edifícios (ou muitas vezes os edifícios já não se encontram em seu estado original).

Assim sendo, o uso de recursos audiovisuais como o filme no espaço da sala de aula é uma importante técnica de ensino pois possibilita a problematização do conteúdo se transformando em um importante subsídio para a formação da consciência histórica, que se dá pela compreensão e uso do conhecimento Histórico.

Isto se dá em virtude do estabelecimento de relações entre os conceitos teóricos e o uso das imagens audiovisuais (SOUZA e GUIMARÃES, 2013).

Porém, apesar dos recursos audiovisuais em especial aos filmes não serem novos¹⁵, o seu uso nas disciplinas de história, em especial História da Arquitetura não é tão popularizado. Segundo Souza e Guimarães (2013), a maioria dos professores prefere utilizar como técnica de ensino a aula expositiva, pois muitas vezes não há condições de infraestrutura para a execução destes, ou existe o despreparo docente para a utilização da técnica. Contudo, Pereira afirma:

As narrativas cinematográficas constituem em fontes corriqueiras de apreensão dos conhecimentos históricos e por esse motivo se transformam em importantes subsídios para consciência histórica de quem assiste, seja dentro ou fora da sala de aula. (PEREIRA, 2012, p.01).

Neste aspecto, o uso dos recursos audiovisuais auxilia na compreensão do conteúdo das disciplinas de história da arquitetura desenvolvendo um ensino não voltado a memorização (SOUZA e GUIMARÃES, 2013).

Para a utilização correta desta técnica de ensino, Pereira (2011,p.09) alerta que:

1. Primeiramente identificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser trabalhado;
2. A visualização do filme e posterior análise balizada por roteiro desenvolvido pelo professor;
3. A pesquisa sobre o período focado pelo filme, incluindo o contexto no qual foi feito;

¹⁵ Os primeiros registros dos quais se tem notícia sobre o reconhecimento do filme como documento histórico não partiram de historiadores. Em 1898, no texto “une nouvelle source de l’histoire” o câmara polonês Boleslas Matuszewski, que trabalhou com os irmãos Lumière, não só reconheceu a importância do filme enquanto documento histórico como destacou sua relevância no ensino, demonstrando ainda preocupação com a criação de depósitos de guarda para este material. (KORNIS, 2008, p.16)

4. Por fim, um cruzamento entre a leitura das imagens e o estudo do período enfocado.

Este último item, segundo Souza e Guimarães possibilitará o “*link*” com as outras técnicas de ensino da escolha do professor, para tratar com conceitos históricos importantes.

Bittencourt (2005), em sua pesquisa sobre a utilização de filmes em sala de aula¹⁶ afirma que há duas maneiras diferentes de se utilizar a técnica de ensino, enquanto alguns professores acreditam que seja necessário a contextualização do conteúdo do vídeo para seu melhor aproveitamento na disciplina, outros acreditam que o estudante deve desenvolver sua própria percepção sobre o conteúdo apresentado, nesta última busca-se uma maior criticidade do aluno.

Portanto, a utilização de recursos audiovisuais assim como filmes traz o ensino de História da Arquitetura mais próximo aos estudantes, já que estes vivem em um mundo altamente conectado e midiático. Ao se incorporar o audiovisual ao ensino o docente proporciona os subsídios necessários ao aprendizado sem se basear na memorização, reforçando o aprendizado histórico e a consciência histórica.

3.2. Considerações sobre a Aplicação das Técnicas de Ensino em Arquitetura

Como dito anteriormente, cabem as disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo a função de fornecer aos alunos um conhecimento histórico-teórico que os permita embasar sua prática projetual, uma vez que seria através do estudo da História da Arquitetura e Urbanismo que se poderia antever certos encaminhamentos projetuais (KATINSKY, 1995, apud FUJIOKA, 2005; (TAFURI, 1975, apud LIRA, 2011), por meio das problemáticas apresentadas nas disciplinas.

Porém, ao longo da história do ensino de Arquitetura e Urbanismo, as disciplinas de História da Arquitetura acabaram por se fundamentarem quase que

¹⁶ O estudo consistiu no levantamento da reserva e uso dos equipamentos audiovisuais no UniCEUB no ano de 2003. Foram catalogados 1.452 registros de utilização de televisão e vídeo no período, identificando 181 professores (21% do total), dentre os 857 pertencentes ao corpo docente dos 22 cursos oferecidos pela instituição utilizaram televisão e vídeo (ou DVD ou telão).

exclusivamente em técnicas de ensino baseadas mais em explanações orais, leituras e trabalhos dissertativos, afastando dessa maneira os estudantes do objetivo principal da disciplina, que a ligaria às disciplinas de projeto.

Portanto, caberia aos professores de História da Arquitetura o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que pudessem suprir as necessidades pedagógicas dos alunos. Uma dessas medidas que poderiam viabilizar um melhor aprendizado nas disciplinas de História da Arquitetura, então, poderia ser a adoção de técnicas de ensino variadas, que permitissem não somente o interesse dos alunos pela disciplina, mas também que retomassem um dos objetivos principais da disciplina, ou seja, a prática da observação, leitura, reflexão e crítica que auxiliaria os estudantes na sua prática projetual.

Entre as técnicas de ensino que podem favorecer o aprendizado em História da Arquitetura tem-se:

1. as aulas expositivas, desde que estas sejam voltadas ao diálogo;
2. a sala de aula invertida, que faz com que o aluno adote uma atitude mais ativa no processo de ensino-aprendizagem;
3. os fichamentos, resenhas e resumos, que permitem através da leitura a aquisição de conteúdo;
4. os portfólios, que permitem uma reflexão por parte do estudante sobre todas as atividades desenvolvidas na disciplina;
5. seminários e estudos de caso; que ao relacionar o fazer arquitetônico através de exemplos às teorias permitem a criação da consciência histórica;
6. mapas conceituais, que permitem a visualização das relações existentes entre os conceitos estudados;
7. linha do tempo, que permite um entendimento da estrutura cronológica dos acontecimentos; modelos e maquetes, pois além de permitir a análise crítica de edifícios de difícil acesso possibilitam o entendimento das circunstâncias históricas nas quais o edifício foi construído;
8. desenho, que através da construção e reconstrução gráfica permite o entendimento de conceitos históricos;

9. computação gráfica, pois assim como o desenho permitem a visualização analise dos conceitos históricos; e
10. recursos áudio-visuais, já que estimulam a capacidade de observação e percepção dos alunos.

Portanto, ao se utilizar técnicas de ensino diferenciadas no ensino de História da Arquitetura o docente não se tornaria única e exclusivamente o transmissor do conteúdo, mas faria-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem através do favorecimento de diversas competências pedagógicas, permitindo assim, que os alunos realizassem o principal objetivo da disciplina, que seria a aquisição de conhecimento histórico-teórico que os permitiria exercer a prática projetual.



4. METODOLOGIA:

Como foi visto na Introdução, este trabalho tem como objetivo identificar e analisar as diferentes técnicas de ensino em História que estão sendo aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal, verificando suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória quali-quantitativa baseada em seis etapas: 1) Levantamento de técnicas de ensino de História da Arquitetura e Urbanismo; 2) Caracterização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal; 3) Identificação das técnicas de ensino utilizadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal; 4) Análise de influências externas; 5) Análise da eficácia das técnicas de ensino de História da Arquitetura e Urbanismo; e 6) Potencialidades no ensino-aprendizagem. O procedimento metodológico de cada etapa é descrito a seguir.

4.1. Levantamento de Técnicas de Ensino

A contextualização histórica no processo de ensino-aprendizagem em Arquitetura e Urbanismo é de suma importância para compreender a evolução do ser humano através do tempo. Nesse sentido, o conhecimento histórico da Arquitetura e Urbanismo ajuda na compreensão do contemporâneo, pois as ações do presente são baseadas em experiências passadas. A formação desta consciência histórica, não se trata unicamente de possuir um conhecimento passado, mas também da compreensão de seu uso, de maneira que oriente a prática profissional no presente. Barom e Cerri (2011) ressaltam a importância do uso de técnicas de ensino que estimulem a experiência, interpretação e orientação do saber histórico da Arquitetura e do Urbanismo. Com isso, surgiu a primeira pergunta:

Quais são as diferentes técnicas de ensino existentes, e quais são as suas características?

Em busca de uma resposta a essa pergunta, este estudo realizou uma pesquisa exploratória por meio de um processo de busca de diferentes fontes bibliográficas capaz de identificar as variadas técnicas de ensino existentes e de descrever suas particularidades. Ao analisar as diferentes características de ensino,

foi possível classifica-las em técnicas de ensino tradicional e técnicas de ensino não-tradicional.

A classificação das técnicas de ensino foi feita em função do papel do docente e dos alunos. As técnicas que apresentaram características de ensino onde o professor é ativo (atuando como transmissor de informações) e os alunos são passivos (se esforçam para absorver as informações), foram categorizadas como tradicionais. Técnicas que apresentaram características de ensino onde os alunos têm um papel ativo (pela criação do conteúdo) e o professor atua como um mediador (guiando os alunos no processo de aprendizagem) foram categorizadas como não-tradicionais. Mas, ao responder a primeira pergunta, outra apareceu:

Como as técnicas de ensino tradicionais e não-tradicionais podem ser aplicadas no processo de ensino-aprendizagem de História em Arquitetura e Urbanismo?

Com o intuito de responder a esta segunda pergunta, deu-se prosseguimento com a revisão da literatura, descrevendo os diferentes aspectos das técnicas levantadas e apresentando exemplos de aplicação em disciplinas de História da Arquitetura. Porém, em alguns casos, identificou-se uma carência na literatura no que se diz respeito a exemplos de aplicação da técnica de ensino em História nos cursos da Arquitetura. Nesses casos, foram apresentados exemplos de aplicações da técnica de ensino baseado em experiência própria como docente.

4.2. Caracterização dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de IES no Brasil, especialmente no que se diz respeito a instituições privadas com cursos noturnos (BRASIL, 2017). Incentivos governamentais como o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil - FIES permitiram que uma grande parcela da população brasileira, especialmente àquelas de renda média-baixa e baixa, tenham acesso à educação de nível superior.

Consequentemente, observou-se o surgimento de um novo tipo de IES particular formulada para atender a essas classes socioeconômicas. Neste novo tipo de IES, é possível observar um modelo econômico projetado para maximizar o lucro da empresa, elevando o número de alunos em sala de aula, e minimizar suas despesas, reduzindo o número de professores em sala de aula pela redução da

carga horária dos cursos. Por um lado, isso permite que uma IES privada tenha um valor de mensalidade reduzido, o que facilita o acesso da população com faixas de renda mais baixas à educação de nível superior. Por outro lado, a qualidade no processo de ensino-aprendizado pode ser afetada.

Rodrigues et al. (2017) argumentam que nível socioeconômico é uma variável latente na qualidade de ensino. Para tanto, torna-se prudente considerar, além do tipo de IES, o perfil do aluno. Dados do IBGE (2012), demonstram que somente 8,6% dos estudantes do ensino médio matriculados em escolas públicas vem de famílias de renda elevada, enquanto na rede privada, 52% dos estudantes vem de famílias de alta renda e apenas 3,8% são de famílias com renda baixa. Dados do INEP (2016) demonstram um diferencial de desempenho escolar favorável a alunos de escolas privadas em torno de 30% em relação a alunos de escolas públicas. Em outras palavras, alunos provenientes de escolas públicas podem não possuir a mesma base teórica que alunos vindos de escolas privadas, afetando a escolha na técnica de ensino utilizada pelo professor em sala de aula.

Outra questão a ser considerada, é que nem sempre as condições financeiras permitem que o aluno se dedique integralmente aos estudos. Para tanto, é necessário que ele busque recursos para pagar suas despesas (incluindo mensalidades em IES privadas). Com isso, a motivação acadêmica e tempo de dedicação de alunos que conciliam trabalho e estudo acabam sendo afetados.

Diante desta realidade, surgem algumas dúvidas no que se diz respeito à aplicabilidade de determinadas técnicas de ensino em História da Arquitetura. Para tanto, esta etapa do estudo buscou compreender melhor as características dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal e o perfil socioeconômico dos alunos. Para tanto, foram extraídos dados secundários do Cadastro de Instituições e Cursos de Educação Superior - e-MEC e dos resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE de 2015.

Da base de dados disponíveis no e-MEC (BRASIL, 2018), foram extraídas informações relativas à carga horária total e número de vagas anuais para analisar as características dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal. Os dados estatísticos apresentados nos relatórios do Instituto de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira - INEP sobre o ENADE 2015 apresentam, além de

informações relativas ao desempenho de estudantes, indicadores acerca de seu perfil socioeconômico (INEP, 2016). Para caracterizar as condições socioeconômicas dos estudantes de Arquitetura e Urbanismo, foram extraídas médias dos dados secundários referentes à: i) renda familiar; ii) a situação financeira do aluno; e iii) onde cursou o ensino médio.

4.3. Identificação das Técnicas de Ensino

Por um lado, os dados coletados de fontes secundárias relativos às características dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal e perfil socioeconômico dos alunos, apresentam um elevado nível de representatividade. Mas por outro lado, esses dados quantitativos não permitem uma análise no que se diz respeito à carga horária das disciplinas em História da Arquitetura, sua relação número de alunos por professor e a técnica de ensino sendo aplicada.

Para tanto, a terceira etapa fez uso de métodos quantitativos e qualitativos para identificar quais são as técnicas de ensino em História sendo utilizadas nos diferentes cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal. No total, foram distribuídos 46 questionários, dentro de um universo de 64 disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo em 2016. Em geral, foram respondidos 40 questionários projetados para coletar dados primários relativos às técnicas de ensino utilizadas, números de alunos em sala de aula, carga horária da disciplina e infraestrutura disponível (Anexo I).

Apesar dos questionários terem sido capazes de coletar um número razoável de amostras (63% do universo de disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo no DF), eles não permitem uma compreensão aprofundada no que se diz respeito às influências dos professores na escolha das técnicas de ensino utilizadas. Com isso em mente, sete professores de IES público e privado foram entrevistados usando um roteiro de entrevista semiestruturada baseada em 12 perguntas sobre sua experiência profissional e as técnicas de ensino sendo aplicadas em disciplinas de História da Arquitetura (Anexo II).

4.4 Análise de Influências Externas

Uma vez identificadas as técnicas de ensino utilizadas por professores de História da Arquitetura, esta quarta etapa buscou compreender o motivo por trás das escolhas das técnicas de ensino utilizadas, mais especificamente, no que se diz

respeito às técnicas de ensino não-tradicionais. Técnicas de ensino não-tradicionais podem estimular e motivar os alunos em sala de aula, mas determinadas IES podem não provir de uma infraestrutura necessária para o desenvolvimento de atividades que necessitam de determinados espaços físicos como ateliê, maquetaria ou laboratório de computação gráfica.

Outros fatores que podem influenciar no tipo de técnica de ensino utilizada por professores, estão na carga horária e número de alunos por professor. Salas de aula compostas por turmas pequenas com elevada carga horária permitem o desenvolvimento de atividades não-tradicionais, enquanto turmas compostas por um grande número de alunos e pouco tempo disponível, podem desestimular a aplicação de técnicas de ensino não-tradicionais. Além desses elementos, vale a pena verificar se o nível de conhecimento prévio adquirido pelos alunos também influencia na técnica de ensino utilizada em sala de aula. Alunos com uma forte base teórica em virtude de um ensino médio de qualidade permitem um melhor aproveitamento do tempo disponível para impulsionar a discussão e o desenvolvimento de determinadas atividades não-tradicionais.

Baseado na hipótese de que, as características dos cursos de Arquitetura e o perfil socioeconômico dos alunos influenciam os professores na escolha da técnica de ensino aplicada em disciplinas de História dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, esta etapa do estudo fez uso dos resultados obtidos pelos questionários e entrevistas semiestruturadas para analisar a relação entre as técnicas de ensino utilizadas e: i) tipo de IES; ii) perfil do aluno; iii) número de alunos por disciplina; iv) carga horária da disciplina; e v) acesso a infraestrutura para o desenvolvimento de atividades não-tradicionais.

Com isso, foi realizada uma análise descritiva relativa ao tipo de instituição de ensino, carga horária, número médio de alunos por disciplina de História, acesso a infraestrutura e técnicas de ensino utilizadas em sala de aula. Uma análise bivariada entre número de alunos e carga horária das disciplinas de História foi realizada para identificar se existem disciplinas de baixa carga horária com um alto número de alunos e disciplinas de alta carga horária com um baixo número de alunos em sala. Informações referentes às técnicas de ensino e acesso a infraestrutura foram cruzadas para verificar se professores com acesso a ateliê, maquetaria ou

laboratórios de computação gráfica utilizam esses espaços para aplicar técnicas de ensino não tradicional em suas aulas.

4.5. Análise da Eficácia das Técnicas de Ensino

Além de averiguar os fatores que podem influenciar o professor de História da Arquitetura na escolha do tipo de técnica de ensino utilizada, este estudo buscou identificar quais são as técnicas de ensino mais utilizadas em sala de aula. Um nível elevado de utilização de determinadas técnicas de ensino pode apontar para técnicas consideradas eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, o questionário contou com uma pergunta de resposta escalonada para medir o nível de utilização das técnicas de ensino tradicional e não tradicional utilizadas em sala de aula em quatro escalas: i) Muito utilizada; ii) Utilizada; iii) Pouco utilizada; e iv) Não utilizada.

Esta etapa se apropriou de dados coletados pelos questionários e dos relatos dos professores entrevistados para uma avaliação da eficácia das diferentes técnicas de ensino em termos do nível de aprendizado dos alunos. Pelo questionário, o desempenho relativo ao aprendizado dos alunos pelas diferentes técnicas de ensino foi verificado baseando-se em cinco níveis de eficácia: i) Excelente; ii) Bom; iii) Razoável; iv) Ruim; e v) Péssimo. Outra questão, verificada por meio das entrevistas semiestruturadas, foi se técnicas de ensino não tradicionais promovem um maior nível de aprendizagem e compreensão do conteúdo lecionado em comparação às técnicas de ensino tradicionais. Em ambos os casos, esta avaliação foi baseada sob a ótica dos professores.

4.6. Potencialidades no Ensino-Aprendizagem

Esta última etapa reuniu todos os resultados e fez uma reflexão sobre as potencialidades das técnicas de ensino em História da Arquitetura. As técnicas de ensino que tem o maior potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas de História da Arquitetura foram identificadas com base na avaliação da eficácia e aplicabilidade das técnicas de ensino de acordo com as características do curso e perfil do aluno. Baseado nas médias estatísticas relativo a eficácia das técnicas de ensino, foi possível identificar as técnicas consideradas boas e excelentes. Para técnicas de ensino não-tradicional que foram consideradas boas e excelentes, averiguou-se sua aplicabilidade em termos das

características da IES (perfil do aluno, número de alunos por disciplina, carga horária da disciplina e acesso a infraestrutura para o desenvolvimento das atividades).

4.7. Considerações sobre a Metodologia

Este capítulo apresentou o procedimento metodológico desenvolvido para alcançar os objetivos traçados na Introdução. Conceitos, perguntas de pesquisa e hipótese que nortearam o delineamento metodológico deste estudo foram apresentadas, assim como os critérios de classificação de técnicas de ensino e procedimentos para a caracterização dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal baseados em uma pesquisa exploratória. Para identificar e avaliar as técnicas de ensino sendo utilizadas em sala de aula, foi realizado um levantamento qualiquantitativo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas a professores de disciplinas de História da Arquitetura. Por fim, as técnicas de ensino com maior potencial de contribuição no processo de ensino-aprendizagem em disciplinas de História da Arquitetura foram identificadas em função de sua eficácia e aplicabilidade.

ESTUDO DE CASO: AS TÉCNICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA DA ARQUITETURA NO DF



5. ESTUDO DE CASO: AS TÉCNICAS DE ENSINO EM HISTÓRIA DA ARQUITETURA NO DISTRITO FEDERAL

Este capítulo objetiva em um primeiro momento caracterizar os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal em termos de perfil (público ou privado) e perfil de estudantes, de maneira a entender como o perfil das instituições e alunos interferem na escolha das técnicas de ensino por parte dos professores. É apresentado também um estudo quantitativo que visa identificar quais as principais técnicas de ensino tem sido aplicadas nas disciplinas de História da Arquitetura no DF. Por fim, buscando um melhor entendimento sobre o porque os professores escolhem determinadas técnicas em favor de outras, apresenta-se um estudo qualitativo apontando as potencialidades dessas técnicas.

5.1. Caracterização do Ensino de História da Arquitetura no DF

Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de instituições de ensino superior no Brasil. Na década de 1966 haviam apenas doze os cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, vinte e oito, em 1974; no final da década de 80, cinquenta; setenta e dois, em 1994 e cento e quarenta e sete, em 2002 (SALVATORI, 2008). Em 2008 haviam 270 cursos de arquitetura no Brasil, dos quais 53 em instituições públicas e 217 em instituições privadas (ABEA, 2012). Atualmente segundo dados do E-Mec (BRASIL, 2017), esse número mais do que dobrou, passando a ter 597 instituições sendo que 535 privadas (89%) e 62 públicas (11%).

Se por um lado, o aumento dessa oferta possibilitou a população brasileira, um maior acesso à educação superior nesta área. Por outro lado, houve uma diminuição de aproximadamente 11% na carga horária mínima nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, de 4050 horas em 1965, para 3600 horas em 2007 (MARAGNO, 2013). Como pode ser observado na Figura 29 (na página 86), cinco (05) dos onze (11) cursos de arquitetura do DF utilizam-se dessa carga horária mínima. Somente o Uniceub (4335hs/aula), lesb (4180 hs/aula) e UnB diurno (4110 hs/aula) praticam mais do que a carga horária estabelecida em 1965.

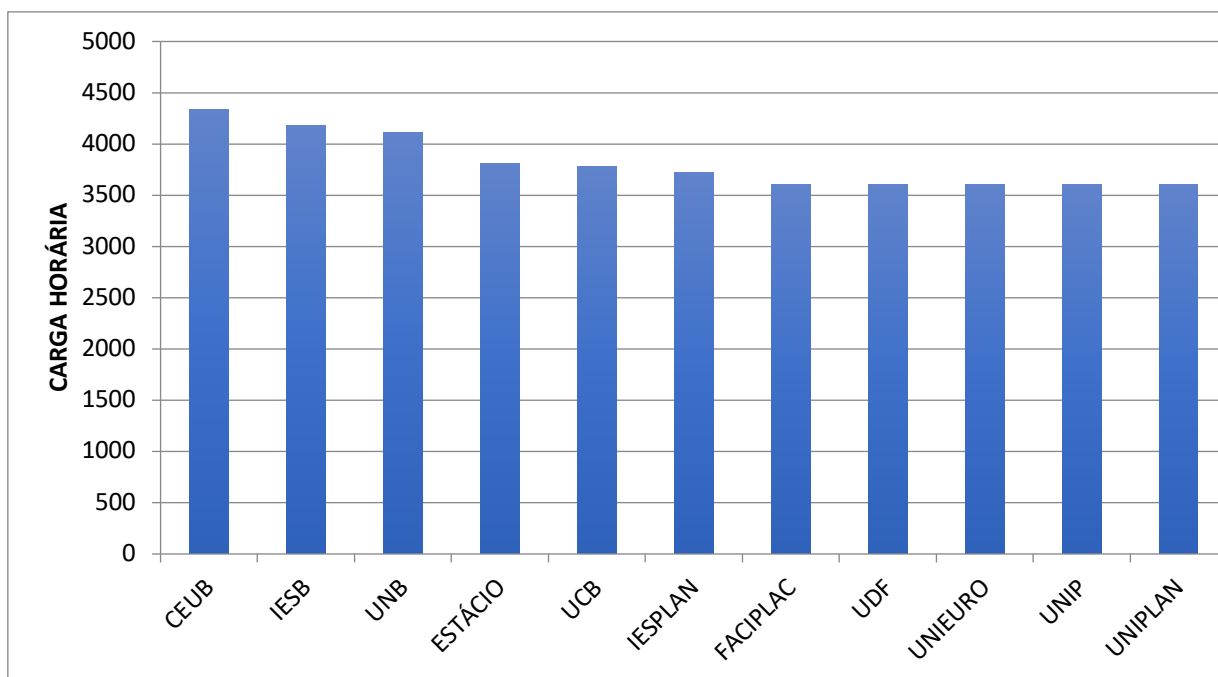


Figura 29 – Carga horária mínima nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal

Fonte – Gráfico montado pela autora com base nos dados do E-Mec de 2018

Além da diminuição da carga horária, observa-se um aumento na proporção de alunos por professor nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Se na década de setenta haviam 6 alunos por professor (ABEA, 1977), no começo do século XXI o Ministério da Educação e Cultura estabelece o número de 15 alunos por professor em disciplinas práticas e o dobro em disciplinas teóricas (BRASIL, 1996). A Figura 30 (página 87) demonstra o número de vagas oferecidos pelos cursos de arquitetura e urbanismo do DF, nos quais percebe-se a oferta de um grande número de vagas em IES como a Unip (690 vagas por ano) e Uniplan (600 vagas por ano), enquanto a UnB e a UCB oferecem respectivamente 80 e 100 vagas por ano.

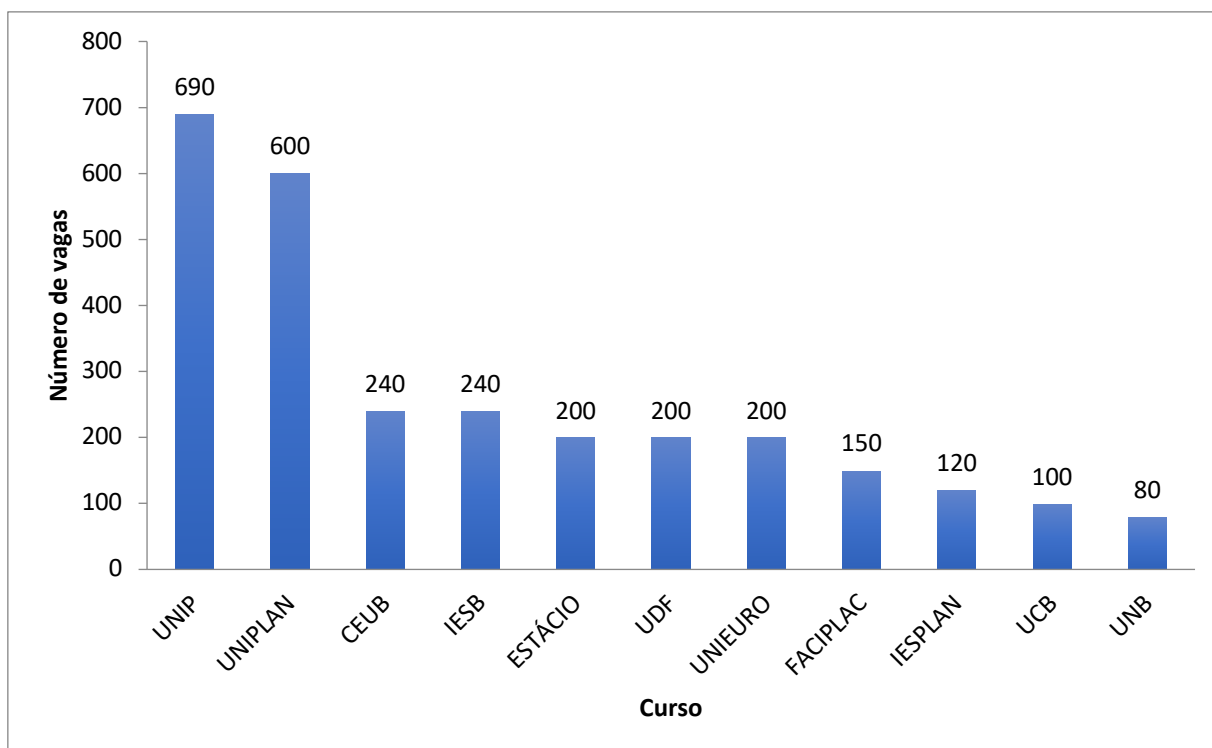


Figura 30 – Número de vagas oferecidas nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal por ano

Fonte – Tabela produzida pela a autora com base nos dados disponibilizados pelo E-Mec em 2018

Atualmente no Distrito Federal existem 11 cursos de Arquitetura e Urbanismo: em funcionamento Uniceub, Unieuro, Uniplan, Estácio de Sá, Faciplac, lesb, lesplan, UDF, Unip, UCB, e UnB, sendo que segundo a ABEA (2015) o IESB, o Uniceub, o Unieuro, e a UnB oferecem mais de um curso de arquitetura, ou em diferentes turnos (matutino e noturno), ou em mais de um Campi. Somente um dos cursos é ofertado por uma instituição pública (UnB), os demais são oferecidos em instituições particulares. Dentre os cursos de arquitetura oferecidos no DF observa-se uma alta concentração no período noturno, com uma oferta de vagas em nove das onze instituições de ensino (em seis IES são oferecidos cursos tanto de dia quanto à noite, e em três IES existem somente o turno noturno). Em contrapartida, somente duas instituições oferecem aulas no turno matutino e, apenas uma instituição tem período integral.

Foi feita uma análise com dados referentes ao universo sócio-econômico na qual analisou-se: a renda familiar, situação financeira, e procedência do ensino médio, planos de ensino, domínio do conteúdo dos professores, e articulação entre a

teoria e a prática coletados dos Relatórios de Curso das IES que fizeram o ENADE 2014. No DF oito instituições foram avaliadas: Uniceub, Unieuro, Uniplan, Iesplan, Faciplac, Unip, UCB, e UnB.

No quesito renda familiar, observa-se que em média a maioria dos estudantes de arquitetura e urbanismo se enquadram na faixa de renda entre dez e trinta salários mínimos (28%), seguidos de alunos cuja a renda familiar está entre seis e dez salários mínimos (27%). Somente oito por cento das famílias dos estudantes recebem mais do que trinta salários mínimos, o restante (37%), recebe em média menos que seis salários mínimos.

Outro fator que está relacionado a renda familiar é a procedência escolar dos alunos. De uma maneira geral, existe um equilíbrio entre alunos oriundos de escolas públicas e particulares. Porém, ao analisar mais profundamente, percebe-se que certas IES tem a maioria de seus alunos vindos de escolas particulares (Uniceub, UCB e UnB), enquanto nas demais, a grande maioria dos alunos vem do ensino público (Figura 31).

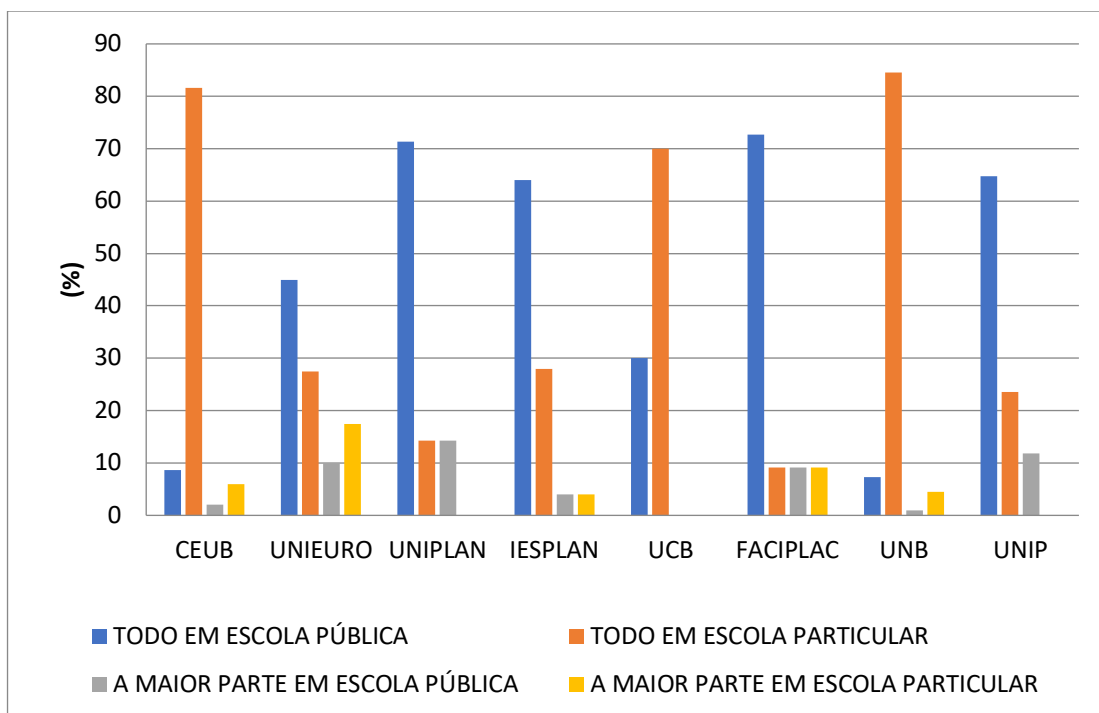


Figura 31: Porcentagem de alunos oriundos de escolas do ensino médio

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2016)

Dados referentes a situação financeira de estudantes foram coletados com o intuito de descobrir se os alunos possuem renda própria, o que se relacionaria com o grande número de cursos no turno noturno. Em média, a maioria dos estudantes não tem renda (40%), sendo que 35% recebem auxílio familiar, enquanto somente 5% são bolsistas. Sessenta por cento dos alunos de Arquitetura e Urbanismo no DF tem renda própria e trabalham durante o dia. Desses alunos, 30% tem renda e recebem ajuda financeira para financiar seus gastos, 11% tem renda própria e não precisam de ajuda para financiar seus gastos, 12% tem renda e contribuem para o sustento familiar e 7% dos estudantes são chefes de família.

Para entender a percepção do ensino e de Arquitetura e Urbanismo pelos estudantes, foram recolhidos dados referentes a contribuição dos planos de ensino elaborados pelos professores e, conseqüentemente, as estratégias de ensino adotadas. Neste quesito, 97% dos alunos concordam que os planos de ensino contribuíram para seus estudos. E no que se refere a apreensão do domínio do conteúdo passado pelos professores, este valor chega em média a 99%.

Outro dado relevante para esta pesquisa se refere a opinião dos estudantes sobre a articulação entre o conhecimento teórico e atividades práticas. Neste caso, a maioria dos estudantes concordam totalmente (53%), enquanto 28% concordam e 9% concordam parcialmente. Somente 10% discordam que houve articulação entre a teoria e a prática.

É importante ressaltar que os dados estatísticos do ENADE 2014 são referentes ao curso de Arquitetura e Urbanismo como um todo, e esses resultados podem não representar a realidade das disciplinas de História. Para uma melhor compreensão sobre a articulação entre o conhecimento teórico e atividades práticas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, foi realizado um levantamento quantitativo efetuado em 2015 nas IES do Distrito Federal.

5.2. Identificação das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura no DF

Das aproximadamente 84 disciplinas de História dos 11 cursos de Arquitetura e Urbanismo existentes no Distrito Federal em 2017, foram coletados dados primários de 40 disciplinas em oito cursos de Arquitetura e Urbanismo em 2015.

Quanto a escolha das IES nas quais seriam aplicados os questionários, tentou-se o contato com a maioria dos cursos, porém uma das IES (UNIP) se recusou a passar o contato de seus professores, e no decorrer desta pesquisa foram abertos mais dois cursos, um na Estácio e outro na UDF.

Em geral, resultados apontam que as disciplinas de História em Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal tem uma carga horária média de 3,2 horas semanais com uma relação de 26 alunos por professor em sala de aula.

A maioria das disciplinas de História (50%) tem carga horária de quatro horas semanais, enquanto 22,5% das disciplinas tem três horas semanais, 20% duas horas semanais e, uma minoria de 7,5% contém uma carga horária semanal de apenas uma hora e meia. No que se diz respeito à relação número de alunos, observou-se que a maioria das disciplinas de História respeitam a recomendação do Ministério da Educação e Cultura, com turmas de até 30 alunos em sala de aula (80%).

Porém, foi verificado que 20% das disciplinas analisadas apresentam uma relação superior a 30 alunos por professor. Em alguns casos, essa relação chega a 40 alunos por professor (10%), ou até mesmo 50 alunos por professor (5%). Por outro lado, foi observado que 12,5% das disciplinas analisadas apresentaram uma relação inferior a 15 alunos por professor. Isso pode se dar em função de uma alta taxa de evasão de cursos de Arquitetura e Urbanismo de instituições de ensino particulares (SEMESP, 2015).

Os professores entrevistados foram questionados sobre o acesso a ateliê, maquetaria ou laboratório de computação gráfica para o desenvolvimento de atividades para sua disciplina de História. Em geral, a grande maioria dos entrevistados (82,5%) responderam que tem acesso, enquanto uma minoria (12,5%) respondeu que não tem acesso e apenas 5% não souberam responder. Apesar da facilidade de acesso a ateliês, maquetarias ou laboratórios de computação gráfica, resultados indicam que a maioria dos professores de História não fazem uso desses espaços para aplicação de técnicas de ensino não-tradicionais (Tabela 1, na página 91).

Técnicas de ensino	Muito utilizada	Utilizada	Pouco utilizada	Não utilizada
Aulas Teóricas	92,5%	7,5%	---	---
Pesquisa	17,5%	17,5%	17,5%	47,5%
Fichamento	7,5%	32,5%	35,0%	25,0%
Estudo Dirigido	15,0%	20,0%	32,5%	32,5%
Estudo de Caso	30,0%	27,5%	7,5%	37,5%
Artigo/Relatório	---	12,5%	45,0%	42,5%
Seminário	25,0%	60,0%	2,5%	12,5%
Discussão em Grupos	22,5%	35,0%	20,0%	22,5%
Vídeo	2,5%	5,0%	5,0%	87,5%
Painéis e Pôsteres	2,5%	10,0%	22,5%	65,0%
Diagrama Histórico	2,5%	5,0%	2,5%	90,0%
Desenho	---	10,0%	---	90,0%
Elaboração de Projetos	---	7,5%	17,5%	75,0%
Elaboração de Maquetes	5,0%	12,5%	20,0%	62,5%

(n=40)

Tabela 1: *Técnicas de ensino utilizadas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.*

Fonte: Elaborado pela autora.

A Tabela 1 apresenta uma tabela resumo dos resultados relativos ao nível de utilização de diferentes técnicas de ensino pelos professores de História entrevistados, enquanto a Tabela 2 (na página 91) apresenta uma tabela com os resultados da avaliação docente sobre a eficácia das técnicas de ensino em História sendo aplicadas. Está evidente que a vasta maioria dos professores preferem utilizar Aulas Teóricas (92,5%) para o ensino de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal e, 69,2% dos professores entrevistados, avaliam sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem como sendo boa.

Demais técnicas tradicionais bastante utilizadas pelos professores de História encontram-se o uso de Seminários (85,0%), Estudos de Caso (57,5%) e Discussões em Grupos (57,5%). Todos eles considerados boas estratégias no processo de ensino-aprendizagem de História (70,0%, 55,0% e 52,5%, consecutivamente). Apesar da técnica de ensino por meio de Fichamento não ser muito utilizada (7,5%), sua eficácia foi considerada boa (42,5%) pelos docentes.

Técnicas de ensino não tradicionais são pouco utilizadas pelos professores de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. As técnicas de ensino menos utilizadas pelos professores entrevistados são o uso de Diagrama Histórico, o desenvolvimento de Desenhos e uso de Vídeo em sala de aula, que são consideradas como boas pelos professores que fazem o seu uso (apenas 10,0%). Porém, apesar de serem pouco utilizadas as técnicas de ensino como: desenhos, projetos e maquetes são consideradas eficazes no processo de ensino e aprendizagem. Isto demonstraria uma certa incoerência quanto as escolhas pedagógicas dos professores, já que apesar da maioria deles (82,5%) terem acesso a infraestrutura de laboratórios, e contarem com uma carga horária superior a 3hs/aula (72,5%) o que seria considerado adequado para a utilização de técnicas de ensino diferenciadas, apesar de acreditarem na potencialidades dessas técnicas, eles não as utilizam.

Técnicas de ensino	Excelente	Bom	Razoável	Ruim	Péssimo	N.A.
Aulas Teóricas	15,4%	69,2%	12,8%	2,6%	---	---
Pesquisa	12,5%	17,5%	7,5%	7,5%	7,5%	47,5%
Fichamento	2,5%	42,5%	20,0%	12,5%	---	22,5%
Estudo Dirigido	17,5%	32,5%	12,5%	12,5%	---	25,0%
Estudo de Caso	30,0%	25,0%	7,5%	2,5%	---	57,5%
Artigo/Relatório	5,0%	25,0%	17,5%	15,0	---	37,5%
Seminário	25,0%	45,0%	12,5%	2,5%	7,5%	7,5%
Discussão em Grupos	22,5%	30,0%	12,5%	7,5%	5,0%	22,5%
Vídeo	---	10,0%	---	---	---	90,0%
Painéis e Pôsteres	5,0%	25,0%	10,0%	2,5%	---	57,5%
Diagrama Histórico	5,0%	5,0%	---	---	---	90,0%
Desenho	---	10,0%	---	---	---	90,0%
Elaboração de Projetos	7,5%	15,0%	2,5%	2,5%	---	72,5%
Elaboração de Maquetes	7,5%	20,0%	10,0%	2,5%	---	60,0%

(n=40)

Tabela 2: *Técnicas de ensino utilizadas em disciplinas de História nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.*

Fonte: Elaborado pela autora.

Contudo, apesar dos questionários terem sido capazes de coletar um número razoável de amostras (63% do universo de disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo no DF), eles não permitem uma compreensão aprofundada no que se diz respeito às influências dos professores na escolha das técnicas de ensino utilizadas. Com isso em mente, buscou-se fazer uma pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas (ANEXO VI e ANEXO VII) com o intuito de verificar se a formação do docente e o perfil da instituição na qual leciona interferem na escolha das técnicas de ensino utilizadas em sala de aula e quais seriam suas potencialidades. Com base nessa prerrogativa, buscou-se identificar duas IES de perfis diferentes (uma pública e outra privada) e com perfis diferenciados de alunos, ou seja, uma IES com alunos provenientes majoritariamente da rede pública de ensino e outra com estudantes vindos em sua maioria da rede privada, mas de estruturas acadêmicas similares, o que conseqüentemente resultou na escolha dos cursos de arquitetura e urbanismo da Universidade de Brasília – UnB e da Universidade Católica de Brasília – UCB (ANEXO IV e ANEXO V).

O curso de arquitetura e urbanismo da FAU/UnB é o mais tradicional de Brasília e atualmente é ofertado em 2 turnos (diurno e noturno). Já o curso de arquitetura e urbanismo da Universidade Católica de Brasília, é mais recente, tendo se iniciado em 2010 e, se baseia parcialmente na estrutura curricular da UnB (ANEXO IV e ANEXO V). O curso é oferecido somente no turno matutino e conta atualmente com três professores para cinco disciplinas de Teoria e História da Arquitetura.

5.3. Um breve Histórico sobre a UnB

A Fundação Universidade de Brasília foi criada a partir da proposta apresentada à Câmara dos Deputados no primeiro ato presidencial após a inauguração da cidade de Brasília, em 21 de abril de 1960, o que daria origem a Universidade de Brasília em si somente um ano e meio depois em dezembro de 1961 (UNB, 2014). Seu projeto educacional era baseado na obra de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira que buscavam uma nova organização político pedagógica (PIMENTEL, 2003). De acordo com Almeida (2017) a universidade seria baseada em um tripé composto por institutos, faculdades e órgãos complementares e pelas três áreas do conhecimento: Ciências, Humanidades, e Tecnologia.

Segundo Darcy Ribeiro a nova estrutura da Universidade seria:

[...]um novo modelo organizativo. Este estava formado por três corpos de órgãos de ensino, de pesquisa e de extensão cultural integrados na estrutura funcional: Os institutos centrais de Ciências, Letras e Artes (matemática, física, química, biologia, ciências humanas, letras, e artes), as faculdades profissionais (ciências agrárias, ciências médicas, ciências tecnológicas, ciências políticas e sociais, Arquitetura urbanismo e educação) e de unidades complementares (biblioteca Central, editorial, ráiodifusora, estádio e Museu)” (RIBEIRO, 1969, pg.122 apud PIMENTEL, 2003, pg.153)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília – PPI UnB (2014) em 1962 o Plano Orientador da Universidade de Brasília apresentava três características principais:

- Uma estrutura acadêmica-administrativa tripartida composta pelos institutos (pesquisa e pós-graduação), faculdades (ensino profissionalizante) e órgãos complementares (apoio);
- O sistema de ciclos no qual os conteúdos básicos de ciências, humanidades e tecnologia eram ofertados aos alunos no início da graduação era denominado ciclo básico, e os conteúdos específicos eram dados no ciclo profissionalizante;
- A gestão colegiada (instâncias básicas formadas pelos colegiados, intermediárias pelas congregações e superiores pelos conselhos).

Sendo assim, a UnB foi a primeira universidade do país a ser organizada em institutos e faculdades, nos quais os dois primeiros anos de estudos eram de formação básica (UnB, 2014).

A finalidade dessa estrutura tripartite era oferecer aos alunos uma formação ampla, pois no primeiro ciclo eram oferecidos os conteúdos básicos, no qual segundo Almeida (2017) haveriam dois grupos de disciplinas introdutórias, um de natureza geral e universitária outro de natureza especializada a serem dados nos quatro primeiros semestres de estudo. Os estudos especializados seriam ofertados pelas faculdades (ALMEIDA, 2017).

Porém, com o golpe militar de 1964 este modelo de ensino foi abandonado e a instituição sofreu grandes reformas entre os anos de 1968 – 1971 baseadas na United Agency for International Development (USAID) dos EUA. Mas, apesar de

diversas alterações, foram mantidos os institutos e faculdades, o sistema de créditos e, o ciclo básico e profissional. Esses, foram extintos em 1987 pelo Conselho Universitário – CONSUNI (UnB, 2014).

Os cursos noturnos foram criados na UnB no final dos anos de 1980, porém, quando implantados os cursos noturnos não receberam novos docentes e aportes financeiros. Foi somente em 1993 que a UnB recebeu autorização para a contratação de novos docentes permitindo a abertura de mais cursos noturnos (*Ibidem*).

Entre os anos de 1994 a 2002, a educação superior sofreu o impacto das políticas neoliberais adotadas pelo governo federal o que causou o sucateamento das universidades federais e a expansão da educação superior privada por meio do financiamento público. Já entre os anos de 2003 a 2010, a educação superior pública é ampliada nas universidades já existentes, através do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI (*Ibidem*).

Em 2014 a Universidade de Brasília era constituída por:

“7 decanatos, 12 institutos e 14 faculdades; 9 centros de pesquisa especializados; 55 departamentos, 39 núcleos, 4 secretarias, 5 órgãos complementares e 9 órgãos diversos (Os órgãos de apoio incluem o Hospital Universitário, a Biblioteca Central, o Hospital Veterinário e a Fazenda Água Limpa) . Oferece 138 cursos de graduação, sendo 38 noturnos e oito a distância, além de 182 cursos de pós-graduação, sendo 105 de mestrado e 77 de doutorado. Os cursos são oferecidos em quatro campi no Distrito Federal: Darcy Ribeiro (Plano Piloto), Planaltina, Ceilândia e Gama. (UnB, 2014)”.

Apesar de em sua concepção original o sistema de formação da UnB contar com a formação profissionalizante e a de pesquisador, atualmente só existe a educação profissionalizante, porém, nesta, o ensino e a pesquisa são indissociáveis.

5.3.1. Um breve Histórico sobre a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU/UnB

O Curso de arquitetura da UnB surgiu em conjunto com o Instituto Central de Artes – ICA. Os institutos na UnB traziam a proposta de um regime didático mais flexível e, portanto, associava, diversos departamentos na composição dos currículos dos cursos. O ICA foi criado em 1962 e abrangia diversas áreas do

conhecimento, entre elas: música, artes plásticas, desenho artístico, fotografia e cinema. Em termos da estruturação do curso de arquitetura e urbanismo, este foi pensado com um currículo flexível e com uma mobilidade do corpo docente (PIMENTEL, 2003).

Com o golpe militar em 1964, a maioria dos professores da FAU UnB pediram demissão, fazendo com que o curso ficasse fechado por um ano (1968). Porém em 1969, com a nova direção de Miguel Alves Pereira, buscou-se dar continuidade ao ideal modernizador da Faculdade de Arquitetura. Assim o sendo, houve uma rearticulação na estrutura de ensino juntando-se o ICA à Faculdade de Arquitetura, nascendo assim o Instituto de Artes e Arquitetura – IAA. Mas, segundo Pimentel (2003), em 1974 o IAA foi reestruturado, criando-se o Instituto de Artes – IdA e o Instituto de Arquitetura – IA, contudo, apesar dessa divisão, manteve-se a ideia de integração e interdisciplinaridade. O IA foi dividido em três departamentos: desenho, planejamento do edifício e planejamento urbano (*Ibidem*).

Esta estrutura foi modificada na década de 1980 transformando o IA em Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU na qual os antigos departamentos foram reformulados em: Departamento de Projeto, Expressão e Representação em Arquitetura e Urbanismo; Departamento de Tecnologia em Arquitetura e Urbanismo e Departamento de Teoria e História em Arquitetura e Urbanismo (PIMENTEL, 2013).

O Departamento de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo na graduação é constituído das disciplinas: Introdução à Arquitetura e Urbanismo, História da Arquitetura e do Urbanismo 1 e 2, Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial, Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império, Arquitetura e Urbanismo do Brasil Contemporâneo, Arquitetura e Urbanismo da Atualidade e Ensaio Teórico (ANEXO IV).

5.4. Um breve Histórico da UCB

A fundação da União Brasiliense de Educação e Cultura – UBEC – em agosto de 1972, como uma sociedade civil de direito privado e objetivos educacionais, assistenciais, filantrópicos e sem fins lucrativos surgiu com o intuito de oferecer cursos superiores de qualidade a população crescente de Taguatinga e região em razão da distância do Plano Piloto, onde se encontravam a Universidade de Brasília

– UnB e outras Faculdades Particulares: a AEUDF, o CEUB e a UPIS. Dessa maneira, os cursos ofertados deveriam ser ministrados no horário noturno de forma a atender os interesses dos discentes que em sua maioria trabalhavam durante o dia (UCB, 2013).

Em 1985, o Campus I da Católica de Brasília foi inaugurado, em Taguatinga, o que possibilitou a futura criação da Universidade Católica de Brasília – UCB (*Ibidem*).

A estrutura da Universidade é constituída por: (a) Órgãos Colegiados de Deliberação Superior: Conselho Universitário (Consun) e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe); (b) Órgão de Deliberação e Administração Superior: Reitoria, integrada pelo reitor e pelos pró-reitores acadêmico, pesquisa e inovação, extensão e ações comunitárias e administração; (c) Órgãos de Administração Básica: diretorias e programas; (d) Órgãos Suplementares e de Apoio: gerências, coordenações e supervisões (UCB, 2013).

Dando consistência à ação de trabalhar juntos, de cooperar, a Universidade optou por um modelo de gestão colegiada e se organizou em Centros, por áreas de conhecimento, na perspectiva de provocar a sinergia entre os cursos e áreas e de fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão (UCB, 2013):

(a) Centro de Ciências da Educação e Humanidades;

(b) Centro de Ciências da Vida;

(c) Centro de Ciências Sociais Aplicadas;

(d) Centro de Ciência e Tecnologia;

(e) Centro de Educação a Distância - UCBV.

5.4.1. O Curso de Arquitetura e Urbanismo CAU/UCB

Amparada pela sua posição geográfica no contexto regional, o qual permitia a convergência da população do Plano Piloto, Núcleo Bandeirante, Candangolândia, Taguatinga, Guará, Gama, Ceilândia, Samambaia, Brazlândia, Santa Maria, Recanto das Emas e Riacho Fundo e pelo crescente aumento da demanda de profissionais

da construção civil em virtude da criação da Região Administrativa de Águas Claras, a UCB decide criar o *Curso de Arquitetura e Urbanismo – CAU/UCB* em 2009 através do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão - CONSEPE e passou a oferecer vagas em 2010, primeiramente somente para 45 alunos e posteriormente 100 alunos (UCB, 2013).

Do corpo docente original, inicialmente composto por 7 professores, faz-se necessário mencionar a figura do diretor, que Prof. Esp. Frederico Lopes Meira Barboza Jr., que provavelmente em virtude de sua formação em arquitetura e urbanismo na Universidade de Brasília, trouxe para o CAU-UCB uma estrutura curricular semelhante a praticada na FAU UnB, assim como pode ser visto no Anexo VI.

A matriz curricular e o fluxo das disciplinas obedecem a uma lógica de crescimento sequencial e escalar no nível de complexidade das disciplinas de Projeto, que são o eixo central e objeto essencial na formação do arquiteto e urbanista. A estrutura curricular, ao longo dos 10 semestres propostos como prazo mínimo para a conclusão do curso, reúne a construção do conhecimento teórico, histórico, de expressão, representação e linguagem, de vocabulário e tecnologia da construção civil (*Ibidem*).

As disciplinas obrigatórias são entendidas em cinco grandes grupos: *Teoria e História, Expressão, Projeto, Tecnologia, Estudos Multidisciplinares e Prática Profissional*, além das disciplinas optativas. As disciplinas de *Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo* compõem o *eixo de Projeto*, que é o grupo estruturante do currículo. Os semestres articulam-se em torno desse eixo e têm uma denominação temática que organiza e dá sentido à sequência proposta (*Ibidem*).

Segundo PPC CAU-UCB (2013) o grupo de teoria e história tem um papel fundamental na formação do arquiteto e urbanista. Além de fornecer ao estudante o vocabulário técnico e estético da história das civilizações sob o ponto de vista da expressão artística e técnica de cada período estudado, essas disciplinas são os fundamentos necessários para a construção de uma base crítica, de repertório arquitetônico, artístico e conceitual. Algumas disciplinas de Projeto exigem como pré-requisito a conclusão de disciplinas teóricas, visando um maior grau de

maturidade teórica e estética do estudante.

O grupo de Teoria e História do CAU-UCB está organizado em seis (06) disciplinas de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo cada uma com 4 créditos (4 horas/aula) (ANEXO V). É ofertada no primeiro semestre a disciplina de Introdução a Arquitetura e Urbanismo - IAU, que tem como objetivo abordar princípios conceituais, teóricos e técnicos da Arquitetura, do Urbanismo e do Paisagismo, através da Percepção do Plano Piloto de Brasília. Já no Segundo semestre tem-se a disciplina de Teoria e História da Arte, Arquitetura e Urbanismo I – TH1, a qual analisa a história da urbanização, da arquitetura e da arte no contexto cultural, físico-ambiental, social, econômico e político desde os primórdios da civilização até as vésperas do Renascimento.

A Teoria e História da Arte, Arquitetura e Urbanismo II – TH2, é dada no terceiro semestre e estuda a história do urbanismo, arquitetura e da arte na tradição européia a partir do Renascimento na Itália até o século XVIII. No quarto semestre é vista pelos alunos a disciplina de Teoria e História III : Brasil Colônia e Império – TH3, na qual estuda-se o processo da ocupação portuguesa no Brasil, como parcela da expansão colonial européia global, em seus aspectos sócio-culturais e técnicos construtivos, face às adaptações dos modelos construtivos às condições físico-climáticas locais, a partir, inclusive, das experiências lusas em outras terras tropicais.

Não é ofertada nenhuma disciplina de Teoria e História no quinto semestre sendo que no sexto semestre tem-se Teoria e História IV: Sociedade Industrial – TH4 onde vê-se o pensamento Iluminista, as motivações que impulsionaram a Revolução Americana e a Revolução Francesa (1776 e 1789) e a retomada da linguagem das obras clássicas como expressão dos novos valores e novas aberturas civis no caminho da modernidade. A disciplina ainda vê tanto o movimento Romântico e a volta ao sentimentalismo e decorativismo quanto o Neogótico, o Neobarroco e o Ecletismo. O pré-modernismo e a revolução do Movimento Modernista.

No oitavo semestre é ofertada a disciplina de Teoria e História V: Crítica e Atualidade- TH5, a qual há a análise cultural da produção e estudo do pensamento

presente da arte, da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo. A última disciplina de História ocorre no nono semestre com Mobiliário e Interiores - Mob, o qual é oferecido em regime semi-presencial, estudando a história do desenho de Interiores e do Mobiliário. Nela existem reflexões teóricas e práticas sobre mobiliário, objetos de adorno e ambientes.

Considerando que a disciplina de IAU e Mob não focam na história da arquitetura, essas duas disciplinas não foram consideradas para o levantamento das técnicas de ensino.

5.5. Análise das Técnicas de Ensino em História da Arquitetura na FAU/UnB e no CAU/UCB

A análise das entrevistas realizadas com os professores da FAU/UnB e do CAU/UCB teve como intuito investigar de que maneira as técnicas de ensino adotadas por eles influenciam no processo de ensino-aprendizagem de História da arquitetura e suas potencialidades, principalmente, considerando-se que de acordo com Masetto (2006) e Cremonese et al. (2008) que o uso das técnicas de ensino diferenciadas facilitam no processo de ensino-aprendizagem.

Porém, dentro deste contexto, segundo Valente (2004) e Masetto (2006) cabe a figura do docente a escolha e o uso das técnicas de ensino que sejam mais adequadas às realidades vividas por cada aluno. Sendo assim, busca-se entender o papel do professor no exercício de sua prática profissional, mais especificamente no ensino de História da arquitetura.

Pimenta (1997) classifica essa prática profissional dos professores enquanto os 'saberes da docência', que como mencionado anteriormente, podem ser divididos em os saberes da experiência (aqueles adquiridos de suas vivências enquanto alunos e de suas experiências decorrentes de seus trabalhos pedagógicos), os saberes do conhecimento (relativos a formação do professor) e, os saberes pedagógicos (referentes ao ato de ensinar).

Sendo assim, assume-se que o entendimento dos docentes sobre o seu próprio trabalho pedagógico permite compreender de que maneira as técnicas de ensino influenciam na sua concepção pedagógica e como estas potencializam o aprendizado de História da Arquitetura.

Para tal, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Anexo IV) que permitiram analisar os 'saberes da docência' e de que maneira estes influenciam na escolha das técnicas de ensino pelos professores. O roteiro das entrevistas foi subdividido em dois grupos baseados na obra de Pimenta, um sobre os saberes do conhecimento (que analisou a formação dos docentes) e os saberes da experiência (que considerou a maneira com a qual a formação dos docentes influenciou na escolha das técnicas em sala de aula), e outro fundamentado nos saberes pedagógicos (quais as técnicas de ensino utilizadas e suas potencialidades) e nos saberes novamente da experiência (sobre possíveis alterações em suas didáticas).

Considerando-se que a FAU/UnB e o CAU/UCB tem uma estrutura similar para as disciplinas de História da Arquitetura, optou-se por fazer a análise por disciplina fazendo uma comparação entre as técnicas de ensino aplicadas nas duas instituições.

5.5.1. História da Arquitetura e da Arte I – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo I – CAU/UCB

A ementa da disciplina de História da Arquitetura e da Arte I – FAU/UnB estabelece que esta deve abranger a:

História das cidades, dos edifícios e da edificação na tradição europeia desde as civilizações do Egito e da Mesopotâmia até o final da Idade Média na Europa Ocidental. (PLANO DE ENSINO HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA ARTE I – FAU/UnB, ANEXO VIII).

Para tal, se estabelecem enquanto objetivos:

Ao final do semestre, o aluno terá construído um panorama ordenado das características mais importantes, dos princípios organizatórios, construtivos e compositivos e das realizações fundamentais deste período, segundo a historiografia corrente. Este panorama constituir-se-á em um sistema de referência geral dentro do qual o aluno poderá definir temas de seu interesse para aprofundamento e pesquisa posteriores (PLANO DE ENSINO História da Arquitetura e da Arte I – FAU/UnB, ANEXO VIII).

Dessa maneira, percebe-se que a disciplina se baseia nos princípios descritos Rüsen (2001 apud BAROM, W. C.C.; CERRI, 2011), pois ao criar referências permite o desenvolvimento de competências que podem ser utilizadas em sua prática arquitetônica.

Porém, pouco percebe-se na estruturação do plano de ensino desta disciplina a busca pela utilização de técnicas de ensino que busquem a criação de uma consciência histórica, ou seja, fomentar no aluno o desejo da utilização do conhecimento histórico aprendido na sua prática projetual, mas sim, em garantir um panorama geral do conteúdo através de técnicas de ensino e avaliação tradicionais.

De acordo com o docente da disciplina, a técnica de ensino considerada mais eficaz, é a aula expositiva apoiada com recursos áudio-visuais. E, pouco mudou em sua prática didática (saberes da experiência e saberes pedagógicos):

“[...] o único (técnica de ensino) que mudou foi o equipamento - quando iniciej, utilizava um projetor de slides daqueles do século passado; há cerca de 11 anos, substituí o projetor de slides antigo por um projetor multimídia e apresentações em Power Point. Com isso, melhorei MUITO o repertório de imagens e informações postos à disposição das aulas, graças à Internet.”

Quando questionado sobre de que maneira era feita a escolha por essa estrutura didática na disciplina, o professor respondeu que escolhia de acordo com:

“[...] o conteúdo que TENHO que dar (coisas fundamentais de cada período), o tempo de que disponho para tanto e o equipamento (computador e projetor multimídia)”.

Como visto anteriormente, as aulas expositivas são uma das técnicas de ensino mais tradicionais, principalmente em disciplinas de história, uma vez que estas derivam do próprio processo narrativo. Apesar de serem consideradas estratégias tradicionais, uma das vantagens da aula expositiva é permitir uma primeira compreensão de um determinado conteúdo, o que em termos da disciplina introdutória de História da Arquitetura e da Arte I faz-se uma boa escolha, permitindo uma primeira abordagem a história.

Contudo, deve-se haver um cuidado com o que, segundo Masetto (2003), é a didática aplicada voltada ao próprio ensino, pois, nesse caso o professor torna-se um mero transmissor de conteúdos esperando que seus estudantes os retenham e reproduzam na hora das provas avaliativas. Neste caso, a técnica acaba por se basear, quase que exclusivamente, no conteúdo a ser ministrado. Isso faz com que o aluno perca o interesse pela disciplina tornando-se passivo e prosaico (CREMONESE et al., 2008; VASCONCELOS et al. 2003). Porém, a utilização de técnicas de ensino diferenciadas funcionariam como facilitadoras de aprendizagem.

Outro professor da mesma disciplina de História da Arquitetura e da Arte I da FAU/UnB mostra uma visão diferenciada para a escolha de seus procedimentos didáticos. Apesar dele dedicar algumas aulas para transmitir a matéria da disciplina:

Ao início de cada semestre, dedico ao menos uma aula a transmitir as expectativas fundamentais de aprendizagem em cada disciplina — expectativas menos relacionadas ao conteúdo programático, e mais à aquisição de modos de pensamento e de análise crítica atinentes a uma visão global da arquitetura e à abordagem historiográfica. A transmissão de conteúdos de modo expositivo ocupa uma parte de cada aula — sendo essa parte significativamente maior onde não disponho de um livro-texto que cubra o conteúdo todo; em contrapartida, podendo referir os alunos a um livro-texto, a exposição é mais breve e se dedica mais a esclarecer pontos teóricos ou paralelos projetuais e técnicos entre a arquitetura histórica e a contemporânea, bem como a sua análise. O restante da aula, sempre que possível, é dedicado à orientação dos trabalhos, que podem ter caráter aplicado — análises gráficas, maquetes, releituras em forma de desenhos e projetos arquitetônicos — ou teórico — enfatizando interpretação de texto e técnicas de escrita acadêmica para diversos meios. Ao longo das orientações, enfatizo a aplicabilidade das metodologias de análise e projeção ao contexto contemporâneo, ou a inserção das pesquisas na construção gradual do conhecimento histórico.

Essa abordagem segundo o autor deriva do entendimento de que no início ele entendia a disciplina de História da Arquitetura enquanto “*uma espécie de cultura geral*”. Porém, atualmente ele acredita que:

[...] a aquisição de conhecimento “livresco” deve ser feita, justamente, por meio dos livros e outras leituras, e que se trata, essencialmente, de uma escolha pessoal de cada aluno. [...]

No caso deste professor, nota-se pela entrevista que apesar de sua formação em Teoria e História da Arquitetura ter sido basicamente de viés teórico, a IES na qual se formou integrava o conhecimento histórico às disciplinas de projeto.

As cadeiras de história tinham viés teórico — provas e relatórios com base em leituras. No entanto, nas disciplinas de projeto, havia forte ênfase na análise e interpretação de precedentes históricos, de modo estruturado e com objetivos claros na aquisição de certos conhecimentos e técnicas de projeção. No último ano da graduação, cursei uma disciplina optativa focada especificamente em composição de fachadas com base em exemplos

históricos (tradicionais e modernos), que equilibrava conteúdo teórico e experimentos projetuais.

Vê-se então a influência da didática experimentada enquanto discente na prática pedagógica do docente, pois, segundo ele: “mantenho sempre em mente a importância preponderante de estimular a reflexão e a análise, acima do acúmulo de informações”, indicando os saberes de experiência e conhecimento por parte deste professor.

Esta busca por estimular a reflexão, que como visto Brandão (2012) permite a compreensão do contemporâneo, faz com que este professor utilize técnicas de ensino diversificadas e de caráter aplicado (não tradicionais) como segundo ele:

[...] análises gráficas, maquetes, releituras em forma de desenhos e projetos arquitetônicos — ou teórico — enfatizando interpretação de texto e técnicas de escrita acadêmica para diversos meios. Ao longo das orientações, enfatizo a aplicabilidade das metodologias de análise e projeção ao contexto contemporâneo, ou a inserção das pesquisas na construção gradual do conhecimento histórico.

No caso deste professor, segundo o seu plano de ensino (Anexo X), isto se dá pelo desenvolvimento de trabalhos como: o desenho analítico de ordem clássica e a proposição de composição clássica.

Relativo a utilização destas técnicas de ensino, percebe-se suas potencialidades, já que de acordo com o docente:

Consoante com a mudança nos meus objetivos de ensino, busco um equilíbrio entre a transmissão de informações e esclarecimentos fundamentais e o desenvolvimento de habilidades de análise e pesquisa por parte dos alunos. Em especial, acredito que as tarefas de “análise de obra”, universalmente difundidas em disciplinas de história como de projeto, devem ser articuladas com expectativas claras quanto às informações a serem tratadas e, no caso de turmas no início do curso, também às metodologias a serem empregadas, de modo a igualar as oportunidades e garantir uma avaliação justa dos resultados.

Já a disciplina de Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo I – CAU/UCB, estabelece em sua ementa:

História da arquitetura, da arte e do urbanismo desde os primórdios da civilização até o final da Idade Média. Análise do contexto e condicionantes

culturais, físico-ambientais, sociais, econômicos e políticos. Paralelo com a arte, a arquitetura e o urbanismo da América Latina. Análise morfológica da forma e Gestalt. (PLANO DE ENSINO TH1, ANEXO VIII)

Percebe-se assim, que apesar de um conteúdo similar ao da disciplina da UnB, esta incorpora também a análise da arquitetura e urbanismo da América Latina (pré-colombiana) e introduz os conceitos de análise morfológica.

No caso desta disciplina, o professor entrevistado afirma que é seu primeiro semestre a ministrando, porém, ele também leciona na mesma instituição a disciplina Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo II e, que como técnica de ensino tem aplicado majoritariamente as aulas expositivas.

[...] é muito no gogó mesmo na fala. Então são aulas teóricas. Oitenta por cento das aulas teóricas aquele formato mais tradicional. Eu estou lá na frente passo os slides. Eu tenho um viés mais voltado para estética. Então eu pego muito nessa parte de leituras de obras de arte leitura e de arquitetura espacialidade e relação entre a espacialidade e a forma mais do que propriamente história. Até porque a minha formação mestrado/ doutorado em estética e artes mais nessa e os comentários dos alunos a gente pede que eles comentem sempre pergunto o que eles acham, sabe, eu procuro não fazer uma palestra, eu gosto que eles interajam e tudo. Mas 80 por cento e eu lá , teórica mesmo.

Entretanto, ao ser questionado, o docente informou que também faz atividades de análise de obras de arte, arquitetura e escultura e seminários, que podem ser caracterizadas como uma técnica de ensino baseada na pesquisa.

Os alunos apresentam seminários sempre que eles fazem um trabalho, eles vão apresentar. Então são duas aulas basicamente [...] só para apresentação do seminário e eu procuro variar não dou sempre o mesmo trabalho não porque eu sei que eles copiam. Maquete eu já dei também, pega um monumento faz uma maquete e a análise disso.

Percebe-se que o docente também utiliza a técnica de ensino utilizando maquetes, mas não o faz mas:

Provavelmente o uso desta estratégia de ensino tenha sido baseada na experiência do docente enquanto estudante, já que o mesmo afirma que:

Lá na Católica de Goiás que me formei. Eram 8 disciplinas de teoria, fora uma monografia. Era muita disciplina com vários professores. Então essa

parte foi bem completa e tinha o trabalho que tinha professores com um viés mais teórico, outros que eram mais críticos, outros mais históricos outros mais voltados para a estética e outros que eram mais jovens mais práticos. Fazer trabalho até foi Th 5, se não me engano, que era o modernismo, que o professor pediu para fazer uma análise da obra de um autor modernista. Deu as opções Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, e eu lembro que a gente ficou com Frank Lloyd Wright e o trabalho tinha três componentes e a gente fez um projeto de uma casa com influência da Casa Robie

Esta técnica de ensino mencionada pelo docente parece ser interessante, pois mistura tanto a questão do uso de didáticas voltadas a teoria quanto das mais voltadas a prática, o que permite ao aluno um maior entendimento dos conceitos históricos contidos na obra do arquiteto citado.

5.5.2. História da Arquitetura e da Arte II – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo II – CAU/UCB

Em História da Arquitetura e da Arte II na FAU/UnB vê-se de acordo com a ementa:

História das cidades, dos edifícios e da edificação na tradição européia a partir do início do Renascimento na Itália até o século XVIII (PLANO DE ENSINO HISTÓRIA DA ARQUITETURA E DA ARTE I – FAU/UnB, ANEXO VIII).

Para atingir a ementa da disciplina, um dos professores entrevistados discorre sobre a importância de além de se utilizar da aula expositiva também utilizar estratégias diversificadas de ensino como o uso do desenho e apresentação de seminários. Nas palavras do docente:

Mostro apresento os conteúdos. Cada aula tem um tema chave que vai puxando para os demais fazendo remetendo a aulas anteriores. Dentro da construção da disciplina. A gente faz algumas de pausas de desenho, tem algumas imagens que ficam paradas. Eu divido e atribuo algumas responsabilidades para integrantes da disciplina. Peço para que leiam com maior atenção. Todo mundo tem que ler mais um tem que apresentar um tema, eles não precisam nem levantar e montar um slide. (Mas) Apresentar quais são os principais pontos daquele texto.

A escolha por estas técnicas, segundo o professor se baseiam no fato da disciplina estar alocada em um semestre que, segundo ele, “História 2 esta no terceiro semestre que é um semestre bem puxado, de projeto de concreto, estrutura

e tal “. Sendo assim, o docente estrutura a disciplina de maneira a buscar a interdisciplinaridade *“tentando sempre correlacionar outros conteúdos”*.

A inter-relação entre os conteúdos é um fator determinante para o aprendizado de história da arquitetura, uma vez que segundo Zevi (1996), no estudo da história da arquitetura deve-se levar também em consideração os pressupostos: sociais, intelectuais, técnicos, e estético-figurativos. Questões essas que podem ser também mostradas em outras disciplinas.

Nota-se que, no caso deste professor, os saberes da experiência e do conhecimento, enquanto discente, afetaram sua escolha por determinadas técnicas de ensino. Segundo ele:

Acho que o tive em cada disciplina vários professores que foram muito fundadores para a minha percepção da Arquitetura, do mundo de maneira geral e eu lembro bastante não só na história mas lembro bastante de várias aulas, isso me ajuda a lembrar, mais menos de alguns métodos, como eles pensavam aquilo, e como eu posso pensar hoje numa realidade muito diferente daquela. Ajudou bastante.

Porém, suas experiências na carreira docente também foram determinantes para a montagem da estrutura didática da disciplina. De acordo com o docente:

Tentei entender melhor a heterogeneidade das turmas. Acho que isso é uma coisa que gradualmente eu fui tentando entender e perceber que no fundo o que é mais importante para mim é ver que nem todo mundo chega com o mesmo na mesma condição aquela disciplina nem todo mundo tem o mesmo ponto de partida nem mesmo o ponto de chegada. Os interesses são muito diversos. Então eu tento de alguma maneira elaborar conteúdos e atividades meio diversificadas para que os próprios estudantes e eu também percebamos assim que ponto pode ser que eles estejam com maior ou menor dificuldade. Para gente poder sentar e aprimorar. [...] Então, vai além do conteúdo da disciplina. Tem uma questão também de envolvimento com o sujeito que está ali. Então e acho que é nisso que mudou para mim. [...] Talvez nas minhas experiências eu fosse mais fechado. E menos aberto à participação e interação e os blocos eram mais homogêneos e gradualmente com o ganho da segurança.

É interessante observar que no caso deste professor, tanto as experiências que ele trouxe de sua formação na graduação, quanto a sua própria vivência o

influenciaram na escolha de técnicas de ensino que saiam do tradicional e busquem trabalhar a sala de aula enquanto um local de mediação pedagógica.

No CAU/UCB, a disciplina de Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo II – CAU/UCB estabelece que a disciplina deve abarcar:

História da arquitetura, da arte e do urbanismo na tradição europeia, do Renascimento até o século XVII. Estudo e análise das composições arquitetônicas, pictóricas, escultóricas e urbanas enquanto reflexos dos novos modos de percepção do espaço e do indivíduo. Transposição da tradição técnica-constructiva e arquitetônica para o Brasil. Paralelo com a arte, a arquitetura e o urbanismo das civilizações inca e asteca. Análise morfológica da forma e Gestalt.. (PLANO DE ENSINO TH2 CAU/UCB, ANEXO VIII)

De acordo com o professor que ministra esta disciplina (o mesmo que leciona Teoria e História da Arquitetura, da Arte e Urbanismo I na mesma IES) esta se estrutura em dois módulos de conteúdo, nos quais existem aulas teóricas e ao final de cada módulo um trabalho.

São dois trabalhos basicamente, no meio e no final. Então eu separo assuntos por exemplo, TH2 que é basicamente, o grosso, Renascimento e barroco. No primeiro trabalho que é no meio do semestre uma leitura de uma obra renascentista uma pintura uma arquitetura uma escultura. Fazendo uma comparação dando um contexto histórico o trabalho de teoria mesmo e o segundo é pegar esse trabalho que eles fizeram no Renascimento e comparando fazendo um confronto com o Barroco então, fazendo, separo em dois módulos.

Observa-se que, assim como na outra disciplina que ministra, apesar de se basear em aulas expositivas, o docente utiliza técnicas de ensino baseadas na pesquisa e comparação, o que permite um aprendizado menos teórico por parte dos alunos, ou seja, ao estimular diferentes atividades com os alunos faz com que esses seja mais ativos na aquisição de seu próprio conhecimento. Outro fato interessante a estrutura didática montada pelo professor não existem provas enquanto atividades avaliativas, porque, segundo ele:

[...]Eu acho que eu parei um pouco com essa história de prova, dando mais trabalho agora, porque acho que os alunos acabam que aprendem mais nos trabalhos do que nas provas. E eu acho que as aulas mais interativas também.

Isso demonstra uma preocupação com não somente o conteúdo, mas também com o aprendizado dos estudantes.

5.5.3. Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial – FAU/UnB e Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV: Sociedade Industrial – CAU/UCB

De acordo com o plano de ensino de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial, a ementa consiste de:

Princípios urbanísticos e correntes arquitetônicas, edifícios, arquitetos e técnicas de edificação desde o século XVIII até a segunda guerra mundial. (PLANO DE ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO DA SOCIEDADE INDUSTRIAL, FAU/UnB, ANEXO VIII).

Dessa maneira, observa-se que a disciplina engloba um conteúdo extenso tanto em termos arquitetônicos quanto urbanísticos que dão as bases do movimento moderno. Para tal, enquanto objetivos gerais da disciplina tem-se:

Analisar os vínculos existentes entre industrialização, modernização e modernidade e seus desdobramentos no campo da arquitetura e do urbanismo.

Por ser uma disciplina cuja abrangência é extensa, é necessário que se observe de que maneira o professor dessa disciplina se utiliza das técnicas de ensino para fomentar o interesse dos alunos.

Segundo o docente desta disciplina, as técnicas de ensino utilizadas em sala de aula são variadas, explorando a liberdade dos estudantes. Tal livre-arbítrio permite um aprendizado mais individualizado voltado às necessidades individuais de cada aluno.

De acordo com o professor:

E eu acho isso muito legal porque tem aluno que não gosta de trabalhar em grupo, que tem dificuldade, e ai prefere fazer o artigo porque pode fazer sozinho. Tem outros que tem mais facilidade em falar em público e preferem fazer aquela pesquisa mais teórica e gostam de fazer o seminário. E outros que vão para esse lado da parte prática. Então que eles preferem fazer o projeto, com base na história. Então é importante explorar essas possibilidades que o aluno tem. então eu vou muito nesse sentido.

Esta liberdade proposta pelo professor faz referência a estratégias avaliativas diferenciadas, estas atividades são seminários, projetos (o que o docente classifica enquanto “história aplicada”) e artigos, e ao final de cada módulo os estudantes podem escolher fazer o que melhor lhe convir.

Cabe aqui ressaltar que muitos professores confundem as técnicas de ensino com procedimentos avaliativos. No caso do docente desta disciplina, ao ser questionado sobre quais as técnicas de ensino utilizava, questionou o que eram técnicas de ensino. Ou seja, no caso desta disciplina se dá liberdade para a escolha do processo avaliativo e não necessariamente para as técnicas de ensino.

É importante frisar que diferentes técnicas de ensino resultam em diferentes processos avaliativos que podem ou não avaliar a técnica em si, porém, o objetivo maior da técnica de ensino é de funcionar como instrumento para facilitar a aprendizagem do aluno.

No caso da disciplina de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial da FAU/UnB as técnicas de ensino mais utilizadas segundo o professor são as aulas expositivas, pesquisas e atividades práticas. De acordo com o docente, o uso da tecnologia, como a internet, em sala de aula é bem vindo pois permite a discussão por parte dos discentes. Nas palavras dele:

Então eu geralmente dou para a história algumas aulas expositivas, sobre a matéria. Normalmente, com muita pesquisa eu dou muita liberdade para eles usarem, diferente de alguns outros professores, eu acredito que a gente está vivendo em mundo tecnológico, informatizado, e dou liberdade para eles usarem as ferramentas de pesquisa na hora da aula. Então, muitas vezes quando eles têm alguma dúvida, eu falo, pesquisa. Daí a turma inteira para para pesquisar, é bem interessante, eu acho que gera uma dinâmica bacana.

Outro fator muito relevante ao uso de técnicas de ensino diferenciadas apontado pelo docente é a limitação imposta por certas instituições privadas (no caso deste professor, antes de lecionar na UnB ele ministrava aulas na Unip). Quando questionado sobre quais eram as limitações impostas pelas IES privadas, este respondeu:

[...] as particulares te dão basicamente uma ementa pronta, um plano de curso pronto e te dizem até aonde você pode alterar ele. Então por exemplo, eu tinha a obrigação de dar uma prova teórica. Não podia substituir uma.

Pelo menos a primeira, a segunda avaliação podia ser um trabalho, mas a primeira tinha que ser prova, por exemplo. Tinha essas limitações, sabe. Na UnB eu não tenho isso, eu posso passar trabalho o semestre inteiro, eu posso passar outro tipo de atividade.

Sendo assim, percebe-se que a UnB oferece mais liberdade pedagógica para que o docente estipule não somente suas técnicas de ensino, mas também seus procedimentos avaliativos.

Esta liberdade é apontada pelo docente como um dos motivos para que seus procedimentos didáticos em sala de aula tenham sido alterados, e o outro motivo apontado foi o amadurecimento enquanto docente, mostrando a importância dos saberes da experiência e os saberes pedagógicos. Quanto aos saberes do conhecimento, o docente apontou que sua formação contribui para sua didática através não da reprodução da maneira com a qual foi educado, mas através de uma postura crítica sobre a maneira com que foi ensinado, buscando, em suas próprias palavras:

Eu acredito que me influenciou principalmente da parte crítica. O que não dava tão certo e fazer diferente. Não necessariamente me influenciou para fazer igual, mas me influenciou para fazer diferente.

Já a disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV: Sociedade Industrial do CAU/UCB estipula através de sua ementa que:

O pensamento Iluminista, as motivações que impulsionaram a Revolução Americana e a Revolução Francesa (1776 e 1789) e a retomada da linguagem das obras clássicas como expressão dos novos valores e novas aberturas civis no caminho da modernidade. O movimento Romântico e a volta ao sentimentalismo e decorativismo: o Neogótico, o Neobarroco e o Ecletismo. O pré-modernismo e a revolução do Movimento Moderno (PLANO DE ENSINO TH4 CAU/UCB, ANEXO VIII)

Novamente, percebe-se a abrangência dos conteúdos que devem ser abarcados pela disciplina de Sociedade Industrial, uma vez que esta deve dar conta de todas as realizações urbanísticas e arquitetônicas dos séculos XVIII, XIX e XX, assim como as novas teorias que surgiram neste período. Assim, o professor entrevistado vale-se de técnicas de ensino que se utilizam das TICs, como o uso da sala de aula invertida, para que isto ocorra. Segundo ele:

[...] Utilizo a sala de aula invertida, com a leitura e fichamentos feitos no AVA, seminários semanais dos textos daquele módulo [...].

Uma das vantagens do uso da sala de aula invertida é permitir que o aluno tenha acesso de antemão ao conteúdo da aula através de um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, permitindo que o tempo de sala de aula seja disponibilizado para outras atividades. Entretanto, uma desvantagem se dá ao fato de muitos professores da rede privada não receberem para montar e organizar os conteúdos disponibilizados na internet.

Outro fator relevante, se dá ao fato das IES privadas contarem quase que exclusivamente com professores horistas, diferentemente das IES públicas que tem seu corpo docente formado por professores de dedicação exclusiva. Com isso, percebe-se que em instituições privadas professores acabam por dar muitas disciplinas para encher as 40 horas semanais. No caso do docente de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV: Sociedade Industrial do CAU/UCB, de acordo com ele:

Atualmente leciono as disciplinas de Teoria e História da Arquitetura III – Brasil Colônia Império, Teoria e História da Arquitetura IV: Sociedade Industrial, e Teoria e História da Arquitetura V: Contemporânea todas na Universidade Católica de Brasília. Mas já lecionei as outras disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo e História do Design de Mobiliário no Uniplan.

Isso faz com que, muitas vezes, os professores não tenham tempo para adotar técnicas de ensino diferenciadas escolhendo a aula expositiva em virtude do seu aspecto predominantemente teórico.

5.5.4. Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império – FAU/UnB e Teoria e História III - Brasil Colônia e Império – CAU/UCB

A disciplina de Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império da FAU/UnB estuda de acordo com sua ementa:

Produção arquitetônica e processo de urbanização do descobrimento até fins do século XIX. Arquitetura indígena, vernácula e dos imigrantes. (PLANO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASILCOLÔNIA E IMPÉRIO – FAU/UnB, ANEXO VIII).

No que se diz respeito às técnicas de ensino utilizadas na disciplina, segundo o plano de ensino disponibilizado pelo professor, são proferidas aulas expositivas, atividades de leitura e discussão, e atividades interativas. Segundo ele, uma das dificuldades enfrentadas pela disciplina é a seleção, de livros-texto generalistas, já que são poucos sobre o conteúdo abordado editados no Brasil, o que, segundo ele, faz com que haja a necessidade de se haver mais aulas expositivas.

Uma boa seleção de livros-texto generalistas, com conteúdo atualizado é um benefício que temos em História da Arquitetura e da Arte I, permitindo flexibilizar a abordagem em aula, e cuja ausência em Brasil Colônia e Império — peculiaridade do mercado editorial recente nessa disciplina — exige uma postura diversa, com maior ênfase na transmissão de conteúdo em aulas expositivas e, por outro lado, oferecendo a oportunidade de estimular o pensamento crítico, devido à necessidade de reunir leituras disparates.

Porém, o docente afirma que apesar desta realidade, busca diversificar suas técnicas de ensino oferecendo também atividades práticas: “Além disso, procuro sempre que possível lecionar em ateliê, de modo a alternar, numa mesma aula, conteúdos teóricos com atividades práticas”. Segundo Ghelli (2004), introduzir técnicas de ensino não tradicionais, no caso como o uso das atividades práticas, permite dinamizar a sala de aula, favorecendo o ensino-aprendizagem.

Percebe-se isso através da fala do professor sobre a maneira com a qual suas didáticas mudaram ao longo de sua carreira, de acordo com ele:

No início da minha carreira, dava muito mais ênfase à transmissão de conteúdo por meio de aulas expositivas, entendendo que uma das funções da história da arquitetura era fornecer uma espécie de “cultura geral” — uma função que não deixa de ser relevante, mas que, mais recentemente, decidi deixar para outros mecanismos.[...] Reinterpretei minha tarefa, enquanto professor, como a de oferecer ferramentas de análise e pesquisa podendo ser aproveitadas, indistintamente, por alunos que seguirão uma carreira de projeto arquitetônico convencional, assim como por aqueles que se encaminharão para uma carreira de pesquisa ou gestão.

No discurso deste professor de Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império da FAU/UnB, devido ao fato dele ministrar também a disciplina de História da Arquitetura e da Arte I na mesma IES, então, apesar de não ser possível analisar através de seus planos de ensino desta disciplina uma postura quanto a adoção de

técnicas de ensino mais diversificadas, assume-se que o mesmo as utilize já que este assim o faz na outra disciplina.

Na disciplina de Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III: Brasil Colônia e Império do CAU/UCB estuda-se de acordo com a ementa da instituição:

História da arquitetura, da arte e do urbanismo desde a ocupação portuguesa no Brasil até o início do século XX. Aspectos socioculturais, tecnológicos e construtivos da arquitetura brasileira. Adaptações dos modelos europeus às condições físico-climáticas locais. Processos de ocupações urbanas, crescimento das cidades e projetos de cidades brasileiras. (PLANO DE ENSINO TH3 CAU/UCB, ANEXO VIII)

Percebe-se que o recorte histórico da disciplina é muito similar ao da disciplina da UnB, porém, enquanto na UnB a disciplina de Brasil Colônia é a quarta na cadeia de Teoria e História na UCB ela esta na terceira posição.

De acordo com o docente que ministra esta disciplina, são utilizadas técnicas de ensino tanto tradicionais (aulas expositivas, leituras, fichamentos) quanto não tradicionais (sala de aula invertida, Wiki¹⁷, mapas conceituais e maquetes). Provavelmente isto ocorra em virtude das experiências vividas pelo docente que, afirma:

A maioria das disciplinas de Teoria e História que cursei na faculdade tinham um viés teórico prático com aulas teóricas e desenhos e maquetes. Somente a disciplina de arquitetura contemporânea é que não teve parte prática. Somente aulas teóricas e fichamentos.

E:

[...] tanto o ensino universitário quanto o ensino médio (estudei em uma escola de ênfase construtivista). Porque isso sou influenciada a buscar utilizar a prática em sala de aula. Aprender fazendo.

Este professor, expressa que a escolha por técnicas de ensino que se utilizem da prática dependem da infraestrutura disponibilizada pela instituição e do número de alunos em sala de aula. De acordo com o docente:

¹⁷ Wiki - Uma página da web colaborativa que pode ser editado diretamente usando apenas um navegador, geralmente por qualquer pessoa com acesso a ele.

Nas faculdades particulares existe a dificuldade quanto ao tempo e ao número de alunos em sala de aula. Eu mesma já dei aulas de História para uma média de 120 alunos em uma única sala, o que não ocorre mais hoje em dia. Então, nestes aspectos o que norteia a disciplina é o tempo em relação ao conteúdo. Outra questão importante é que muitos cursos não oferecem uma boa infraestrutura. [...]. Dar aulas de história exige muito o uso de recursos áudio visuais, e sem eles seria mais difícil dar aulas. Outra questão, é difícil propor atividades de desenho, quando por exemplo, o aluno está em uma sala de aula que só tem cadeiras de braço.

Convém observar que este docente particularmente menciona não somente o uso dos recursos audio-visuais, o que segundo outros professores entrevistados é importante para o contexto da disciplina, já que permite a visualização dos exemplos citados em livros, mas também menciona a utilização das TICs, com o uso da sala de aula invertida e do Wiki.

Como visto anteriormente, o uso TICs permitem através do *Blended learning* um currículo mais flexível e que atenda a demandas individuais dos alunos. Outra questão relevante no que se diz respeito a sala de aula invertida é a adoção de uma postura menos passiva dos estudantes através das metodologias ativas.

Entretanto, o docente aponta a necessidade de se contar com um apoio institucional para a utilização de técnicas de ensino diferenciadas, segundo ele:

Atualmente na UCB por contar com uma série de recursos institucionais como laboratório de informática, computador com acesso a internet em sala de aula, ambiente de aprendizado virtual – AVA, ateliers e maquetaria, utilizo diversas técnicas. Utilizo a sala de aula invertida, com a leitura e fichamentos feitos no AVA, seminários semanais dos textos daquele módulo, Wiki (um dicionário colaborativo), mapas conceituais feitos durante as aulas que eu pretendo transformar em um portfólio, maquetes, estudos de caso de obra análoga e artigo. Já tentei também fazer peça de teatro e o método 300. Além das aulas expositivas.

De uma maneira geral, fica evidente que no caso desta disciplina existe um bom paralelismo entre a parte teórica e a parte prática mostrando uma boa potencialidade das técnicas de ensino diferenciadas na opinião do professor

5.5.5. Arquitetura e Urbanismo no Brasil Contemporâneo FAU/UnB

A disciplina de Arquitetura e Urbanismo no Brasil Contemporâneo ofertada pela FAU/UnB não existe no CAU/UCB, sendo que o conteúdo expresso pela ementa:

Produção e teoria da arquitetura e do urbanismo no Brasil da República até o presente. A Presente disciplina pretende familiarizar os estudantes com a produção e o pensamento arquitetônico corrente no Brasil de meados da década de 1920 a meados da década de 1980. Para que possam compreender a formação e desenvolvimento de vocabulário formal da arquitetura moderna brasileira, assim como localizar os principais paradigmas teóricos que justificam a atuação dos arquitetos brasileiros neste período e sua postura atual. (PLANO DE ENSINO ARQUITETURA E URBANISMO DANO BRASIL CONTEMPORÂNEO, FAU/UnB, ANEXO VIII).

No CAU/UCB este conteúdo é subdividido pelas disciplinas de Teoria e História III - Brasil Colônia e Império, a qual já foi analisada, e Teoria e História V: Crítica e Atualidade cuja a ementa descreve como:

História da arquitetura, da arte e do urbanismo do final do século XX e do século XXI. Análise cultural, social e política da produção arquitetônica e urbanística. Implicações das novas tecnologias nas concepções espaciais e nos modos do homem se relacionar com a cidade e com o espaço construído. Arquitetura contemporânea na América Latina e Oriente.

Uma vez que esta disciplina é ministrada pelo mesmo professor de Teoria e História III - Brasil Colônia e Império e Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV: Sociedade Industrial no CAU/UCB, aqui focar-se-á somente na análise da entrevista do professor da UnB.

No caso do docente de Arquitetura e Urbanismo no Brasil Contemporâneo, este afirma acreditar que as melhores técnicas de ensino em História da Arquitetura sejam principalmente a exposição oral, e as visitas à campo, nas palavras dele:

[...] o ensino e preleção ela não substitui as outras, mas não é preleção tradicional, essa ideia de ver o professor mais como um guia. Até porque os textos e os trabalhos são passados de antemão, antes das aulas teóricas.[...]

Um fator interessante a ser explorado nessa fala é o fato do professor passar os textos antecipadamente, o que configuraria em parte como a adoção da técnica

de ensino da sala de aula invertida, que tem como objetivo estimular a aprendizagem-ativa. Já no que se refere as visitas de campo, o professor explica:

[...] a visita de campo, que eu ainda não consigo fazer exclusivamente para a disciplina. Mas eu ainda não consigo fazer na disciplina especificamente, mas eu consigo fazer no pé na estrada, como atividade complementar. Acho que a vivência da arquitetura é muito importante. É outro abrir de olhos do que você ver no livro ou no slide que seja, outra coisa é você ver na prática.

Isto demonstra a preocupação do professor em utilizar técnicas de ensino com foco na experiência, o que possibilita uma vivência maior com o conteúdo abordado.

Curiosamente, observa-se que a escolha por estas técnicas de ensino não decorrem da experiência do docente enquanto aluno (saberes da experiência). Segundo ele, na IES na qual cursou arquitetura e urbanismo a cadeia de História da Arquitetura tinha um viés cem por cento teórico, o que fez com que o docente escolhesse um outro tipo de abordagem enquanto professor.

[...] Mas a minha formação vai me guiar nessa ideia de uma busca com um pensamento holístico da arquitetura do diálogo e eu vejo que a teoria e história está presente obviamente nesse diálogo.

Esta liberdade na escolha de atividades citada pelo docente irá se manifestar na escolha das atividades e procedimentos avaliativos, que de acordo com ele:

Eu venho adotando um sistema que eu chamo sistema de livre escolha de atividades. Esse semestre especificamente eu estou com dez atividades dentro do rol em que os alunos podem escolher essas atividades são desde o tradicional fichamento e resenha dos textos até atividades de ordem projetual ordem de análise de caso de fazer maquetes enfim de estudos a respeito da minha parte teórica que sintaxe então a análise de filme então não é um conjunto amplo de possibilidades que são colocar uma disciplina que tenta fazer esse nicho das várias possibilidades inclusive este semestre eu estou com uma atividade livre dentro de todas essas ideias e que não sejam essas nove que já eu já propus os alunos têm liberdade de propor a sua própria atividade dentro da disciplina o que é que eles querem fazer.

Este “sistema de livre escolha de atividades” também é citado pelo docente da disciplina de Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial da UnB que cita como influencia para a escolha desta didática o professor de Brasil Contemporâneo.

Me ajudou muito esse semestre (o professor de Brasil Contemporâneo) [...] deu essa mesma disciplina no semestre passado. E aí a gente sentou e eu peguei o plano de ensino [...], e o meu antigo da faculdade particular, porque (o professor de Brasil Contemporâneo) também tem umas técnicas muito legais de ensino, [...]. Então eu misturei um pouco, as minhas com (os do professor de Brasil Contemporâneo), e eu achei que [...] tem muitas propostas bacanas nessa questão de individualização dos alunos [...].¹⁸

Para estruturar o curso, o docente da disciplina se utiliza dos saberes da pedagógicos ao utilizar pesquisas de perfil discente para entender quais são as áreas de interesse dos alunos, esta abordagem permite mais flexibilidade na estruturação da disciplina podendo influenciar não só na escolha de diferentes técnicas de ensino, mas também de procedimentos avaliativos diferenciados.

[...] eu tenho feito a questão das atividades que vem sendo guiada pelas minhas pesquisas com os alunos, então eu faço todo o início de semestre uma pesquisa de perfil discente para entender quem é o aluno e quais são as áreas de interesse. E eu percebo por exemplo nos últimos no ano passado o perfil ia muito mais para área de projeto. Este ano por exemplo o perfil está indo mais para a área de planejamento urbano e isso é bastante variado então isso vai guiando as minhas possibilidades de dar essas atividades. Mas o conteúdo é impossível de mudar e esse recorte o que eu posso mudar é a abordagem da aula na aula a disciplina de Teoria da Arquitetura e Urbanismo então dependendo do perfil do aluno [...] e eu passo mais tempo falando de Urbano. [...].

e:

Esse acompanhamento do perfil do discente de um certo modo guiando para isso, e acho que é a coisa que eu mais modifico são esse rol de atividades. Algumas delas eu vejo que dão certo e não dão certo então eu vou e volto e tento propor algumas modificações mas nesse rol da avaliação.

Quanto às atividades e técnicas de ensino utilizadas pelo professor, o mesmo afirmar utilizar técnicas variadas:

[...] são a leitura e o fechamento dos textos. Estudos dirigidos em relação a esses textos, resumo, resenha e estudo dirigido, análise crítica de filmes, análise crítica de exemplos arquitetônicos (análise de estudos de caso, análise arquitetônica), exercícios de composição plástica que são três

¹⁸ Foi retirado o nome do professor da disciplina para garantir o anonimato.

disciplinas o primeiro que é sobre as vertentes historicistas um segundo sobre Brasília e um terceiro sobre o pós modernismo e os debates como havia comentado, eu fazia a prova anteriormente a prova jogo, que eu tirei esse semestre e, esse semestre eu inseri um dicionário ilustrado, um Instagram e a atividade livre. É basicamente isso.

Portanto, observa-se que o docente busca se utilizar tanto de técnicas de com foco na exposição, como as aulas teóricas, quanto de técnicas que favoreçam tanto o uso das novas tecnologias digitais (como as mídias sociais) assim como atividades práticas que se fundamentam tanto em técnicas de ensino baseadas pesquisa (estudos de caso), discussão (debates) e experiências (trabalhos práticos e viagens). Sendo assim, segundo Fernandes (2013), favorecendo as habilidades intelectuais dos alunos.

5.6. Discussão dos Resultados das Entrevistas

Ao se realizar o conjunto de entrevistas apresentado anteriormente, esperava-se investigar quais são as técnicas de ensino utilizadas pelos professores e de que maneira estas influenciam no processo de ensino-aprendizagem considerando-se suas potencialidades. Para tal, foram entrevistados professores da FAU/UnB e do CAU/UCB imaginando-se que por serem instituições de perfis diferentes, estes perfis afetariam a escolha dos professores no desígnio de suas técnicas de ensino.

Porém, ao se analisar os dados compilados nas entrevistas descobriu-se que a escolha de técnicas de ensino tradicionais e não tradicionais não é influenciada pelo perfil da IES, uma vez que em ambos cursos a maioria dos docentes se utiliza de técnicas de ensino tradicionais e estrutura suas disciplinas em torno das aulas teóricas, e se utilizam de outras estratégias enquanto suporte a aula expositiva. E, o único professor que afirma utilizar somente a explanação oral leciona na FAU/UnB onde era esperado se encontrar técnicas de ensino mais diversificadas considerando-se o perfil dos docentes e dos alunos.

O professor de Arquitetura e Urbanismo do Brasil Colônia Império da FAU/UnB explica o perfil dos discentes da sua disciplina:

[...] lecionar na Universidade de Brasília induz a elevada expectativa — sempre bem atendida — quanto à base de conhecimentos dos alunos em história geral e do Brasil, por se tratar, em geral, de recém-egressos de ensino médio cursado com qualidade.

Infelizmente esta não é a realidade vivenciada por muitos professores de História da Arquitetura, como visto anteriormente e citado por Maragno (2012), que atualmente ingressam nos cursos de arquitetura, muitos dos alunos possuem uma formação deficitária no ensino médio, o que prejudicaria principalmente o ensino de História da Arquitetura, já que este exige um certo conhecimento histórico geral. No CAU/UCB esta realidade é somente parcialmente verdadeira, talvez em decorrência do curso ocorrer no turno diurno, ou seja, não é um curso focado em atender o perfil de estudante que precisa trabalhar para financiar seus estudos, realidade enfrentada por muitos cursos noturnos como visto na caracterização do ensino de História da Arquitetura no Distrito Federal.

Outro fator relevante a ser apontado é a ausência de conhecimento pedagógico pela maioria dos professores entrevistados, todos os docentes são arquitetos e urbanistas porém quanto a formação na área pedagógica somente um dos docentes possuía uma licenciatura não concluída em Artes Plásticas, outro uma especialização em Arte-educação, e um terceiro fez a disciplina de docência no ensino superior no curso de mestrado. Alguns dos outros docentes citaram semanas pedagógicas e cursos para a elaboração de provas. Este talvez seja o motivo para um possível não entendimento do que sejam técnicas de ensino por parte de alguns docentes. De uma maneira geral, observou-se que a maioria dos professores que lecionam na FAU-UnB são oriundos de Universidades Federais e com uma formação recente (2003, 2006, 2012). Coincidência ou não, ambos os professores do CAU-UCB são formados por Universidades Católicas (PUC-Goias e PUC-Campinas) nos anos 2000 (2002 e 2004). Em ambos os cursos todos os professores possuem mestrado e/ou doutorado.

Foi visto anteriormente que técnicas de ensino são todas as estratégias utilizadas pelo professor que visam o aprendizado dos estudantes. Neste aspecto, por mais que as atividades avaliativas citadas por alguns professores enquanto técnicas de ensino sejam importantes, vale ressaltar que a técnica de ensino em si não é voltada exclusivamente para a avaliação e sim são atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizado. Dessa maneira, pode-se haver o uso de uma técnica de ensino sem que haja necessariamente sua avaliação.

Dessa maneira, nota-se que os “saberes da docência” citados por Pimenta (1997) no caso dos cursos de arquitetura analisados são majoritariamente baseados

nos saberes da experiência e nos saberes pedagógicos e menos nos saberes de formação (considerando-se a formação em pedagogia).

Quando questionados se acreditavam que sua formação acadêmica houvesse influenciado na maneira de dar aula de História da Arquitetura, todos os entrevistados responderam que sim, mesmo aqueles que enquanto alunos vivenciaram estratégias tradicionais de ensino. Nestes casos, a maioria dos docentes reproduz alguma técnica de ensino que lhe foi dada enquanto estudante (explicação oral, seminário, fichamento), porém estes também se utilizam de novas estratégias, como o uso de mídias sociais, jogos, sala de aula invertida, portfólio.

Por fim, é importante frisar que os resultados apresentados teriam sido mais ricos caso o CAU/UCB contasse com mais professores de História da Arquitetura. Como citado anteriormente, as instituições privadas por privilegiar a contratação de professores horistas, fazem com que esses lecionem diversas disciplinas para conseguir completar as 40 horas semanais, o que não ocorre na IES pública. Essa postura na gestão dos cursos superiores privados faz com que os docentes por vezes escolham técnicas de ensino tradicionais para conseguir suprir as demandas das disciplinas, ou seja, volta-se a transmissão do conteúdo ao invés de se voltar ao processo de ensino-aprendizagem.

5.7. Conclusão do Capítulo

Os cursos de arquitetura e urbanismo tem crescido de forma exponencial no Brasil em virtude de uma política neoliberal em relação ao ensino universitário¹⁹, se na década de 1960 haviam somente doze cursos de arquitetura no Brasil em 2017 esse valor chegou próxima a 600 instituições sendo que deste total 89% eram oferecidos em IES privadas. Dentro desta realidade, o Distrito Federal em 2017 oferecia o curso de arquitetura nas 11 IES existentes. Porém, se por um lado houve a facilidade de acesso a carreira, por outro não houve uma preocupação com a qualidade de seu ensino, uma vez que do universo dos cursos existentes no DF quase que metade se utilizam da carga horária mínima. A diminuição da carga horária permitiu a criação dos cursos de arquitetura e urbanismo no período noturno

¹⁹ Na qual existe a mínima interferência do estado e as IES voltam-se para o lucro.

(a maioria dos oferecidos no DF), o que facilitou seu acesso a estudantes que trabalham para sustentar seus estudos (60%).

Considerando-se que esta realidade afeta a maneira com que o professor estrutura a sua didática, percebe-se que no que se diz respeito a disciplina de História da Arquitetura em média as disciplinas contam com 3,2 horas-aula e 26 alunos por professor, porém provavelmente a média do número de horas-aula seria menor se a Unip tivesse permitido que seus professores respondessem aos questionários, já que é sabido que suas disciplinas de História da Arquitetura tem em média 2 horas aula e permitisse até 80 alunos em sala em disciplinas de viés teórico.

Quanto às técnicas de ensino, observou-se que a grande maioria dos professores de História da Arquitetura do DF se utilizam de aulas teóricas (92,5%) apesar de nem todos acreditarem na totalidade de sua eficácia. Enquanto técnicas de ensino não tradicionais como maquetes, projetos, desenhos, diagramas históricos, painéis e pôsteres são pouco utilizadas. Supôs-se que esses dados comprovariam que as técnicas não tradicionais não fossem utilizadas devido à falta de infraestrutura ou carga-horária, mas o mesmo não se provou verdadeiro já que como visto anteriormente em média é disponibilizado para as disciplinas 3,2 horas aula e 82,5% dos entrevistados relataram ter acesso aos laboratórios.

Analisando-se mais profundamente a utilização das técnicas de ensino no DF através das entrevistas semiestruturadas realizadas na UnB e na UCB pôde-se comprovar essa realidade, todos os professores entrevistados relataram utilizar as aulas teóricas como a principal técnica de ensino empregada em sala de aula, porém, tanto outras técnicas de ensino tradicionais como resumos, resenhas, fichamentos e seminários, quanto técnicas de ensino não tradicionais como maquetes, desenhos, projetos, portfólios, uso de mídias sociais, e ambientes virtuais de aprendizagem são utilizados como apoio às aulas expositivas.

Apesar disso, os professores avaliaram que tanto a utilização de técnicas de ensino tradicionais quanto à de técnicas não tradicionais tem suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e que, mesmo quando essas são empregadas exclusivamente enquanto métodos avaliativos permitem uma maior individualização dos processos avaliativos focando-se não somente na memorização

dos conteúdos mas também nas competências e habilidades que cada estudante tem. Percebe-se então, que o uso de técnicas de ensino variadas permitem uma maior motivação por parte dos alunos resultando em uma melhor qualidade dos processos de ensino aprendido.

CONCLUSÕES



6. CONCLUSÕES

Este trabalho procurou identificar e analisar as diferentes técnicas de ensino em História que vêm sendo aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal, buscando entender suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem.

O ensino de História da Arquitetura é importante, pois as ações humanas não ocorrem sem pressuposições, sendo o seu objetivo principal a criação de uma consciência histórica que oriente as praticas presentes. Essa consciência histórica se dá pelo valor extra-histórico dos edifícios que assumem não somente o papel de testemunhos históricos, mas também possuem um valor enquanto obra de arte/arquitetura. E assim o sendo, através de sua pesquisa histórica permite-se entender sobre as culturas e tradições de um povo, orientando assim a vida prática. Ao analisar este contexto tem-se que é a partir do estudo da História que se entende de conceitos antigos e sua interpretação permitiria a compreensão do contemporâneo.

Considerando que o aprendizado em história se dá por meio da experiência, da interpretação e da orientação, percebe-se que a utilização de técnicas de ensino diferenciadas possibilitariam um melhor aprendizado em História da Arquitetura potencializando então, a formação de bons arquitetos. Porém, infelizmente nota-se que a normalmente a maioria das disciplinas de História da Arquitetura baseiam-se em estratégias tradicionais de ensino nas quais grande parte das aulas são voltadas a explanações orais, leituras e trabalhos dissertativos o que por vezes desmotiva o aluno.

Os métodos tradicionais de ensino surgiram de maneira a universalizar o ensino e nestes, não são levados em consideração as habilidades e competências dos estudantes fazendo com que o aluno torne-se passivo e sem criatividade. Levando-se em consideração que a aprendizagem segundo a Taxonomia de Bloom se dá através da recordação e compreensão no estágio de aquisição do conhecimento, por meio da aplicação e análise no estágio de produção de conhecimento, e finalmente pela avaliação e invenção na fase de criação do conhecimento percebe-se que a educação tradicional voltasse somente para a primeira fase fazendo com que o aluno se torne dependente do professor já que não

houve a preocupação com fazer o estudante pensar por si só. Em parte isto ocorre em decorrência da falta de reflexão por parte dos professores sobre suas práticas pedagógicas; muitas vezes baseadas nos mesmos rituais pedagógicos que estes viveram quando alunos.

O ensino de arquitetura de um viés primeiramente prático na Idade Média, baseado na analogia ou seja, na cópia do trabalho dos mestres enquanto processo pedagógico volta-se a partir do renascimento a atividade intelectual e teórica. Com isso houve a quebra dos paradigmas do ensino de arquitetura que passou a separar a prática da teoria, fundamentando seu processo pedagógico no simples repasse de normas e informações. Este padrão de ensino que vigorou majoritariamente até o início do século XX foi substituído por uma didática baseada na fusão entre a arte e a prática em decorrência da industrialização, em grande parte difundido pela Bauhaus.

Porém, se por um lado, o abandono do sistema teórico-histórico da Beaux-arts permitiu a assimilação da prática profissional ao ensino de arquitetura, por outro lado renuncia-se ao ensino excessivamente acadêmico e de influências históricas. Entretanto, como visto anteriormente, o ensino de base histórica permite o entendimento do presente, então, se em um primeiro momento esta estratégia didática mostrou-se eficaz perante as problemáticas da sociedade industrial, posteriormente ela será questionada por criar padrões arquitetônicos massificados e que respondem as demandas da sociedade civil.

Como visto anteriormente, ambos sistemas pedagógicos irão influenciar o ensino de arquitetura no Brasil, o primeiro mais voltado ao modelo academicista da Beaux-arts e o segundo de base mais tecnicista embasado nas Escolas Politécnicas, mas ao se convergirem estes dois tem-se um modelo pedagógico modernista que fragmentou o currículo em disciplinas de cunho prático e disciplinas de cunho teórico, enfatizando no ensino das disciplinas de projeto em detrimento das demais disciplinas, incluindo as disciplinas de História da Arquitetura.

De uma maneira geral, as disciplinas de cunho prático, como as disciplinas de projeto normalmente se utilizam de técnicas de ensino com foco em experiência; e as de cunho teórico, incluindo História da Arquitetura, geralmente empregam técnicas de ensino com o foco na preleção. Sabendo-se que o saber histórico é

composto da pesquisa documental, da narrativa para a apreensão e interpretação dos acontecimentos históricos e da cultura; técnicas de ensino que assimilassem essas características permitiriam um bom aprendizado. Como possíveis exemplos tem-se: i) a aula expositiva e os seminários que utilizam a narrativa como base para a construção do saber histórico; ii) os seminários e estudos de caso que empregam a pesquisa documental; iii) a confecção de modelos e maquetes que também se baseiam na pesquisa documental e, por último; iv) a elaboração de projetos e desenhos que aplicam a pesquisa e a interpretação do conhecimento histórico.

As técnicas de ensino, ou seja, as estratégias adotadas pelos docentes que objetivam o aprendizado dos estudantes, quando trabalhadas dentro de contexto acadêmico permitem que o docente funcione como mediador entre o conhecimento e os alunos. Sendo assim, é importante conhecer o perfil das IES, o padrão do cursos e dos estudantes para permitir a escolha de técnicas de ensino adequadas.

Os cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil cresceram de forma exponencial a partir de meados dos anos de 1990 em virtude uma política neoliberal em relação ao ensino universitário. Se na década de 1960 haviam somente doze cursos de arquitetura e urbanismo, esse valor se aproximou dos seiscentos em 2017, dos quais 89% eram ofertados em IES privadas. Essa realidade somada a mudança acadêmica promovida pelo MEC a partir de 2007, quando houve a diminuição da carga horária para 3600 horas/aula e a adoção de atividades complementares e extracurriculares que podem ser subtraídas deste total desde que não ultrapassem 20% da carga horária total, fizeram com que surgisse um novo padrão para os cursos de arquitetura ofertados.

O Distrito Federal não fugiu desta realidade, já que em 2017 contava com onze cursos de graduação em arquitetura e urbanismo, dos quais apenas 2 mantiveram como referência o ensino integral, a UnB e o Ceub (apesar do Ceub em seu site informar que o curso é apenas matutino), que inclusive, são os cursos mais antigos e tradicionais do DF. Os demais cursos de arquitetura no DF são disponibilizados nos turnos matutino ou noturno, sendo que a maior parte deles ocorre no período noturno. Se a diminuição da carga horária mínima permitiu o acesso a estudantes que trabalham para sustentar seus estudos (60%) principalmente no período noturno, por outro lado não houve uma preocupação com a qualidade de seu ensino,

uma vez que do universo dos cursos existentes no DF quase que metade se utilizam da carga horária mínima (somados os 20% das atividades extracurriculares!).

Isso somado ao aumento na proporção de alunos por professor nos cursos de Arquitetura e Urbanismo brasileiros, nos quais teoricamente existe o número de quinze alunos por professor (1:15) em disciplinas práticas e o dobro (1:30) em disciplinas teóricas, porém costuma-se observar na prática 1 professor para 30 alunos (1:30) em disciplinas práticas e 1 professor para 100 alunos (1:100) em disciplinas teóricas.

Este novo padrão de curso foi projetado para maximizar o lucro da empresa, elevando o número de alunos em sala de aula, reduzindo o número de professores em sala de aula com redução da carga horária dos cursos e, conseqüentemente, minimizando seus custos para ter preços competitivos. Se por um lado esta realidade facilitou o acesso da população com faixas de renda mais baixas à educação de nível superior. Por outro lado, a qualidade no processo de ensino-aprendizado pode ter sido afetada. O INEP no seu anuário sobre os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, demonstra que os alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas tem 30% a menos de desempenho escolar, o que poderia se configurar como um empecilho ao ensino de História da Arquitetura, pois estes podem não possuir a mesma base teórica que os alunos provenientes de escolas privadas. No DF percebe-se que certas IES tem a maioria de seus alunos vindos de escolas particulares (Uniceub, UCB e UnB), enquanto nas demais, a grande maioria dos alunos vem do ensino público.

Sendo assim, hoje, muitos professores de Arquitetura e Urbanismo, em especial professores de História da Arquitetura, deparam-se com uma realidade de salas de aula cheias, pouca carga horária (lembrando que cursos que possuem pouca carga horária, como a Unip, não responderam os questionários, alterando os resultados esperados), e muitos alunos despreparados e muitas vezes cansados (cursos noturnos), o que exige uma modificação de seus modelos educacionais.

No DF maioria dos professores de História da Arquitetura utilizam-se de aulas teóricas (92,5%), em um primeiro momento, imaginou-se que essa realidade seria decorrente de fatores externos ao professor, como grande número de alunos, pouco tempo disponível e ausência de infraestrutura adequada. Entretanto, foi percebido

que independentemente do perfil da instituição, padrão do curso e dos alunos as técnicas de ensino tradicionais ainda são preferidas e melhor avaliadas quanto a sua eficácia do que as técnicas não tradicionais.

Com isso em mente, nas entrevistas semiestruturadas buscou-se então entender as motivações para a escolhas de determinadas técnicas de ensino em detrimento de outras assim como suas potencialidades através da opinião dos professores.

Por possuírem perfis similares, são cursos estabelecidos em Universidades, com cargas horárias semelhantes, e com a maioria dos alunos oriundos de escolas privadas, percebe-se então, que em ambos os professores adotam posturas similares nas escolhas de suas técnicas de ensino. De uma maneira geral, os professores buscam usar a tradicional técnica da aula expositiva como base de suas disciplinas e técnicas de ensino tanto tradicionais como: fichamentos, leituras, seminários e técnicas não tradicionais como: maquetes, desenhos, projetos, mídias sociais e atividades apoiadas no uso das TICs como suporte a explanação oral. Se por um lado o uso da aula expositiva, com ou sem recursos áudio-visuais, permite um primeiro contato dos discentes com o conteúdo a ser abordado, por outro, se usada sem que haja a interação dos alunos, os deixa passivos, tornando-os em reprodutores de conhecimento ao invés de criadores, o que seria o objetivo do ensino superior.

Levando-se em consideração que o perfil discente das duas instituições é similar, com a maioria dos alunos vindos de escolas particulares, com renda alta e que não trabalham para pagar o Curso ou se sustentar, era de se esperar que estes tivessem uma boa base educacional não precisando então de muitas preleções para contextualizar o conteúdo a ser abordado. Sendo assim, a escolha por técnicas de ensino majoritariamente tradicionais não faria sentido.

Entretanto, foi observado que muitos dos professores, apesar de possuírem boa formação educacional em suas áreas de atuação, no caso em arquitetura e urbanismo, não possuem uma formação específica em didáticas educacionais, valendo-se majoritariamente de suas experiências enquanto estudantes para guiá-los no processo de suas escolhas didáticas pedagógicas e, considerando-se que

historicamente as disciplinas de História da Arquitetura se baseiam em técnicas de ensino tradicionais, vê-se então, a reprodução desses padrões de ensino.

Outra questão a ser levantada quanto a escolha pelas técnicas de ensino tradicionais se dá pelo novo perfil dos cursos de arquitetura privados, que por visarem o lucro, muitas vezes não respeitam a proporção de alunos por professor em sala de aula, ou, não oferecem condições de infraestrutura que viabilizem a aplicação de diferentes técnicas de ensino.

Mas, apesar do uso das aulas expositivas como principal estratégia no processo de ensino-aprendizagem em História da Arquitetura no DF, em ambos os cursos veem-se inovações didáticas interessantes. Uma dessas inovações é apresentada por docentes da UnB que, além de abolir as tradicionais provas como maneira de medir o conhecimento adquirido pelos estudantes, adotam também o sistema de livre escolha, o qual permite ao aluno escolher quais as atividades avaliativas irá fazer. Esse sistema é interessante, pois além de se apoiar em técnicas de ensino diversificadas (seminários, projetos, desenhos, artigos) permite também uma maior participação individual dos alunos, entendendo que as turmas são heterogêneas, ao se adotar técnicas de ensino que possibilitem uma maior individualização permite-se o desenvolvimento das capacidades e competências dos alunos em sua integralidade.

Vale a pena ressaltar, que apesar das técnicas de ensino englobarem as atividades avaliativas, elas não são voltadas exclusivamente para a avaliação e sim são atividades voltadas ao processo de ensino-aprendizado.

Outra inovação é apresentada em uma das disciplinas de História da Arquitetura da UnB na qual o docente se utiliza de um caderno de desenhos para apoiar suas aulas expositivas. Como visto anteriormente, esses cadernos compostos por desenhos e textos, os quais apresentam um conteúdo diversificado e que através da criatividade e interdisciplinaridade (texto, imagem, desenho) permitem a reflexão por parte do estudante, mediando assim o seu aprendizado.

Já o uso das TICs pode ser visto na fala de professores tanto da UnB quanto do UCB. Estas são usadas ou como apoio a pesquisa em sala de aula, atualmente a maioria dos alunos possuem celulares com acesso a internet, ou seja, o docente não é mais o único depositário do saber e ele pode se valer do uso dessa ferramenta

para incrementar as discussões em sala de aula; ou como a criação de mídias sociais para a divulgação da pesquisa feita pelos alunos (instagram e padlet são bons exemplos de mídias sociais que podem ser usados com esse fim) e, por último, vê-se a utilização da sala de aula invertida na UCB como uma maneira de estimular a aprendizagem ativa através do *blended learning* (mistura de técnicas de ensino que privilegiam a utilização das TICs e de técnicas presenciais de ensino). Entretanto, se por um lado a técnica de ensino da sala de aula invertida permite ao docente usar o tempo da sala de aula com outras atividades que não somente a exposição oral, questiona-se se este não sobrecarrega mais ainda o docente que tem que, além de preparar as aulas presenciais, utilizar tempo fora de sala de aula administrando seu ambiente virtual de aprendizagem.

Observou-se também, que maquetes e projetos também são utilizados em ambas as instituições como suporte às disciplinas de História da Arquitetura, mas é interessante frisar uma das experiências que vem sendo desenvolvida na FAU/UnB onde um dos docentes tem aplicado uma atividade nomeada de “história aplicada” na qual se desenvolvem projetos com base no que está sendo estudado.

Por fim, vale salientar que a questão da liberdade pedagógica dos professores foi mencionada de forma direta e indireta. Enquanto um docente deixou claro que pode “ousar” na escolha das técnicas de ensino que irá utilizar em sala devido ao fato de lecionar na UnB, o que não acontecia quando ministrava em uma IES privada, outro coloca que se utiliza de diversas técnicas de ensino em virtude da disponibilização de uma grande variedade de recursos institucionais ofertados pelo CAU/UCB (maquetaria, laboratórios, ateliers, sala com acesso a internet, AVA), o que não ocorria quando lecionava em outra IES privada. Sendo assim, tanto a liberdade pedagógica do docente quanto questões relativas a infraestrutura estimulam na utilização diversificada de técnicas de ensino.

Por fim, observou-se que tanto as técnicas de ensino tradicionais quanto as não tradicionais tem suas potencialidades no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que empregadas somente enquanto atividades avaliativas, uma vez que estas permitem uma maior variedade de processos avaliativos focando-se não somente na memorização dos conteúdos, mas também nas competências e habilidades que cada estudante tem. Permitindo assim, uma maior motivação por

parte dos alunos, resultando em uma melhor qualidade dos processos de ensino aprendido.

Portanto, a utilização de técnicas de ensino variadas em História da Arquitetura faz com que o professor se torne o mediador no processo de ensino-aprendizagem, capacitando a formação de uma consciência histórica ao aluno, que por sua vez são necessárias na orientação do seu exercício profissional.

6.1. Limitações do Estudo

Durante o desenvolvimento do trabalho, percebeu-se que novas IES passaram a oferecer o curso de arquitetura e urbanismo, o que dificultou na aquisição de dados referentes às disciplinas de História da Arquitetura, mesmo assim este estudo analisou oito IES das nove existentes no início da pesquisa, entretanto ao decorrer dos estudos foram criados mais 2 cursos de arquitetura. Como mencionando anteriormente, uma das IES não permitiu a coleta de questionários em seu curso, alegando a falta de autorização por parte de sua mantenedora. Infelizmente isto alterou os resultados estatísticos esperados, pois ao não ser respondido, alterou para cima a média de horas-aula disponibilizadas às disciplinas de História da Arquitetura.

Esse estudo também buscou desenvolver uma metodologia que fosse capaz de identificar e analisar as técnicas de ensino em História da Arquitetura sendo utilizadas no Distrito Federal e avaliar o nível de utilização em sala de aula e eficácia sob a ótica do professor. Apesar desse estudo ter se voltado à análise dos resultados colhidos no DF, a metodologia desenvolvida poderia ser aplicada em outros estados do país.

Porém, uma das limitações dessa metodologia reside no fato de que, a avaliação da eficácia das técnicas de ensino se dá sob o ponto de vista do professor e não incluiu uma avaliação por parte dos estudantes.

Contudo, a principal limitação deste estudo, reside no fato dele ter apenas analisado técnicas de ensino em disciplinas de História nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Maiores investigações são necessárias para diferentes cadeias de disciplinas de tecnologia e projeto.

Essas limitações abrem possibilidades de estudos futuros principalmente analisando a potencialidade das técnicas de ensino no processo de ensino-aprendizagem sob a ótica dos estudantes em diferentes disciplinas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



7. RERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABEA. **Caderno ABEA 32: novos perfis e padrões de qualidade para os cursos de arquitetura e urbanismo**. 2008, João Pessoa: [s.n.], 2008.
- ABEA. **Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**. . [S.l.]: Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo. , 2015
- ABEA. Cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil. **ABEA Webpage**, 2012.
- ABEA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. [S.l: s.n.], 1977.
- ABREU, Maria Celia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em sala de aula**. São Paulo: MG Editores, 1990.
- ALMEIDA, Bernardo Domingos de. O portal da antiga Academia Imperial de Belas Artes: a entrada do neoclassicismo no Brasil. **19&20**, v. III, 2008.
- ALMEIDA, Bernardo Domingos de. Reformas da universidade: breve histórico. **A universidade no século XXI**. Coimbra: Almedina, 2008. .
- ALMEIDA, Jaime. Gonçalves de. A formação do arquiteto e a universidade. **Revista Brasileira de Pedagogia**, v. 78, n. 188–190, p. 22–56, 1997.
- ALMEIDA, Jaime Gonçalves. **Universidade de Brasília: idéia, diáspora e individualização**. Brasília: Editora UnB, 2017.
- AMARAL, Cláudio Silveira. O ensino do projeto nos cursos de arquitetura. **Arquitextos**, v. 09, n. 101.05, p. 1–10, 2008.
- ANDERSON, Robert L. The function of history in architectural education. **Journal of Architectural Education**, v. 4, p. 30–35, 1949.
- ARIMATEIA, Emmanuela Wanderly Campos ; COSTA, Gilmar de Siqueira. Comentários acerca da aula expositiva no departamento de arquitetura. In: **PROJETAR**, 2005, Rio de Janeiro. II Seminário sobre ensino e pesquisa em projeto de arquitetura:rebatimentos, práticas, interfaces. Rio de Janeiro: FAU/ UFRJ, 2005. v. 1.

ASSIS, Arthur Alfaix; MATA, Sergio. Prefácio – O conceito de história e o lugar dos Geschichtliche Grundbegriffe na história da história dos conceitos. In: KOSELLECK ET AL. (Org.). . **O conceito de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 9–34.

ASSIS, Gabriella Lima de. Hayden White entre a história e a literatura. **Albuquerque: revista de História**, v. v4, n. n8, p. 132–151, 2012.

AVILA, Arthur Lima de. (In)disciplinando a história: do passado histórico ao passado prático. In: **Fórum de Teoria da História e História da Historiografia**. Rio de Janeiro , 2015

BANNISTER, Turpin. C. The functions of architectural history in the education of modern architects. In: **Journal of Architectural Education**, v. 4, n. 23–30, 1949.

BARBOSA, Rinaldo Ferreira. **Explorando As Villas De Palladio: Uma Leitura Contemporanea Sobre A Proposicao Arqutetônica**. 2005. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul., 2005.

BAROM, Willian Carlos Cipriani.; CERRI, Luis Fernando. **O Ensino Da História a partir da Teoria de Jörn Rüsen**. 2011, Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.

BENEVOLO, Leonardo. **História da Arquitetura Moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BERGAMO, Maysa. O uso de metodologias diferenciadas em sala de aula: uma experiência no ensino superior. In: **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, v. v.2, n. n4, 2010. Disponível em: <<http://revista.univar.edu.br/index.php/interdisciplinar/article/view/185>>.

BERGER, John. **Ways of Seeing: A Book**. London: Penguin Books, 1972.

BITTENCOURT, Renata Innecco. O Professor, A Televisão E O Vídeo: Um Estudo Da Mediação Pedagógica Em Uma Instituição De Ensino Superior Carvalho. In: **GT: Educação e Comunicação**, n. n16, 2005.

BORDENAVE, Juan Diaz.; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRANDÃO, Carlos Antonio Leite. Por que estudar história da arquitetura? In:

Revista Pós, v. 19, n. 32, p. 26–36, 2012.

BRASIL. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Brasília, Brasil: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/%3E>>.

BRASIL. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília: [s.n.], 2017. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

BRASIL. **Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica nos cursos de arquitetura e urbanismo**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1994.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Florianópolis: Edusc, 2004.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; SABOIA, Lygia. A Bauhaus. In: **Arteduca: Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas** - especialização. 2011

CANDAU, Vera. Maria Ferrão. **A didática hoje: uma agenda de trabalho**. 2000, Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11.

CARMONA, Ana Carolina. **A história presente: um exercício com maquetes**. 2014, Camboriú/SC: ABEA, 2014. p. 679.

CARSALADE, Flavio de Lemos. **Ensino de projeto de arquitetura: uma visão construtivista**. 1997. 264 f. 264p. Dissertação (Mestrado). Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte., 1997.

CASTANHO, Sergio. E. M. *Um projeto em discussão: a universidade no Século XXI*. Campinas: Unicamp. , 1999

CASTANHO, Sergio. E. M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

CHAUI, Marilena De Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CIGNACHI, grasiela; DUARTE, glaucius Décio. Mapas conceituais e o projeto arquitetônico: uma aplicação no processo de ensino e aprendizagem. In: **Novas**

Tecnologias na Educação. *CINTED-UFRGS. Pelotas*, v. v13, n. n2, 2015.

COELHO, Marly de Oliveira; MIRANDA, Alair dos Anjos. Ensino/aprendizagem: uma análise da prática docente. In: **Dialógica**, v. 1, n. 2, 2005.

CORDEIRO, Caio Nogueira Hosannah. A reforma Lucio Costa e o ensino da arquitetura e do urbanismo da ENBA à FNA (1931-1946). In: **Anais IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade E Educação No Brasil”**. João Pessoa, 2012. p. 945–962.

CREMONESE, Matheus Machado; EKSTERMAN, Christine Fontenele; RABELO, Patricia Fraga Rocha. **Estratégias de dinâmicas no ensino de Arquitetura e Urbanismo**. 2008, João Pessoa: Centro Universitário de João Pessoa, 2008.

CREMONESE, Matheus Machado; EKSTERMAN, Christine Fontenele; RABELO, Patricia Fraga Rocha. Estratégias de dinâmicas no ensino de Arquitetura e Urbanismo. In: **Congresso Nacional de Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo**, 2009, Brasília. Anais do Congresso Nacional de Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. 2004, [S.l: s.n.], 2004.

DAUFENBACH, Karine. e sempre a Bauhaus. **Arquitextos**, v. 17, n. 201.03, 2017.

DE PAULA, G. M. **Técnicas de ensino (technical education)**. . [S.l: s.n.], 2016

DOMSCHKE, Vera Lúcia. **O ensino da arquitetura e a construção da modernidade**. 2007. 324 f. 324p. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FARIAS, Taise Costa de. **O ensino de Teoria e História da Arquitetura e das Cidades: desafios e estratégias**. 2014, Camboriú/SC: ABEA, 2014. p. 679.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Prefácio. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Novas Tramas para as Técnicas de Ensino e Estudo**. Campinas: Papirus

Editora, 2013. .

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. In: **Gest. Prod**, v. n2, p. 421–431, [S.d.].

FICHER, Sylvia. **Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

FICHER, Sylvia;; SCHLEE, Andrey. O **Programa de Pós-Graduação da FAU/UnB estuda Brasília**. 2010, Rio de Janeiro: [s.n.], 2010. p. 2–14.

FOCHEZATTO, Anadir. ; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique. . A Proposta da Educação Problematizadora no Pensamento Paulo Freire. In: **IX ANPED SUL: A Pós-Graduação e suas Interlocuções com a Educação Básica**, 2012, CAXIAS DO SUL. Anais do IX ANPED SUL, 2012.

FRAMPTON, Kenneth. A Bauhaus: evolução de uma idéia, 1919-1932. In: FRAMPTON, Kenneth. (Org.). . **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. .

FUJIOKA, Paulo Yassuhide. Maquetes no ensino de história da arquitetura: experiências de estágio de ensino na FAUUSP. In: **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, v. n. 17, p. 46–61, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43399>>.

GAVA, Tânia Barbosa Salles; MENEZES, Crediné Silva de; CURY Davidson. **Aplicações de Mapas Conceituais na Educação como Ferramenta MetaCognitiva**. 2003, São Paulo: [s.n.], 2003. p. v. 1. p. 127-135. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/posgraduacao/apoio/apoio_raffo/flg5052/aula_1/AplicacoesdeMapasconceituaisnaEducacao.pdf>.

GHELLI, Guilherme Marcos. A. A construção do saber no ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 3, n. 3, p. 79–96, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3 edição ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Eric de Souza. *et al.* Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. In: **Vita et Sanitas**, v. 6, n. 6, p. 57–81, 2012.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Magno Federici. Autonomia privada e regulação estatal na evolução histórica do ensino superior brasileiro. In: **Revista da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações**, v. v. 9, p. 107–138, 2011.

GONÇALVES, Denise. Uma história da historiografia de arquitetura. In: **ArtCultura**, v. 12, n. 20, p. 95–115, 2010.

GRAEFF, Edgar Albuquerque. **Uma sistemática para o estudo da teoria da arquitetura**. Goiânia: Editora Trilhas Urbanas, 2006.

GROPIUS, Walter. Plano de formação de arquitetos. In: **Bauhaus: novarquitectura**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 79–96.

GUIMARÃES, Claudio Santos Pinto. A Utilização Do Recurso Audiovisual No Ensino De História: Metodologias No Filme Os Visitantes (1993). In: **O Brasil no Sul: Cruzando Fronteiras entre Regiões**. 2010, Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

HARTNETT, jeff; HERMAN, greg; SMART, Murray. **Design Theory Embedded in History: History and Theory for the Beginning Design Student**. 1994, Arkansas: University of Arkansas, 1994.

HOLANDA, Frederico de; e KOHLSDORF, Gunter. **Arquitetura como Situação Relacional**. 1995, [S.l: s.n.], 1995. p. 196–203. Disponível em: <<https://dspace.ist.utl.pt/bitstream/2295/1010800/1/holandaekohlsdorf.pdf%3E>. Acesso em: 01/07/2013>.

IBGE. **Educação** . Brasília: [s.n.], 2012.

INEP. **ENADE 2014: relatório de área - Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais., 2016.

INEP. **O Censo da Educação Superior**. Brasília: [s.n.], 2010.

ITAÚ-CULTURAL. **Academia Imperial de Belas Artes - Aiba**.

ITAÚ-CULTURAL. **Bauhaus**.

JARZOMBEEK, Mark. The Disciplinary Dislocations of (Architectural) History. In: **Journal of the Society of Architectural Historians**, v. v.58, n. n. 3, p. p.488-493, 1999.

JORDÃO, Larissa Caroline Silva; e CLARO, Marcel Alessandro. A Educação No Século XXI e a Formação do Professor Reflexivo na Arquitetura. In: **Diversa Prática.**, v. V1, n. n1, 2012.

KATINSKY, Júlio Roberto. Ensinar–aprender: por uma educação criadora. In: Gouvêa, Luiz Alberto de Campos;. Barreto, Frederico Flósculo Pinheiro; Gorovitz, Matheus (Org). **Contribuições ao ensino da arquitetura e urbanismo**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

KOTCHETKOFF, Júlia Coelho; DA SILVA, Maria Madalena Ferreira Pinto. **Relação das competências fundamentais do arquiteto na história e hoje**. 2015, [S.l.]: ABEA, 2015.

KRUFT, Hanno Walter. **History of architectural theory**. New York: Princeton Architectural Press, 1994.

LACANALLO, Luciana F, L ; et al. **Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático**. 2007, Campo Grande: Editora Uniderp, 2007. p. 157–158.

LANCHA, Joubert José. **O tratado de Andrea Palladio**. São Carlos: Universidade de São Paulo, 2002.

LIRA, José C. T. História e o Fazer da Arquitetura. In: **Designio**, v. 11/12, 2011.

LITZ, Valesca Giorda. **O Uso da Imagem no Ensino de História**. 2009. Universidade Federal do Paraná, 2009.

LOPES, Antonia Osima.. Aula expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). In: **Técnicas de Ensino: Por que não?** 4a Edição ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996. p. 149.

LORENZ, Chris. It takes three to tango. History between the “practical” and the

“historical” past. **Storia della Storiografia**, v. 65, n. 1, p. 29–46, 2014.

LOUREIRO, Claudia.; AMORIM, Luiz Manuel do Eirado. **Avaliando práticas pedagógicas no ensino de arquitetura**. 1999, Londrina: [s.n.], 1999. p. 1–2.

LUBAR, Steven. Timelines in Exhibitions. In: **Curator the museum Journal**, v. v56, n. n2, 2013.

LUCKESI, Cipriano. *et al.* **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MAHFUZ, Edson da Cunha. Banalidade ou correção: dois modos de ensinar arquitetura e suas consequências. In: **Arquitextos**. São Paulo: Vitruvius. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/14.159/4857>>. , 2013

MALACRIDA, Sérgio Augusto. **O sistema de ensino Belas-Artes no curso de arquitetura da École des Beux-Arts de Paris em sua tradição e ruptura: legado de saber e de poder**. 2010. 242 f. 242p. Tese (Doutorado). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos., 2010.

MANCEBO, Deise.; LEDA, Denise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. In: **Educação e Realidade**, v. 34, n. 1, p. 49–64, 2009.

MARAGNO, Gogliardo Vieira. **Questões sobre a qualificação e o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil**. 2012, São Paulo: [s.n.], 2012.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A. (Org.). *. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária*. São Paulo: Editora Cortez, 2003. .

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e tecnologias de informação e comunicação. In: MORAN, José Manuel. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus Editora, 2006. p. 133–173.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEGILL, Allan; SHEPARD, Stephen.; HONENBERGER, Phillip. **Historical knowledge, historical error: a contemporary guide to practice**. Chicago:

University of Chicago Press, 2007.

MONNERAT, Lúcia Patrícia. **Uma Abordagem para a Melhoria do Processo De Ensino-Aprendizagem em Desenho Técnico Utilizando Métodos e Técnicas da Computação**. 2012. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa - Minas Gerais, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Reis de Goes. **O ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil : a expansão dos cursos no estado de São Paulo no período de 1995 a 2005**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil, UNICAMP, Campinas., 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. In: **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. v2, 2015.

MUKAI, Hitome; DIAS, Solange Irene Smolarek ; FEIBER, F. N. . Promoção da melhoria em curso de graduação, com uso de indicadores de avaliação da qualidade e produtividade. In: **5º Encontro Científico Cultural Interinstitucional FAG e DOM BOSCO**, 2007, Cascavel. 5º Encontro Científico Cultural Interinstitucional FAG e DOM BOSCO. Cascavel, 2007.

NARUTO, Minoru. **Repensar a formação do arquiteto**. 2006. 129 f. 129p. Tese (Doutorado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NATUMI, Yone. **O ensino de informática aplicada nos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil**. 2013. Universidade São Paulo, 2013.

NONELL, Anni Günther. Da especificidade da história da arquitetura. In: **Revista Pós**, v. 2, p. 72–74, 1996.

OLISKOVICZ, *Katiucia*; DAL PIVA, Carla. As Estratégias Didáticas no Ensino Superior Quando é o Momento Certo para se Usar as Estratégias Didáticas no Ensino Superior? In: **Revista De Educação**, v. 15, n. n.19, p. 111–127, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Eduardo França de . Narrativa e conhecimento histórico: alguns apontamentos. In: **Revista Histórica**, n. 15, 2006.

OLIVEIRA, Luciane Gonzaga de. **Arquitetura Moderna na Alemanha No Período de 1900 a 1933**. 2004. PUC-Rio, 2004.

PARTNER, Nancy. Foundations: Theoretical Frameworks for Knowledge of the Past. In: PARTNER, Nancy.; FOOT, Sarah. (Org.). **The SAGE Handbook of Historical Theory**. London: Sage, 2013. .

PEREIRA, Lara Rodrigues. **A Abordagem Didática do Uso do Cinema em Sala de Aula**. 2011, [S.l.]: Revistas UDESC, 2011.

PEREIRA, Lara Rodrigues. **Ensino De História E Narrativas Cinematográficas Subsidiando Consciências Históricas**. 2012, [S.l: s.n.], 2012.

PERNOUD, Regine. **L'enseignement au moyen age**. Paris: Editions Grasset, 1944.

PERRENOUD, Phillipe. **10 Novas Competencias para Ensinar: Convite a Viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEVSNER, Nikolaus. **Panorama da Arquitetura Ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PIMENTA, Selma G.; GHEDIM, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Nuances**, v. 3, 1997.

PIMENTEL, Sofia França Caldas. **Ensino do Projeto de Arquitetura: Identificação de Paradigmas**. 2003. 306 f. Universidade de Brasília, 2003.

PIRES, Maria Laura Bettencourt. **Ensino superior: da ruptura à inovação**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2007.

PLUCKER, Jonathan; ESPING, A. **Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources**. 2014

POMBO, Olga. **Modelos de Ensino na Idade Média**. 2003

PPC CAU/UCB. **Projeto Politico Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Brasília**. . [S.l: s.n.]. , 2013

RABELO, Cleison Luis. Portfólio - Caminho Teórico-Metodológico para a Formação Crítico-Reflexivado Arte-Educador. In: **Revista PLUS FRJ**, 2017.

RAMOS, Fernando Guillermo Vázquez. Os tratados do século XX: edições

especiais. In: **Arq.Urb.**, v. 5, p. 55–74, 2011.

RODRIGUES, Erica Castilho; MATOS, Daniel Abud Seabra; FERREIRA, Aline dos Santos. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. In: **Avaliação**, v. 22, n. n2, p. 494–511, 2017.

RODRIGUES, Leide Pereira; MOURA, Lucilene Silva; TESTA, Edimarcio. O tradicional e o moderno quanto à didática no ensino superior. In: **Revista Científica do ITPAC**, v. 4, n. 3, p. 33–42, 2011.

SALVATORI, Elena. Arquitetura no Brasil: ensino e profissão. In: **Arquitetura Revista**, v. 4, n. 2, p. 52–77, 2008.

SANTOS, Akiko. **Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo**. 2005, [S.l: s.n.], 2005.

SANTOS, Andréa Pereira dos. **Estratégias de estudos e elaboração de fichamentos, resumos e resenhas**. 2009, [S.l: s.n.], 2009.

SANTOS, João Henrique dos. **A História da Arquitetura como prática dialógica entre os saberes historiográficos**. 2011, São Paulo: [s.n.], 2011.

SCHNEIDER , Elton Ivan; SUHR , Inge Renate Froze, ROLON , Vanessa E. K.; ALMEIDA, Cláudia Mara De. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. In: **Revista Intersaberes**, v. v8, n. n16, p. 68–81, 2013.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil 2016**. . São Paulo: [s.n.], 2016.

SILVA, Danilo ÉMmerson Nascimento; OLIVEIRA , EmíLio Augusto Gomes de; SILVA, José Carlos Plácido da. A Staatliches Bauhaus e a Industrialização Na Europa Durante Os Séculos XIX E XX: O Caso Da Indústria Alemã. In: **Educação Gráfica**, v. 02, n. 20, 2016.

SILVA, Elvan. **A forma e a formula: Cultura, Ideologia e Projeto na Arquitetura da Renascença**. Porto Alegre: Sagra, 1991.

SILVEIRA, Ismar Frango ; BERGAMASCHI, Marcelo Pereira ; SILVA, L. **Aplicações de Realidade Virtual e Aumentada na Educação**. 2011, Uberaba: [s.n.], 2011. p. 1–15.

SOARES, Claudio Cesar Pinto. **Computação Gráfica: Uma mudança nos**

paradigmas das técnicas de representação? In: **Gráfica**, 2005.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evelyn. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. In: **Educ. rev.**, v. v26, n. n3, p. 193–217, 2018.

SOUZA, Polyana Jessica do Carmo de; SOARES, Valter Guimarães. **E Ensino de História**. 2013, Natal: [s.n.], 2013.

TEIXEIRA, Katia Azevedo. Aspectos recorrentes no ensino de arquitetura e urbanismo. In: **Integração**, v. 15, n. 54, p. 207–211, 2008.

TEW, Daniel J. **Pedagogy of Teaching History: Comparing the Chronologic and Thematic Approaches**. 2014. Disponível em: <http://digitalcommons.wou.edu/honors_theses/14>.

TOLKS, Daniel; SCHÄFER, Christine; RAUPACH, Tobias. An Introduction to the Inverted/Flipped Classroom Model in Education and Advanced Training in Medicine and in the Healthcare Professions. In: **GMS Journal for Medical Education**, 2016.

TORRES, Sylvia Carolina Gonçalves. Portfólio Como Instrumento De Aprendizagem E Suas Implicações Para A Prática Pedagógica Reflexiva. In: **Rev. Diálogo Educ**, v. v8, n. n24, p. 549–581, 2008.

TRINDADE, Helgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 10, p. 5–15, 1999.

TRINTA, Marisa de Oliveira. **Estratégias para uma aprendizagem no ensino de arquitetura**. 2001. 33 f. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2001.

UIA, União Internacional dos Arquitetos. **Carta para Educação dos Arquitetos**. . [S.l: s.n.], 1996.

UIC CENTER FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING-LEARNING COMMUNITIES (TLC). **Flipped Classroom Guide**. . Illinois: [s.n.], 2016.

UNB, PPI. **Projeto Político Pedagógico Institucional da Universidade De Brasília**. . [S.l: s.n.], 2014

UZEDA, Helena Cunha de. O curso de Arquitetura na Escola Nacional de Belas Artes e o processo de modernização do centro do Rio de Janeiro no início do século

XX. In: **19&20**, v. V, n. janeiro, 2010.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. *Educar em Revista*, n. n4, p. 79–97, 2014.

VALENTE, N. **O estudo da história no ensino de arquitetura contemporâneo**. 2004. 213 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.

VARELA, Bartolomeu L. **A universidade, o currículo e o conhecimento: das origens aos tempos actuais**. Praia: Universidade de Cabo Verde, 2013.

VASCONCELOS, Clara; PRAIA, João Felix; ALMEIDA, Leandro S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 7, n. 1, p. 11–19, 2003.

VIDIGAL, Emerson José. *Um estudo sobre o ensino de projeto de arquitetura em Curitiba*. 2004. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

VIEIRA, Maria Lourdes; DE SORDI, Mara Regina Lemes. Possibilidades e limites do uso do portfólio no trabalho pedagógico no ensino superior. In: **Revista e-curriculum**, v. v8, n. n1, 2012.

VILLAS BOAS, Benigna Maria De Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus Editora, 2004.

VOYATZAKI, Maria. **Construction history in the architectural curricula in Europe**. 2006, Cambridge: Cambridge University, 2006.

WAISMAN, Marina. **O interior da história**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WEATHERHEAD, Arthur Clason. **The History of Collegiate Education in Architecture in the United States**. 1941.

WHITE, Hayden. Practical past. In: **Historein**, v. 10, p. 10–19, 2010.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WIKIPEDIA. **Computação gráfica**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Computação_gráfica>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ZANELATO, José Roberto. **Portfólio como instrumento de avaliação no ensino de graduação em artes visuais.** 2008. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

ZEVI, B. **Saber ver a arquitetura.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ANEXO I

Instituições de Ensino Superior do Distrito Federal segundo o E-Mec (BRASIL, 2017)

03/07/2017 - 10:21:49

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : **CURSO**
Total de Registro(s) : 16

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas
2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	132	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	4	4	80
2	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)	1138293	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	-	4	60
322	UNIVERSIDADE PAULISTA (UNIP)	60010	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	4	3	690
402	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB)	21538	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	3	3	240
402	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB)	1282869	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	120
403	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA (UCB)	1111011	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	4	3	100
518	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL (UDF)	1205875	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	200
1060	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA - IESB (IESB)	1179176	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	-	-	240

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

03/07/2017 - 10:21:49

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas
1060	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE BRASÍLIA - IESB (IESB)	1279123	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	240
1113	CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO (UNIEURO)	73530	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	4	3	200
1113	CENTRO UNIVERSITÁRIO EURO-AMERICANO (UNIEURO)	111258	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	3	4	3	100
1428	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR PLANALTO (IESPLAN)	20723	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	4	2	2	120
1446	CENTRO UNIVERSITÁRIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL - UNIPLAN (UNIPLAN)	121413	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	3	4	2	600
1660	Centro Univeristário Estácio de Brasília - Estácio Brasília (ESTÁCIO BRASÍLIA)	1070222	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	5	-	-	200

Ministério da Educação - Sistema e-MEC

Código IES	Instituição(IES)	Código Curso	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Vagas Autorizadas
1660	Centro Univeristário Estácio de Brasília - Estácio Brasília (ESTÁCIO BRASÍLIA)	1399124	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	-	-	-	200
5439	FACULDADES INTEGRADAS DA UNIÃO EDUCACIONAL DO PLANALTO CENTRAL - FACIPLAC (FACIPLAC)	20152	ARQUITETURA E URBANISMO	Bacharelado	Presencial	3	3	2	150

ANEXO II

Disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo nos Cursos de Arquitetura do Distrito Federal

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA	CARGA HORÁRIA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Introdução à Arquitetura e Urbanismo	30	60hs/aula (4 créditos)
	História da Arquitetura e do Urbanismo 1		60hs/aula (4 créditos)
	História da Arquitetura e do Urbanismo 2		60hs/aula (4 créditos)
	Arq. e Urb. da Sociedade Industrial		60hs/aula (4 créditos)
	Arq. E Urb. Do Brasil Contemporâneo		60hs/aula (4 créditos)
	Arq. e Urb. do Brasil Colônia Império		60hs/aula (4 créditos)
	Arquitetura e Urbanismo da Atualidade		60hs/aula (4 créditos)
UniCeub	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo I	Até 60	75 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo II		75 hs/aula

	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III		75 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV		75 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo V		75 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo VI		75 hs/aula
Faciplac	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo VII	Não Informado	75 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo I		72 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo II		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo V		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo VI		36 hs/aula
Unip	Teoria e História da Arquitetura e	Até 80	36 hs/aula

	Urbanismo (URB. I)		
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. I)		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. E URB. II)		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. e URB. III)		36 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. E URB. IV)		36 hs/aula
	História da Arquitetura do Brasil		72 hs/aula
Uniplan	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (URB. I)	Até 80	30 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. I)		30 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. E URB. II)		30 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. e URB. III)		30 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo (ARQ. E		30 hs/aula

	URB. IV)		
	História da Arquitetura do Brasil		60 hs/aula
Unieuro	Thau I - Antiguidade	Não Informado	40 hs/aula
	Thau II- Idade Media/Renascimento	Não Informado	40 hs/aula
	Thau III- Séculos XVII & XVIII	Não Informado	80 hs/aula
	Thau IV - Soc. Industrial e Sec. XIX	Não Informado	80 hs/aula
	Thau V - Sec XX e Contemporâneo	Não Informado	80 hs/aula
lesb	Teoria e História da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo I	Não Informado	60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II	Não Informado	60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura, Urbanismo E Paisagismo III	Não Informado	60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo IV	Não Informado	60 hs/aula
	Arquitetura Brasileira	Não Informado	60 hs/aula
lesplan	História da Antiguidade	Não Informado	36 hs/aula
	História Idade Média e Renascimento	Não Informado	36 hs/aula

	História Idade Moderna	Não Informado	36 hs/aula
	História Sociedade Industrial e Brasil Império	Não Informado	36 hs/aula
	História Século XX e XXI	Não Informado	36 hs/aula
	História Século XX e XXI no Brasil	Não Informado	36 hs/aula
Universidade Católica de Brasília	Introdução a Arquitetura e Urbanismo	Até 40	60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo I		60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura E Urbanismo II		60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo III		60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo IV		60 hs/aula
	Teoria e História da Arquitetura e Urbanismo V		60 hs/aula
UDF	História da Arquitetura e do Urbanismo	Não Informado	Não Informado
	Arquitetura e Urbanismo Contemporâneos	Não Informado	Não Informado
	Arquitetura e Urbanismo:	Não Informado	Não Informado

	Modernismo		
	Arquitetura Brasileira	Não Informado	Não Informado
Estácio	HISTÓRIA DA ARTE E DA ARQUITETURA I	Não Informado	36 hs/aula semestre
	HISTÓRIA DA ARTE E DA ARQUITETURA II	Não Informado	36 hs/aula semestre
	HISTÓRIA DA ARTE E DA ARQUITETURA III	Não Informado	36 hs/aula semestre
	HISTÓRIA DA ARTE E DA ARQUITETURA IV	Não Informado	36 hs/aula semestre
	TEORIA E HISTÓRIA DAS CIDADES	Não Informado	36 hs/aula semestre

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados disponibilizados pelas instituições

ANEXO III

Questionário aplicado sobre Técnicas de Ensino em Arquitetura e Urbanismo

Técnicas de Ensino em História da Arquitetura e Urbanismo

Esta pesquisa faz parte de um estudo de mestrado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (PPG/FAU/UnB), que busca identificar as diferentes técnicas de ensino em História da Arquitetura e Urbanismo sendo aplicadas nas escolas de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal.

Por favor, utilize um questionário por disciplina ministrada.
Responda as perguntas da melhor maneira possível. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa.

1. Especifique abaixo o nome da disciplina que leciona, a carga horária semanal e número médio de alunos por turma.

Nome da Disciplina	Carga Horária (hrs/semana)	Nº Médio de Alunos

2. Esta disciplina é lecionada em uma instituição de ensino:

- Particular Pública

3. Indique abaixo a técnica de ensino que utiliza em sua aula.

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Aulas teóricas | <input type="checkbox"/> Discussão em grupos | <input type="checkbox"/> Elaboração de modelos e maquetes |
| <input type="checkbox"/> Fichamento | <input type="checkbox"/> Seminário | <input type="checkbox"/> Elaboração de projetos |
| <input type="checkbox"/> Estudo dirigido | <input type="checkbox"/> Estudo de caso | <input type="checkbox"/> Pesquisa como atividade discente |
| <input type="checkbox"/> Artigo/relatório | <input type="checkbox"/> Painéis e Pôsteres | <input type="checkbox"/> Outro: _____ |

4. Indique abaixo o nível de importância de uso das técnicas de ensino por você utilizadas em sala de aula.

TÉCNICA DE ENSINO	Não Utilizada	Pouco Utilizada	Utilizada	Muito Utilizada
Aulas teóricas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Fichamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Estudo dirigido	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Artigo/relatório	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Discussão em grupos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Seminário	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Estudo de caso	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Painéis e Pôsteres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Elaboração de modelos e maquetes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Elaboração de projetos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Pesquisa como atividade discente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Outro: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

5. Como você avalia a(s) técnica(s) ensino em termos de sua eficácia?

TÉCNICA DE ENSINO	Péssimo	Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Aulas teóricas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Fichamento	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Estudo dirigido	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Artigo/relatório	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Discussão em grupos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Seminário	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Estudo de caso	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Painéis e Pôsteres	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

TÉCNICA DE ENSINO	Péssimo	Ruim	Razoável	Bom	Excelente
Elaboração de modelos e maquetes	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Elaboração de projetos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Pesquisa como atividade discente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
Outro: _____	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

5. Você tem acesso a laboratórios (ateliê, maquetaria, computação, etc.) para o desenvolvimento de atividades dessa disciplina?

- Sim Não Não sei

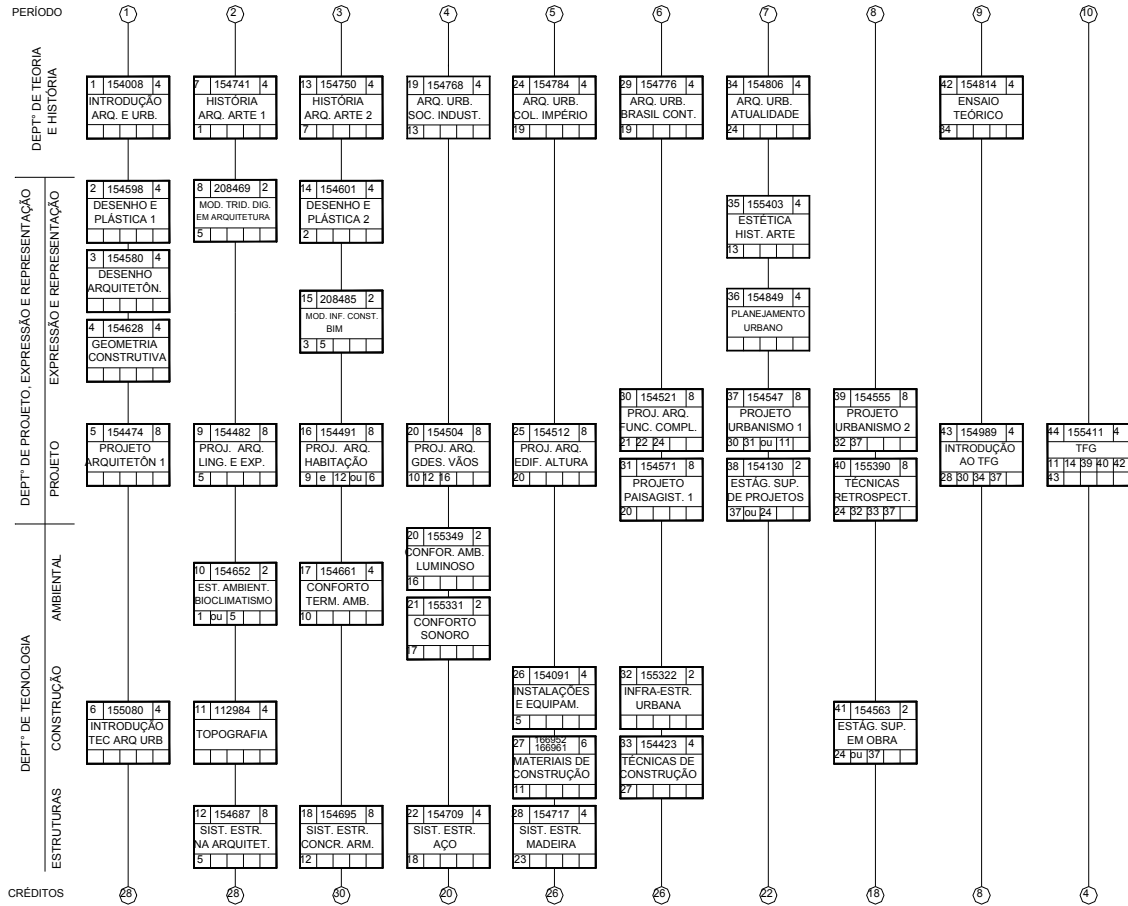
ANEXO IV

Estrutura Curricular da Universidade de Brasília UnB

Fluxograma do curso de graduação - diurno

Atualizado em 07/05/2014

Disciplinas Obrigatórias



ANEXO V

Estrutura Curricular da Universidade Católica de Brasília

		TEORIA E HISTÓRIA		EXPRESSION		PROJETO		TECNOLOGIA		ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES E PRÁTICA PROFISSIONAL						
						Arquitetura	Urbanismo e Paisagismo									
1	1º Semestre	Fundamentação	GP5110 1 Teoria e História I: Arquitetura e Urbanismo	GP5112 2 Desenho Arquitetônico	GP5113 2 Desenho I Objeto	GP5104 2 Projeto de Arquitetura I Fundamentos				GP0017 1 Sujeito, Texto e Universidade	GP0035 1 Tópicos de Matemática	GP3002 1 Ciências do Ambiente				
2	2º Semestre	Comunicação	GP5119 4 Teoria e História II: Arte, Arquitetura e Urbanismo	GP5110 4 Geometria Construtiva	GP5111 2 Desenho II Humano	GP5112 2 Projeto de Arquitetura II Pequenos Programas	GP5113 2 Conforto Ambiental Ergonômico	GP5114 4 Sistemas Estruturais I Fundamentos		GP0018 1 Ciência, Pesquisa e Autoria						
3	3º Semestre	Linguagem	GP5115 4 Teoria e História III: Arte, Arquitetura e Urbanismo	GP5116 4 Sociologia Urbana	GP5118 2 Oficina de Modelo Reduzido	GP5119 4 Projeto de Arquitetura III Linguagem e Plástica	GP5120 2 Conforto Ambiental Térmico	GP5121 4 Sistemas Estruturais II Análise Estrutural		GP0019 1 Antropologia da Religião						
4	4º Semestre	Habilidades Culturais	GP5122 4 Teoria e História III: Arte, Arquitetura e Urbanismo		GP5118 2 Desenho III Espaço Arquitetônico	GP5122 4 Projeto de Arquitetura IV Habitação	GP5122 2 Conforto Ambiental Luminoso	GP5122 4 Sistemas Estruturais III Concreto Armado	GP5128 4 Infraestrutura Urbana	GP0020 1 Topografia I						
5	5º Semestre	Cultura e Tecnologia		GP5129 2 Computação Gráfica I		GP5122 4 Projeto de Urbanismo I	GP5122 2 Conforto Ambiental Acústico	GP5129 4 Sistemas Estruturais IV Aço	GP5129 4 Instalações e Equipamentos I							
6	6º Semestre	Paisagem e Infraestrutura	GP5127 4 Teoria e História IV: Sociedade Industrial	GP5129 2 Estudos de Impacto e Licenciamentos Ambientais	GP5129 2 Desenho IV Espaço Urbano	GP5129 2 Projeto de Urbanismo II Grandes Vãos	GP5129 2 Projeto de Urbanismo III	GP5129 4 Sistemas Estruturais V Madeira	GP5129 4 Instalações e Equipamentos II							
7	7º Semestre	Sociedade e Ambiente	GP5144 4 Planejamento Urbano e Regional	GP5145 2 Estudos de Impacto e Licenciamentos Ambientais		GP5146 4 Projeto de Urbanização e Paisamento	GP5146 4 Projeto de Urbanização e Paisamento	GP5146 4 Instalações e Equipamentos V Madeira		GP0021 1 Ética						
8	8º Semestre	Estágio Supervisionado	GP5151 4 Teoria e História V Atualidades	GP5152 2 Computação Gráfica II	GP5153 4 Oficina de Maquete	GP5154 4 Projeto de Arquitetura V Funções Complexas				GP5155 1 Estágio Supervisionado em Arquitetura e Urbanismo I	GP5156 2 Legislação e Prática Profissional					
9	9º Semestre	Projeto Final	GP5157 4 Técnicas Retrospectivas	GP5158 2 Mobiliário e Interiores	GP5159 2 Fundamentos de Programação Visual	GP5160 4 Projeto de Diplomação I			GP5161 2 Patologias e Recuperação de Materiais							
10	10º Semestre	Diplomando				GP5162 4 Projeto de Diplomação II										
			40 Cédulas obrigatórias do Grupo Teoria e História		28 Cédulas obrigatórias do Grupo Expressão		74 Cédulas obrigatórias do Grupo Projeto (Arquitetura, Urbanismo e Paisamento)		52 Cédulas obrigatórias do Grupo Tecnologia		34 Cédulas obrigatórias do Grupo de Estudos Multidisciplinares e Prática Profissional					
		OPCIONAIS	GP5117 1 Tópicos Especiais em Arquitetura e Urbanismo	GP5128 4 Direito Urbanístico	GP5104 2 Introdução à Fotografia	GP5105 4 Fotografia de Arquitetura	GP5155 2 Projeto de Programação Visual	GP5156 4 Paisagem e Semiótica	GP5157 4 Projeto de Urbanismo IV	GP5158 4 Projeto de Paisagismo II	GP0007 2 Cartografia e Fotogrametria	GP0011 2 Geoprocessamento	GP0012 2 Topografia II	GP0022 1 Empreendedorismo e Inovação	GP0023 1 Planejamento e Gestão de Projetos	GP0024 1 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS
			GP5164 4 Sociologia Ambiental	GP5165 4 Fundamentos de Economia Urbana	GP5166 4 Fundamentos de Ética Aplicada	GP5167 4 Produção Gráfica										
			LEGENDA CAU CAU/UCB CAU/UCB por outro curso CAU/UCB por outro curso													

ANEXO VI

***Ensino e Aprendizagem de História no Cursos de
Arquitetura e Urbanismo do Distrito Federal.***

Este estudo tem como objetivo identificar e analisar as diferentes técnicas de ensino em História que estão sendo aplicadas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Distrito Federal. Por favor responda as perguntas abaixo da melhor maneira possível. Se houver qualquer pergunta que não desejar responder, pode deixá-la em branco.

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?
2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)
3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

Sobre as disciplinas

1. Quais são as disciplinas de História que você leciona?
2. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina? (Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).
3. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?
4. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?
5. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?
6. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?
7. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

ANEXO VII

**Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1, 2 e
Sociedade Industrial UnB**

Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1, 2 e Sociedade Industrial UnB

Entrevista respondida por meio eletrônico no dia 25 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1981.

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)

Não tive história da arquitetura, só história da arte, dada com projeções de slides e trabalhos de pesquisa em grupo (para a avaliação). Tive uma disciplina de arquitetura brasileira, ministrada da mesma forma - slides nas aulas e pesquisas para a avaliação. Foi o que mais se aproximou de uma disciplina de história da arquitetura que tive em meus anos de faculdade.

3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

*Sim, MUITO; decidi dar aos meus alunos algo que nunca me foi dado - disciplinas sistemáticas e organizadas de história da arquitetura. Ou seja: minha "formação acadêmica" foi útil por me ter ensinado o que eu **NÃO** deveria fazer.*

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)? Não.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?
21 anos.

Sobre as disciplinas

8. Quais são as disciplinas de História que você leciona?
História 1, 2 e 3 (a 3 tem um nome-fantasia - "Arquitetura e Urbanismo da Sociedade Industrial")

9. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina?
(Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

As três coisas - o conteúdo que TENHO que dar (coisas fundamentais de cada período), o tempo de que disponho para tanto e o equipamento (computador e projetor multimídia).

10. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História? *Dou aula (amparado por imagens projetadas).*

11. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Não; o único que mudou foi o equipamento - quando iniciei, utilizava um projetor de slides daqueles do século passado; há cerca de 11 anos, substituí o projetor de slides antigo por um projetor multimídia e apresentações em Power Point. Com isso, melhorei MUITO o repertório de imagens e informações postos à disposição das aulas, graças à Internet.

12. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

As que eu aplico.

13. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?

Está nos planos das disciplinas.

14. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Os planos estão em anexo. Quando falas em avaliações discentes, te referes à avaliação feita pelos alunos de minhas aulas?

Transcrição das entrevistas – História da Arte e da Arquitetura 2 UnB

Transcrição das entrevistas – História da Arte e da Arquitetura 2 UnB

Entrevista realizada dia 20 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

Em 2006 aqui na FAU-UnB

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)

Majoritariamente provas e trabalhos como painéis e coisas assim. Com exceção a única história que a gente fez, na verdade na história 4, e na História 6 nós elaboramos maquetes.

História 4 e História 6 seriam?

Seria naquele tempo para o Brasil Contemporâneo que a arquitetura moderna no Brasil. História 6 atualidade da arquitetura urbanismo. Nesses dois fizemos maquetes. Em história 2 eu fiz um painel que é o renascimento Barroco. Mas assim se fosse para (colocar) porcentagem, principalmente trabalhos sobre a disciplina e textos e as aulas eram majoritariamente teóricas em sala. Com slides.

Mas teórico daquela aula mais monologo ou teórico que havia mais participação?

Isso variavam um pouco. Tinha participação. Tinha uma participação boa dos alunos, acho que em todas as histórias. Os professores sempre com maior ou menor intensidade abriam uma discussão. A disciplina não era tanto unidirecional assim.

3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

Sim, sim, sem dúvida. Acho que o tive em cada disciplina vários professores que foram muito fundadores para a minha

percepção da Arquitetura, do mundo de maneira geral e eu lembro bastante não só na história mas lembro bastante de várias aulas, isso me ajuda a lembrar, mais menos de alguns métodos, como eles pensavam aquilo, e como eu posso pensar hoje numa realidade muito diferente daquela. Ajudou bastante.

Algum nome te vem à cabeça?

Acho que a Silver Fisher foi muito muito fundamental nesse sentido. Fizemos maquetes com ela, também dava aulas (teóricas). Porque foi uma forma de se interessante nesse sentido, (com a) de elaboração de textos, e eram textos regulares, assim, um pouco por conteúdo, que a gente tinha que fazer um fichamento e apresentar alguma resenha crítica e no final a gente elaborou uma maquete, em uma escala grande que considerando na implantação do conjunto. Esse era um tema fundamental para ela, a implantação dos edifícios modernos no espaço urbano e a reconfiguração, do que a modernidade provoca no tecido da cidade e isso era um tema que pela tinha como uma linha condutora para abordar uma série de assuntos. Foi muito bom.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

Durante a vida eu dei aula em várias instituições privadas de ensino: CEUB, IESB e Unip e lá havia sempre uma semana pedagógica. Havia uma semana em que no começo, elas eram mais interessantes, porque você tinha um encontro para todos os professores do curso e encontros que você podia escolher. Em um semestre, eu fiz um curso que era elaboração de avaliações coerentes com um professor de psicologia, que ele ia dando algumas questões de como fazer testes em sala. E quanto tempo os estudantes levam para ler um determinado conteúdo em sala; então dava um período de 15 minutos e (media) até onde o pessoal foi a leitura, fazer uma discussão sobre o que eles leram, e como se avalia. Como é que se elabora um item como a avaliação objetiva ou o dissertativo. A extensão dessas coisas. Então isso foi importante para pensar, assim, a minha atuação também, assim, chega a ser bom. Acaba que é isso. São as semanas pedagógicas das faculdades particulares.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

De História. Comecei no lesb com uma disciplina que era movimentos artísticos e design. Entrei no lesb em 2007, essa disciplina comecei a dar se não me engano 2008, tem dez anos.

Sobre as disciplinas

6. Quais são as disciplinas de História que você leciona?

Aqui, atualmente, na graduação eu leciono a História da Arquitetura e da Arte II que abarca o conteúdo do século 15 ao século 18 na Europa. E, dou também projeto arquitetônico 1, que não é da Teoria e na Pós-graduação alterna entre uma disciplina que é cidade contemporânea e outra que é cidade e literatura. No âmbito da teoria História da Arquitetura e Urbanismo.

7. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina?

(Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

Acho que levo em questão a posição no fluxo da disciplina, tentando ver o que eles estão fazendo naquele semestre. Então, História 2 artes esta no terceiro semestre que é um semestre bem puxado, de projeto de concreto, estrutura e tal.

Então eu tento fazer uma gradação de quanto tempo eles têm que dedicar aquele curso, fora de sala de aula e que precisam ler e a gente pode fazer em sala. Então eu tento elaborar considerando esses fatores que são mais contingentes e fatores, tentando sempre correlacionar outros conteúdos. Se a gente tenta fazer uma estrutura (interdisciplinar). Que é mais simples que fique tentando fazer passagens não segmentadas mas um pouco mais problematizadas, assim. Mas acho que, eu considero, especialmente esse fatores.

A na infra estrutura da instituição te motiva a fazer alguns trabalhos diferenciados.

Sim, sim. Acaba que o que eu tento, é importante tentar sempre trabalhar com conteúdos diversificados, nesse caso, mais com habilidades diferentes. Não só a habilidade de conseguir ler um texto e fazer uma leitura crítica sobre ele, fazer um resumo, ou dar uma resposta dissertativa ou marcar um X, coisa assim, mas sim, uma habilidade motora manual de desenho para poder usar o pensamento por imagem como uma formação intelectual. Mesmo assim também, então diferentes. Por isso que eu faço muita avaliação, não só assim, eu tenho quatro provas que

são duas a primeira unidade. E duas para as demais, Segunda e Terceira e faço um diário gráfico em que eles vão registrando ao longo do semestre toda (a disciplinas). Então se tem uma coisa que eu sempre falo. Esse caderno de pauta vocês podem guardar. Vamos pegar um caderno, pega uma Folha avulsa que a gente vai juntando montando meio que fazer uma montagem do repertório da disciplina para esse poderem assimilar aquilo visualmente. Também é treinar as habilidades de desenho e uma interrelação nesse contexto.

8. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?

Mostro apresento os conteúdos. Cada aula tem um tema chave que vai puxando para os demais fazendo remetendo a aulas anteriores. Dentro da construção da disciplina. A gente faz algumas de pausas de desenho, tem algumas imagens que ficam paradas. Eu divido e atribuo algumas responsabilidades para integrantes da disciplina. Peço para que leiam com maior atenção. Todo mundo tem que ler mais um ou tem que apresentar um tema, eles não precisam nem levantar e montar um slide. Nada mais tem que. Apresentar

quais são os principais pontos daquele texto. Para a gente poder ter isso como um problema de interesse e tentar sempre buscar esse envolvimento para que eles participarem ativamente da elaboração do. Intelectual do conteúdo. No último eu fiz um teste. Na última prova que eu dei sim que. Eu separei a turma em três grupos e pedi para que elaborarem itens de verdadeiro e falso sobre três conteúdos. E depois agente ia respondendo em sala a gente fez vários itens e elaborei alguns também. A gente ficou discutindo se estava verdadeiro estava falso porque podia ser inconsistente e acho que nesse debate eles conseguiram fixar muita coisa. Essa disciplina eu dou há três semestres aqui. Esse é o terceiro. O melhor rendimento que eu tive sem dúvida na primeira avaliação de todos os semestres. Esse foi o que eles se saíram melhor eu tive pouquíssimas notas abaixo da média.

E daí você também dá aula teórica?

Aula teórica e mais essas atividades em sala.

9. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Bastante, bastante. Tentei entender melhor a heterogeneidade das turmas. Acho que isso é uma coisa que gradualmente eu fui tentando entender e perceber que no fundo o que é mais importante para mim é ver que nem todo mundo chega com o mesmo na mesma condição aquela disciplina nem todo mundo tem o mesmo ponto de partida nem mesmo o ponto de chegada. Os interesses são muito diversos. Então eu tento de alguma maneira elaborar conteúdos e atividades meio diversificadas para que os próprios estudantes e eu também perceba assim que ponto pode ser que eles estejam com maior ou menor dificuldade. Para gente poder sentar e aprimorar. No desenho, agente pode tentar aprimorar. Muita gente fala: eu não sei desenhar. Então vamos perder esse medo. Eu não consigo escrever, então vamos perder esse medo. Então, vai além do conteúdo da disciplina. Tem uma questão também de envolvimento com o sujeito que está ali. Então e acho que é nisso que mudou para mim. O que mudou pra mim, acho que nesse meio tempo foi que antes eu tinha talvez uma insegurança. Talvez nas minhas experiências eu fosse mais fechado. E menos aberto à participação e interação e os blocos eram mais homogêneos e gradualmente com o ganho da segurança. Talvez. Isso foi

tomando outros formatos. Até uma coisa assim. Um exemplo: o celular em sala de aula. Volta e meia peço para alguém fazer a pesquisa rápida, sei lá, não sei exatamente o ano desde o ano em que o cardeal tal foi eleito. Tem coisas que às vezes fogem exatamente a data em que um determinado exército invadiu uma cidade. Isso às vezes só de sugerir que eles procurem participem. Trago isso como informação e isso também dá uma animada grande. Eles ficam mobilizados sabe eu sinto que isso ficam assim envolver a pessoa. Eu tenho sentido que tem tido bons reflexos de bons resultados.

10. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

É difícil. Eu acho que são aquelas que não demandam um trabalho fora da sala. Sabe, se você conseguir transmitir um conteúdo ali de uma forma diferente e que tem uma atividade. Eu acho que é bem e bem positivo. É bem interessante. Eles ficam sempre muito receosos com a quantidade, eu sinto isso, é uma questão da quantidade de trabalho que tem que se fazer fora da disciplina. Se na sala as coisas já são meio que dadas assim a gente senta ali discute orientando e

trabalhando juntos. Eu sinto que, com a minha presença, vamos dizer na cabeça do professor, em sala e falar vamos desenhar isso aqui em tanto tempo, eles realmente topam, não tem uma pessoa que não sabe. Todo mundo vai lá. Tento fazer o melhor possível. Eu acho que é assim, eles ficam um pouco, porque o curso daqui da FAU é cheio de crédito e acho que eles ficam sempre nessa angústia de que, puxa, mais coisa e mais coisa. Mas se conseguissem fazer tudo em sala ou mesmo ao menos assim fazia uma parte que dê autonomia para ele depois ir lá atrás.

Os textos que passa a ser de leitura para casa ou em sala?

As duas coisas. Mas principalmente para casa. 90% para casa às vezes fica um pedaço para ler em sala a ler juntos. Uma coisa que eu faço também nesse semestre. Comecei a fazer isso fiz um caderno da disciplina com todas as aulas tendo da aula um à aula 15 dos temas e tem a bibliografia que eu usei e que esta citada em trechos, os tópicos que a gente vai discutir principais, e em um espaço para que eventualmente o que tiver de dúvidas eles anotarem. Isso também tem ajudado muitíssimo a mim também, fica muito mais fácil justamente deu também não ter que ficar

revisando aquele conteúdo o tempo todo. Sei lá, eu já chego para a aula e pergunto: então Michelangelo tem alguma coisa que está dita sobre essa questão da biografia. Vamos dizer, então o pessoal diz, esta dizendo aqui que o seguinte, ele foi de um atelier para o outro, ele tinha tantos anos e fez isso. Então eu dou essas responsabilidades. Participem e me ajudem aqui a responder.

11. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?

Eu uso para falar sobre esse período umas biografias que são: de caráter panorâmico Leland Roth (Entender arquitetura), tem o Pevsner (Panorama da Arquitetura Ocidental), Summerson (Linguagem Clássica da Arquitetura). Tem vários autores que são mais panorâmicos e vão dar, também são críticos, é claro, mas tem muita imagem. Remete uma determinada obra. O Benévolo também com a História da cidade, pega um pedaço para ver a cidade do renascimento, o que ele está propondo. E tem, como elaboração. mais crítica, eu uso também Argan (História da Arte Italiana), uso o Carlos António Leite Brandão. Acho que são esses. Se eu pudesse citar cinco autores.

Você usa os tratados?

Uso, mas eu levo em sala o livro do Alberti. E aí eles vão, e se eles não leem os Tratados, mas eu levo para ver como é que era tratado e explico que os tratados não tinham figura por exemplo o desenho começa a aparecer dessa forma em determinado momento.

12. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Sim.

Transcrição das entrevistas – Sociedade Industrial UnB

Transcrição das entrevistas – Sociedade Industrial UnB

Entrevista realizada dia 26 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

Eu me formei em arquitetura e urbanismo em 2012, mas eu me formei no Ceub. O mestrado eu fiz na Fau-UnB e me formei no início de 2017.

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)

Mais teórico, provas leituras, fichamentos. 90% era só isso. A última que era contemporânea tinha algumas questões mais práticas.

Práticas em que sentido?

Agente fazia alguns trabalhos de leitura de projetos, de maquete, algumas coisas mais neste sentido.

3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

Eu acredito que me influenciou principalmente da parte crítica. O que não dava tão certo e fazer diferente. Não necessariamente me influencio para fazer igual, mas me influenciou para fazer diferente.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

Não, não tenho. Eu fiz cursinhos. Cursos de extensão. Mas nada específico em pedagogia.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

Na UnB eu comecei esse semestre como substituta (2018/1), mas antes eu lecionava no lesplan e na Unip. Na Unip, desde 2015. Eu não estou mais lá. Mas eu comecei lá e dei aula de História lá.

Sobre as disciplinas

6. Quais são as disciplinas de História que você leciona?

Atualmente Sociedade Industrial. No noturno.

7. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina?
(Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

Depende muito do calendário da própria faculdade. Nas faculdades particulares tem mais aula. A UnB começa em março, a Unip começa em fevereiro. Então a gente tem mais tempo para trabalhar. Então primeiro é o cronograma da própria faculdade. E aí eu vou estruturando a matéria de acordo com o cronograma e o conteúdo em paralelo. Sociedade Industrial é uma matéria que eu já dei em outras faculdades, antes da UnB. Só que nas particulares, agente tem umas limitações. A instituição chega a nos limitar um pouco. Na UnB eu consegui expandir um pouco o currículo de maneira a agregar um pouco mais da parte prática à história. E conseguir trazer um pouco mais de prática de trabalhos. Ter um pouco mais de liberdade pedagógica.

Então quando você fala que limita, é mais em termos de liberdade pedagógica do que de infraestrutura, por exemplo.?

De liberdade pedagógica mesmo, as particulares te dão basicamente uma ementa pronta, um plano de curso pronto e

te dizem até aonde você pode alterar ele. Então por exemplo, eu tinha a obrigação de dar uma prova teórica. Não podia substituir uma. Pelo menos a primeira, a segunda avaliação podia ser um trabalho, mas a primeira tinha que ser prova, por exemplo. Tinha essas limitações, sabe. Na UnB eu não tenho isso, eu posso passar trabalho o semestre inteiro, eu posso passar outro tipo de atividade.

8. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?

Técnicas em que sentido?

Qual estratégia você utiliza em sala e qual você acha que funciona melhor?

Eu acho que sempre entro em sala e penso que estou lidando com adultos. Não com crianças. Porque eu já dei aulas para crianças. É diferente né. E com adultos eu tento dar uma liberdade maior, de explorar a individualidade deles. A individualidade de trabalho de forma de aprendizagem de cada. Então normalmente o que eu faço, eu organizo a minha disciplina em módulos, o que geralmente são três módulos por semestre. Cada módulo se encerra com uma atividade. Só que essa atividade ao invés de designar um único trabalho

que as pessoas podem fazer, eu dou várias opções. Então eu geralmente dou para a história algumas aulas expositivas, sobre a matéria. Normalmente, com muita pesquisa eu dou muita liberdade para eles usarem, diferente de alguns outros professores, eu acredito que a gente está vivendo em mundo tecnológico, informatizado, e dou liberdade para eles usarem as ferramentas de pesquisa na hora da aula. Então, muitas vezes quando eles têm alguma dúvida, eu falo, pesquisa. Daí a turma inteira para pesquisar, é bem interessante, eu acho que gera uma dinâmica bacana. E eu passo no final de cada módulo esse trabalho, e esse trabalho pode ser escolhido, por exemplo, essa de sociedade industrial esse semestre, eu dei opção de fazer, nesse primeiro módulo que terminou agora, um seminário, uma apresentação mais comum de power-point. Sobre alguns temas que eram as vanguardas europeias. Ou fazer um artigo, ou fazer o que eu chamo de história aplicada em arquitetura, que eles podem propor um projeto a partir de uma referência. De história. Propor um estudo preliminar, não o projeto pronto. Uma ideia, uma volumetria a partir daquela história. E eles apresentam para a turma. E eu acho isso muito legal porque tem aluno que não gosta de trabalhar em grupo, que tem dificuldade, e aí prefere fazer o

artigo porque pode fazer sozinho. Tem outros que têm mais facilidade em falar em público e preferem fazer aquela pesquisa mais teórica e gostam de fazer o seminário. E outros que vão para esse lado da parte prática. Então que eles preferem fazer o projeto, com base na história. Então é importante explorar essas possibilidades que o aluno tem. então eu vou muito nesse sentido.

E você falou que utiliza muito a questão das mídias digitais, mas você tem uma bibliografia também?

Sim, eu separo uma bibliografia. Inclusive, os alunos têm gostado, me agradeceram, porque eu monto meu plano de ensino e coloco a aula e o texto base para aquela aula. Não que a gente vá trabalhar aquele texto, mas eles podem ler antes da aula para já chegar com algum conteúdo. E eles têm agradecido muito porque eu coloco qual é o capítulo, não coloco só o livro. Então isso facilita muito. Me ajudou muito esse semestre a Professora Ana Paula Gurgel ela deu essa mesma disciplina no semestre passado. E aí a gente sentou e eu peguei o plano de ensino dela, e o meu antigo da faculdade particular, porque ela também tem umas técnicas muito legais de ensino, ela já está lá a bastante tempo. Então eu misturei

um pouco, as minhas com as dela, e eu achei que ela tem muitas propostas bacanas nessa questão de individualização dos alunos então tem muita bibliografia que ela me ajudou também.

E se você fosse falar qual a bibliografia básica dessa disciplina, os livros que você mais usa, por exemplo?

Ai, é porque é difícil. Porque outra coisa que eu uso muito é ir para outras fontes historiográficas, eu uso muito filme, eu uso muito fotografia. Meu trabalho no mestrado foi sobre história e sobre essa representações da fotografia, então eu uso muito outras mídias. Então eu não sei. Eu coloco no plano de ensino a bibliografia básica, eu pego o livro história moderna do Benevolo, aqueles tradicionais mesmo. Mas eu não saberia te falar se de fato há uma bibliografia básica. É um conjunto de textos mesmo.

9. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Uma delas seria principalmente por conta das limitações de que cada faculdade impõe.

A outra é uma questão de amadurecimento. De entender o que é dar aula. De entrar crua e seguir alguns padrões já existentes. E conforme você vai lecionando você vai ganhando mais confiança em alterar algumas dessas questões.

10. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Sim

**Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1 e
Arquitetura e Urbanismo no Brasil Colônia e Império**

Transcrição das entrevistas – História da Arte e Arquitetura 1 e Arquitetura e Urbanismo no Brasil Colônia e Império

Entrevista respondida por meio eletrônico no dia 29 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

University of Maryland at College Park, Estados Unidos, 2003.

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houve atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos?)

As cadeiras de história tinham viés teórico — provas e relatórios com base em leituras. No entanto, nas disciplinas de projeto, havia forte ênfase na análise e interpretação de precedentes históricos, de modo estruturado e com objetivos claros na aquisição de certos conhecimentos e técnicas de projeção. No último ano da graduação, cursei

uma disciplina optativa focada especificamente em composição de fachadas com base em exemplos históricos (tradicionais e modernos), que equilibrava conteúdo teórico e experimentos projetuais. Talvez mais importante ainda, a universidade tinha um ciclo básico de estudos generalistas, a serem cursados em vários departamentos e compreendendo aproximadamente um terço da carga horária total do curso, cujo objetivo expresso era transmitir não tanto conteúdos disciplinares, mas principalmente um senso de como se dão o pensamento crítico e a pesquisa em diversas áreas do conhecimento.

3. Você acredita que sua formação acadêmica o tenha influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Por quê?

No conjunto da graduação, aprendi a equilibrar uma visão historiográfica da pesquisa e um senso de não-ruptura entre a análise da arquitetura tradicional e a prática do projeto arquitetônico, ainda que empregando linguagens modernistas. Esse entendimento foi, em seguida, confirmado pela leitura do Ensaio sobre o projeto de Alfonso Corona Martínez, fundamental referencial teórico

para a elaboração da minha dissertação de mestrado sobre arquitetura do período entre guerras, e mais recentemente da Teoria do projeto, de Helio Piñón — este último explicitando as situações-limite do projeto modernista e esclarecendo diferenças que o primeiro deixava implícitas. Além disso, mantenho sempre em mente a importância preponderante de estimular a reflexão e a análise, acima do acúmulo de informações.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

Nunca segui nenhuma formação específica em pedagogia, porém tenho acompanhado os debates sobre ensino de arquitetura e de história da arquitetura em publicações como Journal of Architectural Education, The Journal of the Society of Architectural Historians, e em certas publicações um pouco mais datadas vindas de Porto Alegre (UniRitter, Propar/UFRGS).

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

12 anos (desde agosto de 2006, na Unieuro), sendo 11 anos (desde abril de 2007) como professor substituto e depois efetivo na UnB.

Sobre as disciplinas

6. Quais são as disciplinas de História que você leciona? *Atualmente, História da Arquitetura e da Arte I (da pré-história ao final da Idade Média, compreendendo também conteúdos de urbanismo) e Arquitetura e Urbanismo no Brasil Colônia e Império (estendendo o alcance da ementa oficial até c. 1920). Ocasionalmente, História da Arquitetura e da Arte II (do Renascimento ao século XVIII, exceto Brasil).*

7. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina?

(Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...). As determinações fundamentais para elaborar o plano de ensino das disciplinas são a carga horária e o caráter de disciplinas obrigatórias. Ambos os fatores estabelecem a necessidade de uma ampla cobertura do conteúdo exigido na ementa e a expectativa de inserção desse conteúdo num fluxo semestral predefinido — ainda que haja a

presença ocasional de alunos de outros cursos, ou de candidatos à revalidação de diploma. Essa relativa previsibilidade no perfil dos alunos permite conciliar conteúdos e trabalhos de análise com o nível de conhecimentos e habilidades das turmas. Uma boa seleção de livros-texto generalistas, com conteúdo atualizado é um benefício que temos em História da Arquitetura e da Arte I, permitindo flexibilizar a abordagem em aula, e cuja ausência em Brasil Colônia e Império — peculiaridade do mercado editorial recente nessa disciplina — exige uma postura diversa, com maior ênfase na transmissão de conteúdo em aulas expositivas e, por outro lado, oferecendo a oportunidade de estimular o pensamento crítico, devido à necessidade de reunir leituras disparates. Além disso, procuro sempre que possível lecionar em ateliê, de modo a alternar, numa mesma aula, conteúdos teóricos com atividades práticas. Por fim, lecionar na Universidade de Brasília induz a elevada expectativa — sempre bem atendida — quanto à base de conhecimentos dos alunos em história geral e do Brasil, por se tratar, em geral, de recém-egressos de ensino médio cursado com qualidade.

8. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?

Ao início de cada semestre, dedico ao menos uma aula a transmitir as expectativas fundamentais de aprendizagem em cada disciplina — expectativas menos relacionadas ao conteúdo programático, e mais à aquisição de modos de pensamento e de análise crítica atinentes a uma visão global da arquitetura e à abordagem historiográfica. A transmissão de conteúdos de modo expositivo ocupa uma parte de cada aula — sendo essa parte significativamente maior onde não disponho de um livro-texto que cubra o conteúdo todo; em contrapartida, podendo referir os alunos a um livro-texto, a exposição é mais breve e se dedica mais a esclarecer pontos teóricos ou paralelos projetuais e técnicos entre a arquitetura histórica e a contemporânea, bem como a sua análise. O restante da aula, sempre que possível, é dedicado à orientação dos trabalhos, que podem ter caráter aplicado — análises gráficas, maquetes, releituras em forma de desenhos e projetos arquitetônicos — ou teórico — enfatizando interpretação de texto e técnicas de escrita acadêmica para diversos meios. Ao

longo das orientações, ênfase a aplicabilidade das metodologias de análise e projeção ao contexto contemporâneo, ou a inserção das pesquisas na construção gradual do conhecimento histórico.

9. No decorrer de sua carreira docente, houve alterações nas técnicas de ensino? Por quê? O que o motivou a modificar sua técnica de ensino?

No início da minha carreira, dava muito mais ênfase à transmissão de conteúdo por meio de aulas expositivas, entendendo que uma das funções da história da arquitetura era fornecer uma espécie de “cultura geral” — uma função que não deixa de ser relevante, mas que, mais recentemente, decidi deixar para outros mecanismos. Atualmente, entendo que a aquisição de conhecimento “livresco” deve ser feita, justamente, por meio dos livros e outras leituras, e que se trata, essencialmente, de uma escolha pessoal de cada aluno. Reinterpretei minha tarefa, enquanto professor, como a de oferecer ferramentas de análise e pesquisa podendo ser aproveitadas, indistintamente, por alunos que seguirão uma carreira de projeto arquitetônico convencional, assim como por

aqueles que se encaminharão para uma carreira de pesquisa ou gestão.

10. Quais são as técnicas de ensino que você acredita serem mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

Consoante com a mudança nos meus objetivos de ensino, busco um equilíbrio entre a transmissão de informações e esclarecimentos fundamentais e o desenvolvimento de habilidades de análise e pesquisa por parte dos alunos. Em especial, acredito que as tarefas de “análise de obra”, universalmente difundidas em disciplinas de história como de projeto, devem ser articuladas com expectativas claras quanto às informações a serem tratadas e, no caso de turmas no início do curso, também às metodologias a serem empregadas, de modo a igualar as oportunidades e garantir uma avaliação justa dos resultados.

11. Qual a bibliografia utilizada nas disciplinas?

Ver planos de ensino anexos.

12. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Ver anexos.

Transcrição das entrevistas – Brasil Contemporâneo UnB

Transcrição das entrevistas – Brasil Contemporâneo UnB

Entrevista realizada dia 13 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

Federal do Rio Grande do Norte em 2008. Mestrado na PPG-UFRN em 2012 e doutorado Fau - UnB 2016.

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)

100% teórico, sem nenhuma disciplina que eu me lembre tinham algum trabalho que não fosse prova levantamento. Um ou outro tinha uma apresentação oral mas em geral eram geralmente de viés teórico principal nenhuma de desenho ou maquete.

Essas apresentações orais que você fala sobre padrão Seminário? Geralmente seminários a respeito de obras específicas?

Ou temas específicos. Um recorte de um arquiteto ou de um movimento enfim era bastante variado mas a maioria era pela preleção oral e Prova e muito trabalho de pesquisa relacionados a isso.

3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

Do ponto de vista da organização de Teoria e História não, mas do ponto de vista do currículo que era o currículo da integração sim, até porque dentro do currículo que se montava na UFRN história ela não era ela era a cadeia menos integrada. Mas a minha formação vai me guiar nessa ideia de uma busca com um pensamento holístico da arquitetura do diálogo e eu vejo que a teoria e história está presente obviamente nesse diálogo.

Então Sim, sim não não.

E é nesse aspecto que você fala da questão holística de que forma isso se manifesta na sua disciplina?

A minha disciplina vem desde o período em que eu entrei aqui na FAU como professora efetiva. Eu venho adotando um sistema que eu chamo sistema de livre escolha de atividades. Esse semestre especificamente eu estou com dez atividades dentro do rol em que os alunos podem escolher essas atividades são desde o tradicional fichamento e resenha dos textos até atividades de ordem projetual ordem de análise de caso de fazer maquetes enfim de estudos a respeito da minha parte teórica que sintaxe então a análise de filme então não é um conjunto amplo de possibilidades que são colocar uma disciplina que tenta fazer esse nicho das várias possibilidades

inclusive este semestre eu estou com uma atividade livre dentro de todas essas ideias e que não sejam essas nove que já eu já propus os alunos têm liberdade de propor a sua própria atividade dentro da disciplina o que é que eles querem fazer.

E nesse aspecto alguém já propôs algo diferente?

Ainda eles estão ainda tateando. Estamos só com um mês de disciplina então alguns já me falou que ia fazer um vídeo ou outra táteou que talvez faça uma música porque nessa área mas ainda não teve nenhuma entrega dessa tarefa propriamente dita. Então ainda não posso opinar muito.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

Tenho, eu fiz um curso quando eu fui professora da Estácio lá no Ceará eu fiz um curso de elaboração de questões porque era chamada na Estácio. As provas tinham um tipo de prova de Teoria histórica e uma prova integrada nacional e oral. Eu era um professor conteudista não fazia esse curso prévio para a formação desse conjunto de questões assim na minha e no meu mestrado. Ao contrário do que acontece aqui na UnB existia uma disciplina obrigatória de ensino superior, docencia ensino superior, era dado pela pedagogia.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

Desde 2012, 2013, uns 6 anos. Toda a minha atuação praticamente seu lecionei alguma coisa relacionada à teoria e história.

Sobre as disciplinas

6. Quais são as disciplinas de História que você leciona? Na UnB somente arquitetura e urbanismo no Brasil Contemporânea. Que é Arquitetura no Brasil do final do século 19 início e do século 20; e eu dou a disciplina optativa de sintaxe, que está dentro da cadeia de Teoria e de Projeto, então é uma disciplina que não conta

7. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina? (Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

Eu parto do conteúdo que me é dado dentro do recorte e esse é o primeiro ponto. Qual é meu recorte de pesquisa, enfim recorte de atuação na disciplina, e eu tenho feito a questão das atividades que vem sendo guiada pelas minhas pesquisas com os alunos, então eu faço todo o início de semestre uma pesquisa de perfil discente para entender quem é o aluno e quais são as áreas de interesse. E eu percebo por exemplo nos últimos no ano passado o perfil ia muito mais para área de projeto. Este ano por exemplo o perfil está indo mais para a área de planejamento urbano e isso é bastante variado então isso vai guiando as minhas possibilidades de dar essas atividades. Mas o conteúdo é impossível de mudar e esse recorte o que eu posso mudar é a abordagem da aula na aula a disciplina de Teoria da Arquitetura e Urbanismo então dependendo do perfil do

aluno passa mais tempo falando e eu passo mais tempo falando de Urbano. Normalmente a arquitetura domina ainda a disciplina o urbano ainda é pontual.

A não ser em casos específicos por exemplo minha disciplina está no recorte Brasília, é claro que eu tenho fazer todo um aparato para discutir o urbano de Brasília.

8. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?

São basicamente duas, a minha aula acontece coma exposição dos conteúdos por mim principalmente, principalmente, porque eu tenho duas aulas por semana de duas horas, que é um tempo relativamente curto. Eu percebi que eu já fiz seminários mas eu cortei porque eu não estava achando a ferramenta interessante. Não havia muito comprometimento por parte dos alunos, então foi uma coisa que eu cortei e eu faço a partimentação da disciplina em meio de quatro unidades e ao final de cada unidade estou fazendo debates, então são momentos que se pode discutir e abrir mais para as questões enfim, mas são o principal. Eu tenho sempre o interesse de fazer visita de campo mas as questões financeiras da universidade e de organização se eu dou aula para o noturno me complicam bastante. Ainda é um dificultador para mim para sair do ambiente de sala de aula. Então, de certo modo eu sou bastante tradicional aqui.

9. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Esse acompanhamento do perfil do discente de um certo modo guiando para isso e acho que é a coisa que eu mais modifico são esse rol de atividades. Algumas delas eu vejo que dão certo e não dão certo então eu vou e volto e tento propor algumas modificações mas nesse rol da avaliação.

E em termos de atividade que você usa? Seminários você disse que tirou.

Seminários não, são a leitura e o fechamento dos textos. Estudos dirigidos em relação a esses textos, resumo, resenha e estudo dirigido, análise crítica de filmes, análise crítica de exemplos arquitetônicos (análise de estudos de caso, análise arquitetônica), exercícios de composição plástica que são três disciplinas o primeiro que é sobre as vertentes historicistas um segundo sobre Brasília e um terceiro sobre o pós modernismo e os debates como havia comentado, eu fazia a prova anteriormente a prova jogo, que eu tirei esse semestre e, esse semestre eu inseri um dicionário ilustrado, um Instagram e a atividade livre. É basicamente isso.

Então você não dá mais prova?

Não, esse semestre 0 prova. Nem a prova joga eu vou mais dar.

10. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

Eu acho que são duas, o ensino e preleção ela não substitui as outras, mas não é preleção tradicional, essa ideia de ver o professor mais como um guia. Até porque os textos e os trabalhos são passados de antemão, antes das aulas teóricas. E, eu acho que a segunda coisa é a visita de campo, que eu ainda não consigo fazer exclusivamente para a disciplina. Mas eu ainda não consigo fazer na disciplina especificamente, mas eu consigo fazer no pé na estrada, como atividade complementar. Acho que a vivência da arquitetura é muito importante. É outro abrir de olhos do que você ver no livro ou no slide que seja, outra coisa é você ver na prática.

O bom que você dá Brasil, então é mais fácil do que quando você por exemplo, igual à mim, que dou Europa.. É mais difícil.

11. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?

Estão no Aprender

12. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Transcrição das entrevistas – TH1 e TH2 UCB

Transcrição das entrevistas – TH1 e TH2 UCB

Entrevista realizada dia 30 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?

Na Universidade Católica de Goiás. 2004 que me formei. Mestrado eu comecei em 2005 entrei como aluno especial entrei como aluna regular em 2006. E foram dois anos, então devo ter terminado em 2008

2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)

Lá na Católica de Goiás que me formei. Eram 8 oito disciplinas de teoria fora Uma monografia. Era muita disciplina com vários professores. Então essa parte foi bem completa e tinha o trabalho que tinha professores com um viés mais teórico, outros que eram mais críticos, outros mais históricos outros mais voltados para a estética e outros que eram mais jovens mais práticos. Fazer trabalho até foi Th 5 se não me engano que era o modernismo que o professor pediu para fazer uma análise

da obra de um autor modernista. Deu as opções Le Corbusier, Frank Lloyd Wright, e eu lembro que a gente ficou com Frank Lloyd Wright e o trabalho tinha três componentes e a gente fez um projeto de uma casa com influência da Casa Robie

3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

Eu acho que na minha faculdade era muito, tinha esse viés de Teoria e história. Era fraca algumas coisas como o planejamento urbano e Urbanismo a minha formação nessa área de planejamento urbano eu achei que foi fraca mas na parte de Teoria e História foi uma boa formação então eu acho que isso influenciou também. nessa área.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

Eu fiz artes plásticas que não em licenciatura. Eu não terminei. Não cheguei a me formar mas eu fiz mais da metade do curso e eu tive muitas aulas de Pedagogia.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?

Desde que eu comecei dar aula que foi em 2012.

Sobre as disciplinas

1. Quais são as disciplinas de História que você leciona?

Agora neste semestre é TH1 que é antiguidade. Egito Antigo Mesopotâmia, tem também arquitetura neolítica o princípio. Entre a Antiguidade Clássica e idade média e o th2 Renascimento barroco e início do neoclássico.

2. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina? (Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

Não, é muito no gogó mesmo na fala. Então são aulas teóricas. Oitenta por cento das aulas teóricas aquele formato mais tradicional. Eu estou lá na frente passo os slides. Eu tenho um viés mais voltado para estética. Então eu pego muito nessa parte de leituras de obras de arte leitura e de arquitetura espacialidade e relação entre a espacialidade e a forma mais do que propriamente história. Até porque a minha formação mestrado doutorado em estética e artes mais nessa e os comentários dos alunos a gente pede que eles comentem sempre pergunto o que eles acham sabe, eu procuro não fazer uma palestra, eu gosto que eles interajam e tudo. Mas 80 por cento e eu lá, teórica mesmo.

E quanto a estrutura, por exemplo, você estrutura em módulos? Ao final de cada módulo você dá um trabalho?

São dois trabalhos basicamente no meio e no final. Então eu separo assuntos por exemplo th2 que é basicamente, o grosso, Renascimento e barroco. No primeiro trabalho que é no meio do semestre uma leitura de uma obra renascentista uma pintura uma arquitetura uma escultura.

Fazendo uma comparação dando um contexto histórico o trabalho de teoria mesmo e o segundo é pegar esse trabalho que eles fizeram no Renascimento e comparando fazendo um confronto com o Barroco então, fazendo, separa em dois módulos.

E Th1?

TH1 é que a primeira vez que eu estou dando aula, estou separando também a Antiguidade Clássica e a Antiguidade Clássica cada uma em um módulo.

Quais técnicas de ensino você utiliza em História. Você falou em aula teórica expositiva mais alguma para os alunos.

Os alunos apresentam seminários sempre que eles fazem um trabalho eles vão apresentar. Então são duas aulas basicamente da umas duas aulas só para apresentação do seminário e eu procuro variar não dou sempre o mesmo trabalho não porque eu sei que eles copiam. Maquete eu já dei também, pega um monumento faz uma maquete e a análise disso.

3. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Eu procuro acho que no início era mais, eu dava muita prova. Eu acho que eu parei um pouco com essa história de prova, dando mais trabalho agora, porque acho que os alunos acabam que aprendem mais nos trabalhos do que nas provas. E eu acho que as aulas mais interativas também.

4. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

Trabalhos que você estrutura na forma de seminários?

Isso

5. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?

Eu uso muito o Wölfflin Conceitos fundamentais da história da arte que ele separa por categorias. Faz uma leitura a partir de categorias e é uma abordagem mais voltada para a leitura do que propriamente história. Eu gosto do Hauser também apesar de ser um livro um pouco difícil de ler para os alunos mas é um livro muito completo. Leonardo Benévolo - A história da cidade. Argan - que a história da arte italiana Janson

6. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Transcrição das entrevistas – TH3, TH4 e TH5 UCB

Transcrição das entrevistas – TH3, TH4 e TH5 UCB
Entrevista respondida por meio eletrônico dia 27 de abril de 2018

Experiência profissional

1. Qual o curso/universidade na qual se formou e em que ano?
Me formei em Arquitetura e Urbanismo em 2002 pela Puccamp e fiz mestrado em Architecture and Cultural Studies em Oxford Brookes em 2005, e tenho especialização em Arte, Educação e Tecnologia pelo IdA- UnB. Atualmente estou fazendo meu mestrado na Fau- UnB
2. As disciplinas de história que você cursou na faculdade tinham o viés mais teórico ou prático? (só provas e leituras de textos? Ou houveram atividades que consistiam na elaboração de maquetes e desenhos)
A maioria das disciplinas de Teoria e História que cursei na faculdade tinham um viés teórico prático com aulas teóricas e desenhos e maquetes. Somente a disciplina de arquitetura contemporânea é que não teve parte prática. Somente aulas teóricas e fichamentos.
3. Você acredita que sua formação acadêmica tenha te influenciado na maneira de dar aula de história da arquitetura? Porque?

Sim, tanto o ensino universitário quanto o ensino médio (estudei em uma escola de ênfase construtivista). Porque isso sou influenciada a buscar utilizar a prática em sala de aula. Aprender fazendo.

4. Você tem algum tipo de formação em pedagogia (cursos, especialização)?

A especialização do IdA era voltada para a formação de Arte-educadores, então tivemos bastante teoria da educação neste curso.

5. Há quanto tempo você leciona disciplinas de História?
Desde 2008. 10 anos.

Sobre as disciplinas

11. Quais são as disciplinas de História que você leciona?
Atualmente leciono as disciplinas de Teoria e História da Arquitetura III – Brasil Colônia Império, Teoria e História da Arquitetura IV: Sociedade Industrial, e Teoria e História da Arquitetura V: Contemporânea todas na Universidade Católica de Brasília. Mas já lecionei as outras disciplinas de História da Arquitetura e Urbanismo e História do Design de Mobiliário no Uniplan.

12. O que norteia a estrutura didática de cada disciplina?
(Conteúdo programático, fator tempo, infraestrutura...).

Nas faculdades particulares existe a dificuldade quanto ao tempo e ao número de alunos em sala de aula. Eu mesma já dei aulas de História para uma média de 120 alunos em uma única sala, o que não ocorre mais hoje em dia. Então, nestes aspectos o que norteia a disciplina é o tempo em relação ao conteúdo. Outra questão importante é que muitos cursos não oferecem uma boa infraestrutura. Ao perceber que existiam poucos aparelhos de data-show no Uniplan para muitos professores, comprei o meu próprio aparelho para poder dar aulas. Dar aulas de história exige muito o uso de recursos áudio visuais, e sem eles seria mais difícil dar aulas. Outra questão, é difícil propor atividades de desenho, quando por exemplo, o aluno está em uma sala de aula que só tem cadeiras de braço...

13. Quais as técnicas de ensino que você utiliza em suas disciplinas de História?

Atualmente na UCB por contar com uma série de recursos institucionais como laboratório de informática, computador com acesso a internet em sala de aula, ambiente de aprendizado virtual – AVA, ateliers e maquetaria, utilizo diversas técnicas. Utilizo a sala de aula invertida, com a leitura e fichamentos feitos no AVA, seminários semanais dos textos daquele módulo, Wiki

(um dicionário colaborativo), mapas conceituais feitos durante as aulas que eu pretendo transformar em um portfólio, maquetes, estudos de caso de obra análoga e artigo. Já tentei também fazer peça de teatro e o método 300. Além das aulas expositivas.

14. No decorrer de sua carreira docente, houveram alterações nas técnicas de ensino? Porque? O que te motivou a modificar sua técnica de ensino?

Ao decorrer da minha carreira docente fui incorporando mais tipos de técnicas de acordo com o perfil do aluno e o perfil da instituição. Hoje dou menos aulas de cunho teórico e trabalho mais a aula dialogada.

15. Quais são as técnicas de ensino que você acredita ser mais eficazes na aprendizagem dos alunos?

Acredito que a maquete e os estudos de caso em conjunto com a aula expositiva tenham um bom resultado. Mas atualmente tenho obtido bons resultados com os mapas conceituais.

16. Qual a bibliografia utilizada na disciplinas?

Geralmente escolho livros base para a disciplina e utilizo textos específicos dependendo do módulo. De livros base utilizo o Benevolo (História da Arquitetura Moderna), Frampton (História

Crítica da Arquitetura Moderna), Montaner (Depois do movimento moderno), Mendes, Veríssimo e Bittar (Arquitetura no Brasil), Reis Filho (Quadro da Arquitetura no Brasil). E alguns textos específicos como: Aprendendo com Las Vegas de Venturi e a História da Cidade do Rossi.

17. Você estaria disposto a fornecer os planos de ensino e as avaliações discentes (caso as tenha).

Sim

ANEXO VIII

Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte I

Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte I

OBS: O Plano de ensino foi Transcrito em formato de Texto pois foi disponibilizado em formato de Slides

História da Arquitetura e da Arte I

(código 154741)

Horário: terças e quintas das 10:00 às 11:50 Créditos: 04

EMENTA:

História das cidades, dos edifícios e da edificação na tradição europeia desde as civilizações do Egito e da Mesopotâmia até o final da Idade Média na Europa Ocidental.

OBJETIVOS:

Ao final do semestre, o aluno terá construído um panorama ordenado das características mais importantes, dos princípios organizatórios, construtivos e compositivos e das realizações fundamentais deste período, segundo a historiografia corrente. Este panorama constituir-se-á em um sistema de referência geral dentro do qual o aluno poderá definir temas de seu interesse para aprofundamento e pesquisa posteriores.

CONTEUDO:

1. EGITO, MESOPOTÂMIA E CIVILIZAÇÕES EGÉIAS

Rápido panorama geral com ênfase nos aspectos importantes para a formação da tradição ocidental.

2. GRÉCIA

Período aprox.: 700 a.C. até 300 a.C. (do arcaico ao início do helenístico)

Os períodos arcaico, clássico e helenístico na civilização helênica
Ordens dórica, jônica e coríntia

Equipamentos urbanos e residências

Técnicas construtivas

Espaços urbanos e cidades

3. ROMA

Período aprox.: 300 a.C. até 476 d.C.

Técnicas construtivas Espaços urbanos e cidades Equipamentos urbanos Programas residenciais Vitruvio

4. FINAL DA ANTIGÜIDADE GRECO-ROMANA

E FASE INICIAL DA IDADE MÉDIA Período aprox.: SÉC. V até SÉC. X DC

a) Arquitetura bizantina

b) Arquitetura paleocristã Técnicas construtivas bizantinas Basílicas paleo-cristãs

5. O PERÍODO ROMÂNICO Aprox. Séc. XI até Séc. XIII

a) O Românico na Itália

b) O Românico na França

c) O Românico na Europa Central de cultura germânica

d) O Românico na Inglaterra

Igrejas românicas; técnicas construtivas do período. Fortificações e mosteiros.

6. O PERÍODO GÓTICO Aprox. Séc. XII até Séc. XVI

a) O Gótico na França b) O Gótico na Inglaterra c) O Gótico na Itália

Igrejas góticas; técnicas construtivas do período.

Formação das cidades e da rede urbana européias desde o período românico

Cidades e espaços urbanos na Idade Média

RECURSOS DIDÁTICOS

Aulas expositivas apoiadas por material visual.

AVALIAÇÃO

será dividida entre

Avaliação positiva e Avaliação negativa (novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

Por "avaliação negativa" entendem-se os redutores ("descontos") que serão aplicados à nota geral, antes

de sua conversão em menção na disciplina, para os alunos que, por comportamento incompatível com um ambiente de trabalho de pessoas adultas, prejudicarem as condições de trabalho na sala de aula.

Será considerada "comportamento incompatível com um ambiente de trabalho de pessoas adultas" toda e qualquer atitude que interferir no andamento do trabalho em sala de aula, perturbando a concentração de colegas e/ou do professor, tal como:

- a) conversas continuadas paralelas à abordagem e ao desenvolvimento dos assuntos de aula apresentados pelo professor;
- b) uso de celulares;
- c) intercâmbio de informações e/ou mensagens em meio físico e/ou digital;
- d) realização de atividades estranhas à disciplina. (novidade!)

Sempre e quando uma aula tiver que ser interrompida, para que pessoa/s seja/m admoestada/s, por estar/em prejudicando o satisfatório andamento da aula em decorrência de alguma/s das atitudes acima especificadas, será aplicado um redutor de 17% (dezesete por cento) na nota geral dessa/s mesma/ pessoa/s, que será/ão notificada/s a esse respeito, por escrito, até o início da aula imediatamente subsequente.

Não haverá limite para o número de vezes em que serão aplicados os redutores de nota pertencentes ao sistema de avaliação negativa, e seu efeito será cumulativo .

Se necessário, o procedimento será aplicado mais de uma vez em uma mesma aula (com efeito cumulativo).

AVALIAÇÃO POSITIVA

5 (!) provas objetivas, sem consulta, cumulativas quanto ao conteúdo a ser verificado, com as seguintes ponderações:

1a Prova: 12% da nota geral do semestre 2a Prova: 16% da nota geral do semestre 3a Prova: 20% da nota geral do semestre 4a Prova: 24% da nota geral do semestre 5a Prova: 28% da nota geral do semestre

BIBLIOGRAFIA

BAZIN, G. Historia del Arte Ediciones Omega, Barcelona, 1961

BOLTSHAUSER, J. História da Arquitetura Escola de Arquitetura da UFMG, B. Horizonte, 1966

CHOISY, A. Historia de la Arquitectura Edictorial Victor Leru, Buenos Aires, 1951

CONNOLLY, P. (The) Ancient City Oxford University Press, Oxford, 1998 (**)

FITCHEN, J. The construction of gothic cathedrals Oxford University Press, Londres, 1961

FLETCHER, B. (A) History of Architecture on the comparative method Athlone Press, 17th. Ed., Londres, 1961

GOITIA, F. C. Breve historia del urbanismo Alianza Editorial, Madrid, 1977

KOCH, W. Estilos de arquitetura Editorial Presença, Lisboa, 1982 (3 volumes)

KOSTOF, S. A history of architecture Oxford University Press, N. York, 1985

KOSTOF, S. Historia de la arquitectura Alianza Editorial, Madrid, 1988 (3 volumes)

LAWRENCE, A. W. Arquitetura grega Cosac & Naify Edições, São Paulo, 1998

MACAULAY, D. Construção de uma cidade romana Livraria Martins Fontes Ed., São Paulo, 1989

MORRIS, A. E. J. Historia de la forma urbana Editorial Gustavo Gili S.A., Barcelona, 1984

MUMFORD, L. A Cidade na História Editora Itatiaia, Belo Horizonte, 1965 (2 volumes)

PEVSNER, N. Dicionário Enciclopédico de Arquitetura Editora Artenova, São Cristóvão, 1977

PEVSNER, N. Panorama da arquitetura ocidental Martins Fontes, São Paulo, 1982

RÁFOLS, J. F. Arquitectura de la edad media Editorial Amaltea, Barcelona, s.d. (*)

ROTH, Leland M. Understanding architecture Harper-Collins Publishers, 1993

ROTH, Leland M. Entender la arquitectura Gustavo Gili, Barcelona, 1999

TOMAN, R. (Editor) El románico Könnemann, Colônia, 1996 (*)

WYCHERLEY, R. E. How the greeks built cities MacMillan & Co., Londres, 1962

A history of architecture on the comparative method, de Banister FLETCHER, é um dos livros-texto desta disciplina. Ainda que ele não esgote todos os conteúdos examinados, tanto o roteiro quanto o método de análise e de estudo empregados na disciplina são nele baseados. Existem vários exemplares deste livro na Biblioteca Central. Para os que têm dificuldade com o idioma inglês, o livro de João BOLTSHAUSER é praticamente uma tradução do livro de FLETCHER.

Além do FLETCHER, o outro livro-texto desta disciplina é Understanding architecture, de Leland ROTH.

Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte II

Plano de Ensino História da Arquitetura e da Arte II

OBS: O Plano de ensino foi Transcrito em formato de Texto pois foi disponibilizado em formato de Slides

História da Arquitetura e da Arte II

(código 154750)

Turma: C

Prof.:

Horário: terças e quintas das 20:50 às 22:30 Créditos: 04

A ignorância não é uma virtude.

Barack Obama, 2016

EMENTA

História das cidades, dos edifícios e da edificação na tradição europeia a partir do início do Renascimento na Itália até o século XVIII.

OBJETIVOS

Fornecer um panorama ordenado dos repertórios formais e técnico-construtivos, dos arquitetos e das realizações fundamentais deste período segundo a historiografia corrente.

Ao final do semestre, alunos deverão ter uma idéia geral dos principais arquitetos, obras, e, principalmente, correntes arquitetônicas e urbanísticas do período estudado.

Princípios gerais aqui apresentados e analisados são subsídio / apoio para as disciplinas práticas (de projeto).

CONTEÚDOS

1. RENASCIMENTO E BARROCO NA ITÁLIA (aprox. 1420- 1650)

Florença, Brunelleschi e Alberti

Roma, Bramante, Michelangelo, Vignola, Bernini, Borromini e Pietro da Cortona

A Catedral de São Pedro e a evolução da Roma medieval à Roma barroca

Palladio

Turin, Guarino Guarini

Palácios urbanos e villas campestres

Plantas centralizadas e partidos basilicais

CONTEÚDOS, continuação

2. RENASCIMENTO, BARROCO E ROCOCÓ NA FRANÇA (aprox. 1500-1750)

Os châteaux do Vale do Loire

O Louvre, Claude Perrault, Louis Le Vau, Jules H. Mansart Vaux-le-Vicomte e Versailles

Praças Palacetes rococó em Paris

Nascimento da arquitetura e da engenharia modernas

CONTEÚDOS, continuação

3. RENASCIMENTO E BARROCO NA INGLATERRA (aprox. 1500-1750)

Inigo Jones

Christopher Wren

Mansões rurais

CONTEÚDOS, continuação

4. BARROCO E ROCOCÓ NA ÁUSTRIA, NA BOÊMIA E NO SUL DA ALEMANHA (aprox. 1500-1750)

A) Áustria: J. B. Fischer von Erlach, Lukas von Hildebrandt

B) Boêmia: Os Dientzenhofer

C) Sul da Alemanha: Os Dientzenhofer, os Asam, Balthasar Neumann

CONTEÚDOS, continuação

5. O RENASCIMENTO E BARROCO NA PENÍNSULA IBÉRICA (aprox. 1500-1750)

A) Espanha: Carta das Índias, Palácio de Carlos V, O Escorial, Juan de Herrera e o estilo desornamentado, o churrigueresco

B) Portugal

O manuelino

Renascimento, maneirismo e barroco nas regiões de Lisboa e do Porto Mafra e Queluz A Praça do Comércio de Lisboa e o Pombalino

6. TÓPICOS ESPECIAIS

Panorama da evolução dos jardins e parques Cidades ideais e cidades planejadas

CONTEÚDOS,

RECURSOS DIDÁTICOS

Aulas expositivas apoiadas por material visual.

AVALIAÇÃO

será dividida entre Avaliação positiva e Avaliação negativa (novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

Por "avaliação negativa" entendem-se os redutores ("descontos") que serão aplicados à nota geral, antes

de sua conversão em menção na disciplina, para os alunos que, por comportamento incompatível com um ambiente de trabalho de pessoas adultas, prejudicarem as condições de trabalho na sala de aula.

(novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

Será considerada "comportamento incompatível com um ambiente de trabalho de pessoas adultas" toda e qualquer atitude que interferir no andamento do trabalho em sala de aula, perturbando a concentração de colegas e/ou do professor, tal como:

(novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

a) conversas continuadas paralelas à abordagem e ao desenvolvimento dos assuntos de aula apresentados pelo professor;

b) uso de celulares;

c) intercâmbio de informações e/ou mensagens em meio físico e/ou digital;

d) realização de atividades estranhas à disciplina. (novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

Sempre e quando uma aula tiver que ser interrompida, para que pessoa/s seja/m admoestada/s, por estar/em prejudicando o satisfatório andamento da aula em decorrência de alguma/s das atitudes acima especificadas, será aplicado um redutor de 17% (dezessete por cento) na nota geral dessa/s mesma/ pessoa/s, que será/ão notificada/s a esse respeito, por escrito, até o início da aula imediatamente subsequente.

(novidade!)

AVALIAÇÃO NEGATIVA

Não haverá limite para o número de vezes em que serão aplicados os redutores de nota pertencentes ao sistema de avaliação negativa, e seu efeito será cumulativo .

Se necessário, o procedimento será aplicado mais de uma vez em uma mesma aula (com efeito cumulativo).

(novidade!)

AVALIAÇÃO POSITIVA

5 (!) provas objetivas, sem consulta, cumulativas quanto ao conteúdo a ser verificado, com as seguintes ponderações:

1a Prova: 12% da nota geral do semestre 2a Prova: 16% da nota geral do semestre 3a Prova: 20% da nota geral do semestre 4a Prova: 24% da nota geral do semestre 5a Prova: 28% da nota geral do semestre

AVALIAÇÃO, continuação

Sob hipótese nenhuma será dada recuperação de prova aos alunos que não comparecerem no dia de sua realização.

A nota de prova perdida por motivo de absoluta força maior poderá ser parcialmente compensada, desde que o motivo seja devidamente comprovado por documento oficial.

AVALIAÇÃO, continuação

São considerados motivos de força maior:

1. saúde seriamente comprometida;
2. convocação judicial (no horário da prova); 3. acidente de trânsito (no horário da prova); 4. morte de familiar próximo.

AVALIAÇÃO, continuação Nestes casos, de absoluta força maior, e apenas

nestes casos, devidamente comprovados por

documento oficial, a nota da prova perdida será parcialmente compensada pela média das demais provas (sem ponderação) multiplicada pelo fator 0,5 (50%).

Este procedimento será aplicado a apenas uma

prova; outra/s prova/s eventualmente perdida/s não terão sua/s nota/s compensada/s, independentemente do motivo da ausência.

OBSERVAÇÃO IMPORTANTÍSSIMA:

VIAGENS NÃO SÃO CONSIDERADAS MOTIVOS DE FORÇA MAIOR, INDEPENDENTEMENTE DA NOBREZA DE SEUS OBJETIVOS E DA MAGNITUDE DOS INVESTIMENTOS NELAS REALIZADOS.

AVALIAÇÃO, continuação

Atraso máximo tolerado nos dias de prova: 30 minutos.

Às 21:20 h, eventuais provas remanescentes serão recolhidas, ficando, a partir deste momento, vedado aos retardatários o acesso à prova.

AVALIAÇÃO, continuação

Nota geral mínima para aprovação: 5,0 (cinco)

Presença em aula é obrigatória.

AVALIAÇÃO

Número máximo de faltas admissível: 07 (SETE)

2a. OBSERVAÇÃO IMPORTANTÍSSIMA:

FALTAS NÃO SÃO "ABONADAS" ("PERDOADAS"),
INDEPENDENTEMENTE DE SEUS MOTIVOS.

AVALIAÇÃO, continuação

3a. OBSERVAÇÃO IMPORTANTÍSSIMA:

Nesta disciplina, ao longo de todo o semestre, o fluxo de novos conteúdos é contínuo, ininterrupto. Isto significa que a cada aula novos conteúdos são vistos e analisados, e todos esses conteúdos são matéria prima para a formulação de questões de prova. Tal fluxo só é interrompido nos dias de prova, nos feriados obrigatórios e nos dias em que o professor seja impedido de dar aula por algum motivo de força maior (em princípio, valem para o professor os mesmos critérios estabelecidos para os alunos, para definir o que é força-maior).

3a. OBSERVAÇÃO IMPORTANTÍSSIMA,

Ou seja: ressalvados os dias em que aulas não ocorrerão por motivos de absoluta força-maior, em todos os demais dias HAVERÁ

AULA (isso vale, inclusive, para os dias de aula contíguos a feriados e feriados, para os dias em que estejam ocorrendo fora da sala de aula

atividades extremamente criativas e/ou catárticas e/ou redentoras, palestras e/ou seminários interessantíssimos e/ou inteligentíssimos, para os dias dentro das semanas "acadêmicas" e/ou "universitárias", bem como para todos os demais dias em que porventura estejam ocorrendo outras atividades recreativas de natureza similar às das semanas "acadêmicas", dias nos quais caiba ao professor decidir se haverá aula ou não; sempre que couber ao professor tomar tal decisão,

(HAVERÁ AULA).

BIBLIOGRAFIA

BACON, E. N. Design of cities N. York, Penguin Books, 1982
BOLTSHAUSER, J. História da arquitetura B. Horizonte, Escola de Arquitetura da UFMG, 1966 (5 volumes)

FLETCHER, B. (A) History of architecture on the comparative method
London, Athlone Press, 17th. Ed., 1961

GOITIA, F. C. Breve historia del urbanismo Madrid, Alianza Editorial,
1977

HEYDENREICH, L. H. Arquitetura na Itália 1400-1500 São Paulo,
Cosac & Naify Edições, 1998

KOCH, W. Estilos de arquitetura Lisboa, Editorial Presença, 1982 (3
volumes)

KOSTOF, S. A history of architecture N. York, Oxford University
Press, 1985

KOSTOF, S. Historia de la arquitectura Madrid, Alianza Editorial, 1988
(3 volumes)

LOTZ, W. Arquitetura na Itália 1500-1600 São Paulo, Cosac & Naify
Edições, 1998

MORRIS, A. E. J. Historia de la forma urbana Barcelona, Editorial
Gustavo Gili S.A., 1984

MULLER, V. & VOGEL, G. Atlas de arquitectura Madrid, Alianza,
1985

MURRAY, P. Arquitectura del renacimiento Madrid, Aguilar, 1972

NORBERG-SCHULZ, C. Arquitectura barroca Madrid, Aguilar, 1972

NORBERG-SCHULZ, C. Arquitectura barroca tardia y rococo
Madrid, Aguilar, 1973

OLIVEIRA, M. A. R. O rococó religioso no Brasil e seus antecedentes europeus São Paulo, Cosac & Naify 2003 PEVSNER, N. Panorama da arquitetura ocidental São Paulo, Martins Fontes, 1982

ROTH, Leland M. Understanding architecture

Harper-Collins Publishers, 1993

ROTH, Leland M. Entender la arquitectura Barcelona, Gustavo Gili, 1999

TOMAN, R. (editor) El Barroco Colônia, Könemann, 1997 WATKIN, D. A history of western architecture Londron, Laurence King Publishing, 1996 (2ª edição)

Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Sociedade Industrial

Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Sociedade Industrial

I. EMENTA

Princípios urbanísticos e correntes arquitetônicas, edifícios, arquitetos e técnicas de edificação desde o século XVIII até a segunda guerra mundial.

II. OBJETIVOS GERAIS

Analisar os vínculos existentes entre industrialização, modernização e modernidade e seus desdobramentos no campo da arquitetura e do urbanismo.

III. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Destacar as relações existentes entre as transformações ocorridas no modo de vida urbano (privacidade, conforto, lazer, liberdade, funcionalidade, "compressão" do espaço e do tempo) e sua influência sobre a produção arquitetônica e urbanística. O surgimento de novos programas.
- Explicitar como o arquiteto se insere neste novo contexto, refletindo sobre o seu papel social e o seu âmbito de atuação.
- Apontar o surgimento e a utilização de novas técnicas e de novos materiais, percebendo como afetaram a prática projetual e a construtiva.

IV. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1750 - 1850

Advento e crise da cidade industrial, utopistas;

Arquitetura da Revolução (Boullée, Ledoux), neoclassicismo;

1850 - 1890

Neogótico, ecletismo;

Arts & Crafts, H. Labrouste;

Exposições universais e os novos programas utilitários;

Higienistas, Paris (Hausmann), Barcelona (Cerdá) e Viena;

Camillo Sitte, Ciudad Linear (Arturo Soria y Mata);

1890 - 1925

Cidades-jardim, o "city beautiful", Olmsted, subúrbios;



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo - FAU
Departamento de Teoria e História - THA

A "Cité industrielle" de Tony Garnier;

Escola de Chicago;

Habitações para operários e para a classe média;

Art nouveau, jugendstil, deutscher werkbund, Secessão Vienense;

Futurismo, construtivismo, neoplasticismo, expressionismo;

Adolf Loos, F. L. Wright;

1925 - 1945

Weissenhof, o urbanismo dito "modernista" e a Carta de Atenas;

Funcionalismo, racionalismo: Mies v. d. Rohe, Le Corbusier, W. Gropius

Art déco, racionalismo italiano;

F. L. Wright

V. ESTRATÉGIA DE TRABALHO

- Aulas expositivas apoiadas na utilização de recursos audiovisuais, tais como projeção de slides e exibição de filmes;
- Discussão das questões levantadas durante a aula, sendo indicada bibliografia pertinente semanalmente;
- Realização de exercícios e seminários baseados em temas ou textos indicados.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Básica

BENEVOLO, L. **História da arquitetura moderna**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CHOAY, F. **O urbanismo**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

COLQUHOUN, A. **Modern Architecture**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CONDIT, C. W. **The Chicago School of Architecture**. Chicago: The University of Chicago Press, 1964

CURTIS, W. J. **Modern Architecture since 1900**. Oxford: Phaidon Press Ltd., 1982.

ELLIOTT, C. D. **Technics and architecture**. Cambridge: MIT Press, 1992.

GIEDION, S. **Espacio, tiempo y arquitectura**. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1968.

GOITIA, F. C. **Breve historia del urbanismo**. Madrid: Alianza Editorial, 1977.

GÖSSEL, P.; LEUTHÄUSER, G. **Arquitetura no Século XX**. Colônia: Taschen, s/d.

HITCHCOCK, H. R. **Architecture: Nineteenth and Twentieth Centuries**. N. Haven: Yale University Press, 1987.

K OSTOF, S. **A history of architecture**. New York: Oxford University Press, 1985.

KOSTOF, S. **Historia de la arquitectura**. Madrid: Alianza Editorial, 1988 (3 volumes).



ARCHITECTURE: Family Lodging in Guise.
https://www.youtube.com/watch?v=hFdeXRW_bic&list=PLEOP0LPmkLNSzZDqINyF7aXzGSt1QBzDI&index=4

CLAUDE-NICOLAS Ledoux - The Saline of Arc-et-Senans. <https://www.youtube.com/watch?v=O9EqvLGNrs>

DAS CABINET des Dr. Caligari. Direção: Robert Wiene, 1920.
<https://www.youtube.com/watch?v=89TVh1jOIPo>

EL AUDITORIUM de Chicago (Louis Sullivan) - Arquitecturas (2003)
<https://www.youtube.com/watch?v=xo0Fp9semDw>

EL HOMBRE de al lado. Mariano Cohn, Gastón Duprat, 2010.

EL IMPACTO de lo nuevo - Problemas en Utopía. <https://www.youtube.com/watch?v=agef9ZQflvs>

FRANK Lloyd Wright: El arte de construir (1997) <https://www.youtube.com/watch?v=6ctEs3LwZeo>

FRANK Lloyd Wright: Johnson Wax Administrative Building.
https://www.youtube.com/watch?v=lqQCLm7k_mo

LA MÁQUINA de habitar Direção: Bruno Garritano.
<https://www.youtube.com/watch?v=K4l0lQ7AzCs&t=24s>

LA OBRA de Mies Van Der Rohe. <https://www.youtube.com/watch?v=f-XWmRRGML0>

LE CORBUSIER: The Cloister La Tourette https://www.youtube.com/watch?v=HQSozfwZ_5E

LOOS Ornamental. Direção: Heinz Emigholz, 2008.

METRÓPOLIS. Direção: Fritz Lang, 1927. <https://www.youtube.com/watch?v=QkHOwwPKZ78>

MODERN Times. Direção: Charlie Chaplin, 1936. <https://www.youtube.com/watch?v=CozWvOb3A6E>

MON ONCLE. Direção: Jacques Tati, 1958.

OTTO Wagner: The Vienna Savings Bank <https://www.youtube.com/watch?v=EF2IPZC2sio>

PLAYTIME. Direção: Jacques Tati, 1967.

POR Le Corbu (1987). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dq1HGK9PC6A>

REM Koolhaas y la Arquitectura Moderna. History Channel Disponível em: https://youtu.be/UhB_E-Ela5M e <https://www.youtube.com/watch?v=HixlHF6i94>

SULLIVAN & Adler - Auditorium Building Chicago https://www.youtube.com/watch?v=qUUwPx_chX4

THE FALLING Water House. <https://www.youtube.com/watch?v=qvQZbc1OOZc>

YALE School of Architecture: "Le Corbusier after Le Corbusier".
<https://www.youtube.com/watch?v=1vXt2uex6r4>



LAMPUGNANI, Vittorio M. (editor): **Enciclopedia de la arquitectura del siglo XX**. Barcelona: Gustavo Gili, 1989.

MUMFORD, L. **A cidade na história**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965 (2 volumes)

PEVSNER, N. **Panorama da arquitetura ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PEVSNER, N. **Origens da arquitetura moderna e do design**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

PEVSNER, N. **Historia de las tipologías arquitectónicas**. Barcelona: Gustavo Gili, 1980

RAGON, M. **Histoire mondiale de l'architecture et de l'urbanisme modernes**. Casterman, 1972

ROTH, Leland M. **Understanding architecture**. Harper-Collins Publishers, 1993.

ROTH, Leland M. **Entender la arquitectura**. Barcelona: Gustavo Gili, 1999.

WATKIN, D. **A history of western architecture**. London: Laurence King Publishing, 1996.

ZEVI, Bruno **História da arquitetura moderna**. Lisboa: Editora Arcádia, 1970.

- Complementar

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BENEVOLO, L. **História da cidade**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

CHAMPIGNEULLE, Bernard. **A "Art Nouveau"**. São Paulo: editora Verbo, 1976.

GYMPEL, Jan. **História da Arquitetura: da antiguidade aos nossos dias**. Colônia: Konemann, 1996.

GROPIUS, W. **Bauhaus: novarquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRAMPTON, K. **História crítica da arquitetura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAROUJEL, Jean Louis. **História do urbanismo**. Campinas: Papirus, 1990.

LE CORBUSIER. **Planejamento urbano**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, Col. Debates, n. 34, 2000.

LEMME, Arie Van de. **Art Déco – Guia Ilustrada del Estilo Decorativo**. Tradução de Gloria Mora. Madri: Editorial Ágata, 1997

SCULLY, Vincent. **Arquitetura moderna**. São Paulo; Cosac & Naify, 2002.

SUMMERSON, John. **A Linguagem Clássica da Arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WRIGHT, Frank Lloyd. **Autobiografia, 1867[1944]**. Edición em castellano. Madrid: El Croquis Editorial, 1998.

ZEVI, Bruno. **Frank Lloyd Wright**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1985.

II. FILMOGRAFIA

ANTONI Gaudi The Casa Mila <https://www.youtube.com/watch?v=Ek64mLpJtLE>

ARCHITECTURE: The Dessau Bauhaus. <https://www.youtube.com/watch?v=5xGBFd5fmjk>

ARCHITECTURE: Emanuele Rocco "La Galleria Umberto I" <https://www.youtube.com/watch?v=y7d5vV3eIO0>

Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Brasil Colônia Império

Plano de Ensino Arquitetura e Urbanismo Brasil Colônia Império

[Página inicial](#) ► [Campus Darcy Ribeiro](#) ► [Faculdade de Arquitetura e Urbanismo](#) ► [Arquitetura e Urbanismo no Brasil Colônia e Império](#) ► [Plano de](#)

Plano de ensino

Ementa

Produção arquitetônica e processo de urbanização do descobrimento até fins do século XIX. Arquitetura indígena, vernácula e dos imigrantes.

Objetivos de aprendizagem

Geral

Adquirir domínio discursivo e operativo da produção arquitetônica e urbanística no Brasil até 1930.

Específicos

- Identificar as matrizes indígenas, africanas e portuguesas da construção e da ocupação territorial tradicionais no Brasil;
- Apreender e situar, no tempo e no espaço, sistemas construtivos e tipos arquitetônicos característicos da formação cultural brasileira;
- Identificar as dinâmicas de ocupação dos territórios na América portuguesa e no Brasil em suas diversas escalas;
- Desenvolver visão crítica sobre instrumentos, métodos e conceitos subjacentes a transformações urbanísticas e à produção da arquitetura;
- Adquirir métodos e técnicas de pesquisa histórica em objetos e temas arquitetônicos e urbanos.

Conteúdo Programático

Unidade I: Formação e ocupação de territórios

1. Formação dos territórios luso-brasileiros e o Império Português; debate historiográfico sobre cidades coloniais de matriz ibérica;
2. Matrizes indígenas, africanas e portuguesas da construção brasileira;
3. Vilas e cidades como agentes da estruturação de territórios: conceitos fundamentais;
4. Arquitetura militar e fortificação;
5. Arquitetura do açúcar no litoral;

Unidade II: Cultura arquitetônica colonial

Brasil Colônia e Império: Plano de ensino

6. Arquitetura jesuítica e aldeamentos missionários;
7. Arquitetura vernácula e vivências domésticas;
8. Análise comparada da formação de traçados urbanos; territórios e ocupação urbana na interiorização da ocupação colonial.
9. Arquitetura religiosa nos séculos XVII e XVIII: igrejas, catedrais e conventos das ordens primeiras;
10. Arte e arquitetura religiosa nas regiões de mineração: padroado e ordens terceiras;
11. Formação de territórios, demarcação de fronteiras e transformações urbanas no século XVIII.

Unidade III: Formação da “arte nacional”

11. Políticas de promoção e ensino da arte e da arquitetura no século XIX; o papel da corte e a difusão da prática erudita;
12. Diversificações arquitetônicas no século XIX: café, cosmopolitismo, industrialização e a contribuição dos imigrantes;
13. Transformações urbanas no século XIX;
14. Novos modos de morar e representar: ecletismo, art nouveau, art déco;
15. Movimento tradicionalista: nacionalismo, patrimônio e preservação.

Recursos Didáticos

- Aulas expositivas apoiadas em material visual;
- Leitura programada e discussão de textos;
- Atividades interativas em sala;
- Orientação à elaboração dos trabalhos individuais e em grupo;

Avaliação

Observações Gerais

- Todas as entregas serão realizadas exclusivamente via Moodle, de modo que os alunos ainda não cadastrados na plataforma devem fazê-lo o quanto antes;
- A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Superior exige, para cursos presenciais, a frequência às aulas em no mínimo 75% da carga horária da disciplina;
- Inexiste, na referida lei, a figura do “abono de faltas”, mesmo com atestado médico (ressalvados os casos enquadrados como regime domiciliar ou participação em atividades sancionadas pela instituição);
- Cada atraso será registrado como ¼ de falta.

Atividades

Nome	Peso	Descrição
------	------	-----------

Lista de Exercícios	20%	Exercícios entregues via Moodle ou realizados em sala de aula abordando as leituras e o conteúdo das aulas
Análise de obra	30%	Trabalho em grupo abordando diversos aspectos da arquitetura brasileira
Comunicação	40%	Texto de pesquisa sobre tema atinente ao conteúdo da disciplina
Seminário: Mesa de Debates	10%	Apresentação oral e visual das comunicações e discussão entre os grupos

Bibliografia

Obs.: Os itens da bibliografia adotada nesta turma são diferentes daqueles mencionados no MatrículaWeb.

Básica

- o ARAÚJO, Renata Klautau Malcher de. A Razão na Selva: Pombal e a Reforma Urbana da Amazônia. *Camões Revista de Letras e Cultura Lusófonas*. Lisboa, Instituto Camões, n. 15-16, jan./jun. 2003.
- o BAZIN, Germain. *A arquitetura religiosa barroca no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1983.
- o BICCA, Briane E.; BICCA, Paulo Roberto S. (orgs.) *Arquitetura na formação do Brasil*. Brasília: Unesco, 2007.
- o BUENO, Beatriz Piccolotto Siqueira. *Desenho e Designio: o Brasil dos engenheiros militares (1500-1822)*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (2ª versão), São Paulo, 2003.
- o BURY, John. *Arquitetura e arte no Brasil colonial* (Org. Myriam Andrade de Oliveira). São Paulo: Nobel, 1991. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=3101>. Acesso em: 18 mar. 2013.
- o CAMPELLO, Glauco. *O brilho da simplicidade: dois estudos sobre arquitetura religiosa no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Departamento Nacional do Livro, 2001.
- o CARRILHO, Marcos José. *Fazendas de café oitocentistas no Vale do Paraíba. Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 14, n. 1, Jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 fev. 2012.
- o COELHO, Gustavo Neiva. *Arquitetura da mineração em Goiás*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2007.

- o COSTA, Lúcio. A arquitetura jesuítica no Brasil. *Revista do SPHAN Rio de Janeiro*, n. 5, p. 9-100, 1941. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3181>. Acesso em: 6 abr. 2013.
- o ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- o FABRIS, Annateresa (org.) *Eclétismo na Arquitetura Brasileira*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1987.
- o FICHER, Sylvia. Antonio Garcia Moya, um Arquiteto da Semana de 22. Ou: Pro Mario, o Moya era Moderno... Parte I. *MDC*. Disponível em: <http://mdc.arq.br/2012/03/20/antonio-garcia-moya-um-arquiteto-da-semana-de-22>. Acesso em: 31 out. 2012.
- o FONSECA, Cláudia Damasceno. *Urbs e civitas: a formação dos espaços e territórios urbanos nas minas setecentistas. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, v. 20, n. 1, p. 77-108, jun. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142012000100004. Acesso em: 24 abr. 2013.
- o FREYRE, Gilberto et al. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.
- o GONZAGA DUQUE ESTRADA, Luiz. *A arte brasileira*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- o HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- o HOME, Maria Cecília Naclério. *O Palacete Paulistano e outras formas de morar da elite cafeeira*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.
- o KÜHL, Beatriz Mugayar. *Arquitetura do ferro e arquitetura ferroviária em São Paulo: reflexões sobre a sua preservação*. Cotia / São Paulo: Ateliê Editorial; FAPESP: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 1998.
- o LEMOS, Carlos A.C. *Arquitetura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, 1979.
- o LUVIZOTTO, Caroline Kraus. A pesquisa científica na área de ciências humanas e a elaboração de artigo científico. *Pós-graduando*. Disponível em: <http://www.posgraduando.com/blog/a-pesquisa-cientifica-na-area-de-ciencias-humanas-e-a-elaboracao-de-artigo-cientifico>. Acesso em: 16 ago. 2013.
- o MACHADO, Lourival Gomes. *Barroco mineiro*. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- o MORALES DE LOS RÍOS Filho, Adolfo. *Grandjean de Montigny e a evolução da arte brasileira*. Rio de Janeiro: A Noite, [1941].
- o PEREIRA, Margareth da Silva (org.) *1908, um Brasil em exposição*. Rio de Janeiro: Casa 12, 2011.
- o PUPPI, Marcelo. *Por uma história não moderna da arquitetura brasileira: questões de historiografia*. Campinas: Pontes/Unicamp

- 1998.
- REIS Filho, Nestor Goulart. **Evolução Urbana do Brasil** (1500-1720). São Paulo: Pioneira, 1968.
 - _____. **Quadro da arquitetura no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
 - SAIA, Luís. **Morada paulista**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
 - SANTOS, Paulo F. **Formação de Cidades no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.
 - SEVERO, Ricardo. **Arquitetura Brasileira**. *Revista do Brasil*, 1ª série, 1917.
 - SMITH, Robert C. **Arquitetura colonial**. Salvador: Progresso, 1955.
 - SOUZA, Laura de Mello e (org.) **História da vida privada no Brasil: Cotidiano e vida privada na América portuguesa v. 1**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
 - UNWIN, Simon. **Analysing Architecture**. London: Routledge, 2003.
 - VALLA, Margarida. O papel dos arquitectos e engenheiros militares na transmissão das formas urbanas portuguesas. **Urbanismo de origem portuguesa**, v. 1, set. 1999. Disponível em: <http://revistas.ceurban.com/numero1/margarida.htm>. Acesso em: 18 mar. 2013.

Complementar

- AMARAL, Aracy Abreu. **A hispanidade em São Paulo**. São Paulo: Nobel, 1981.
- ARAÚJO, Renata Klautau Malcher de. **A Urbanização do Mato Grosso no século XVIII: Discurso e Método**. Dissertação (Doutoramento), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 2000.
- _____. **As cidades da Amazônia no século XVIII: Belém, Macapá e Mazagão**. Porto: FAUP, 1998.
- ÁVILA, Affonso; GONTIJO, João; MACHADO, Reinaldo G. **Barroco mineiro: glossário de arquitetura e ornamentação**. Belo Horizonte: Fund. João Pinheiro/Fund. Roberto Marinho/Ed. Nacional, 1980.
- ÁVILA, Affonso (org.) **Barroco: teoria e análise**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Cia. Brasileira de Metalurgia e Mineração, 1997.
- BAZIN, Germain. **O Aleijadinho e a escultura barroca no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 1971.
- CARDOZO, Joaquim. Um tipo de casa rural do Distrito Federal e Estado do Rio In: MACEDO, Danilo Matoso; SOBREIRA, Fabiano José (orgs.) **Forma Estática-Forma Estética: ensaios de Joaquim Cardozo sobre Arquitetura e Engenharia**. Brasília, Câmara dos Deputados, 2009, p. 77-104.
- CARITA, Hélder; ARAÚJO, Renata K. M.; ROSSA, Walter (orgs.) **Actas do Colóquio Internacional Universo Urbanístico Português, 1415-1822**. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2001.

- CARVALHO, Maria Cristina Wolff. Bem-morar em São Paulo, 1880-1910: Ramos de Azevedo e os modelos europeus. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v. 4, n. 1, 1996. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47141996000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 fev. 2012.
- CORONA, Eduardo e LEMOS, Carlos A.C. **Dicionário de arquitetura brasileira**. São Paulo: Edart, 1972.
- COSTA, Antônio Gilberto (org.) **Os caminhos do ouro e a Estrada Real**. Belo Horizonte, UFMG/Kapa, 2005.
- COSTA, Lúcio. A Documentação necessária. **Revista do SPHAN**, Rio de Janeiro, n. 1, 1937, p.31-39.
- DELSON, Roberta Marx. **Novas vilas para o Brasil-colônia**. Brasília: Alfa, 1979.
- DERNTL, Maria Fernanda. **Método e Arte: criação urbana e organização territorial na capitania de São Paulo**. Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo). FAUUSP, São Paulo, 2010.
- FONSECA, Cláudia Damasceno. **Des terres aux villes de l'or: pouvoir et territoires urbains au Minas Gerais (Brésil, XVIII^e siècle)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- _____. Agentes e Contextos das Intervenções Urbanísticas nas Minas Gerais do século XVIII. **Oceanos** n. 41, A Construção do Brasil Urbano. Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, jan./mar. 2000, p. 84-99.
- FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano**. 2 ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1951.
- GOMES, Geraldo. **Engenho e Arquitetura**. Recife: Fundaj/Massangana, 2006.
- HARTOG, François. Tempo e patrimônio. **Varia história**. Belo Horizonte, v. 22, n. 36, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752006000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2012.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. **Caminhos e Fronteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- KATINSKY, Júlio Roberto. **Casas bandeiristas: nascimento e reconhecimento da arte em São Paulo**. São Paulo: IGEOG/USP, 1976.
- LEME, Maria Cristina de Silva; CIMBALYSTA, Renato. (orgs.) **SHCU 1990-2008**. Dez Seminários de História da Cidade e do Urbanismo. São Paulo, 2008, cd-rom.
- LEMOS, Carlos A.C. **Casa paulista**. São Paulo: Edusp, 1999.
- _____. **Cozinhas, etc.** São Paulo: Perspectiva, 1976.
- MARX, Murillo. **Cidade no Brasil: em que termos?** São Paulo: Nobel, 1999.
- _____. **Cidade no Brasil: terra de quem?** São Paulo: Nobel, 1991.
- _____. **Nosso chão: do sagrado ao profano**. São Paulo: Edusp, 1988.

- MOREIRA, Rafael. **História das fortificações portuguesas no mundo**. Lisboa: Alfa, 1989.
- **Oceanos**, A Construção do Brasil Urbano. Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, n. 41, jan./março 2000.
- **Oceanos**, A Formação Territorial do Brasil. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, n. 40, out./dez.1999.
- OLIVEIRA, Adriana Mara Vaz de. **Uma ponte para o mundo goiano do século XIX: um estudo da casa meia-pontense**. 1. ed. Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2001.
- OLIVEIRA, Myriam Andrade Ribeiro de. **Aleijadinho: passos e profetas**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo, Edusp, 1984.
- PERIDES, Paulo Pedro. A organização político-administrativa e o processo de regionalização do território colonial brasileiro. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, FFLCH-USP, v. 9, p. 77-91, 1995.
- PINHEIRO, Maria Lúcia Bressan. **Neocolonial, modernismo e preservação do patrimônio no debate cultural dos anos 1920 no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2012.
- PRADO Jr., Caio. **Evolução Política do Brasil e Outros Estudos**. São Paulo: Brasiliense, 1957.
- _____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- REIS Filho, Nestor Goulart. Notas sobre o urbanismo Barroco no Brasil. **Cadernos de Pesquisa do LAP**. São Paulo, FAUUSP, n. 3, nov./dez. 1994.
- _____. Urbanismo en Brasil. Siglos XVI-XVII. In: ALOMAR, Gabriel. **De Teotihuacán a Brasília: estudios de historia urbana iberoamericana y filipina**. Madrid: Instituto de Administración Local, 1987, p. 352-369.
- REIS Filho, Nestor Goulart (org.) **Imagens de Vilas e Cidades do Brasil Colonial**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2000.
- SALGUEIRO, Heliana Angotti (org.) **Cidades capitais do século XIX: racionalidade, cosmopolitismo e transferência de modelos**. São Paulo: Edusp, 2001.
- SANTOS, Paulo F. **O barroco e o jesuítico na arquitetura do Brasil**. Rio de janeiro: Kosmos, 1951.
- SEGAWA, Hugo. **Ao Amor do Público: jardins no Brasil**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- SMITH, Robert C. **Arquitetura jesuítica no Brasil**. São Paulo: FAUUSP, 1962.
- TEIXEIRA, Manuel C. e VALLA, Margarida. **O urbanismo português, séculos XIII-XVIII**. Portugal-Brasil. Lisboa: Horizonte, 1999.
- TEIXEIRA, Manuel C. (coord.) **A praça na cidade portuguesa**. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.
- TELLES, Augusto Carlos da Silva. **Atlas dos monumentos históricos e artísticos do Brasil**. Rio de janeiro: Fename/DAC, 1975.

- TIRAPELI, Percival (org.) **Arte sacra colonial**. Barroco memória viva. São Paulo: Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 2001.
- TOLEDO, Benedito Lima de. **São Paulo: três cidades em um século**. São Paulo: Cosac & Naify, Duas Cidades, 2004.
- VASCONCELLOS, Sylvio C. de. **Vila Rica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- ZANINI, Walter (org.) **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 1983.

Última atualização: segunda, 7 ago 2017, 12:20

Copyright © UnB|DEG|DEGD|Diretoria de Ensino de Graduação
Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - Telefones: (61) 3107-6062.

Plano de Ensino TH3 CAU/UCB

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO:

CURSO: Arquitetura e Urbanismo	SEMESTRE/ANO: 2º sem/ 2018
COMPONENTE CURRICULAR: Th3 - Teoria e História III - Brasil Colônia e Império (currículo 552)	
PROF	
E-MAI	

2. EMENTA

Estudo do processo da ocupação portuguesa no Brasil, como parcela da expansão colonial europeia global, em seus aspectos socioculturais e técnico-construtivos, face às adaptações dos modelos construtivos e às condições físico-climáticas locais, a partir, inclusive das experiências lusas em outras terras tropicais, considerando o lento processo urbanístico brasileiro

3. CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EGRESSO

Introduzir os estudantes no campo do estudo e da apreciação das artes em geral, da arquitetura e do espaço urbano e paisagístico, proporcionando-lhe a compreensão da importância da teoria e história da arquitetura como um conhecimento teórico crítico. Estão previstas aulas expositivas e, se possível, visitas e viagens pedagógicas.

4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Capacitar o aluno a compreender os princípios históricos e teóricos da arquitetura e do urbanismo, ao se explicitar as relações entre o meio ambiente e o *construído* como resposta às necessidades vitais e culturais em cada sociedade e seu *habitat*, numa abordagem cultural ampla e determinante da função social do arquiteto.

a) Sedimentar um conhecimento permanente no entendimento das questões espaciais, construtivas, técnicas e expressivas, portanto, das indubitáveis qualidades culturais, indispensáveis à arquitetura, ao urbanismo, à paisagem, em correspondência com os períodos de tempo estudados.

b) Desenvolver o uso da percepção sensível, como instrumento para a observação da real qualidade culturais, indispensáveis à arquitetura, ao urbanismo, à paisagem, em seus mais diversos acentamentos.

c) Entender as bases históricas e culturais relacionadas aos edifícios, seus espaços e meios construtivos, nos diversos agrupamentos humanos e sociais que participaram na formação do território brasileiro. Nos períodos denominados colônial e império, se sucedem as fases em origens e encontros configuradas pelo contato entre colonos e indígenas. Logo após, a fase do primeiro século onde serão tratados o expansionismo colonial europeu, o transplante do Barroco e do Neoclassico assim como a arquitetura espontânea.

d) Refletir e discutir sobre a arte, a arquitetura, o urbanismo, e o paisagismo relacionadas com as demais manifestações culturais plásticas, pintura e escultura do período estudado.

5. CONTEÚDO

Contexto do descobrimento do Brasil – Ocupação moura da península Ibérica, renascimento português e grandes navegações.
Os povos ameríndios e a chegada dos colonizadores europeus.
Urbanização portuguesa além-mar.
A Arquitetura Jesuítica no Brasil e influências Colonização e urbanização portuguesa no Brasil e no mundo. Arquitetura militar
Formação das cidades no Brasil colonial – Diretivas portuguesas e evolução dos traçados de cidades e vilas no Brasil
Arquitetura Religiosa no Brasil Colonial
Arquitetura civil no Brasil Colonial
A Arquitetura do Açúcar – Os engenhos do Nordeste e Sudeste
A Arquitetura da Mineração – Minas Gerais e Goiás
Aleijadinho e as Igrejas Setecentistas Brasileiras
A arquitetura do café no Rio de Janeiro, Vale do Paraíba e interior paulista
O classicismo do século XVIII, o neoclássico e a missão francesa no Rio de Janeiro

6. AVALIAÇÃO

Critérios:

Instrumentos e Ponderação:

A nota final do aluno será determinada pela média ponderada de diferentes métodos avaliativos tais quais: provas dissertativas contextualizadas, seminários em grupos, estudos de caso, e maquete.

O aproveitamento final dos estudantes nas atividades avaliativas é expresso em escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez), com intervalos de 0,1 (um décimo). A nota mínima para aprovação é 7 (sete) e a frequência mínima de 75%.

- Os Estudos de Caso sobre uma obra específica do período colonial brasileiro, a apresentação deve focar-se em aspectos presentes naquele edifício, e não em questões arquitetônicas genéricas. Na disciplina serão apresentados 2 estudos de caso a serem realizados em grupos, o primeiro será sobre um edifício colonial específico no qual os grupos deverão apresentar um modelo do mesmo, e o segundo, um estudo comparativo de dois edifícios do mesmo estilo arquitetônico.

- Maquete -
- Provas individuais contextualizadas sobre o conteúdo estudado durante o semestre de maneira a permitir a avaliação individual de cada aluno.
- Leituras e Fichamentos: Durante o semestre todos os alunos deverão ler os textos indicados para as aulas e fazer um fichamento no Moodle de acordo com a abordagem de ensino de metodologias ativas.
- Mapas Conceituais a serem feitos durante os seminários semanais
- Participação: será avaliada a participação dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA através da participação nos fóruns sobre textos ou filmes, e participação no Wiki (dicionário colaborativo da turma).

Instrumentos e Ponderação:

A) 10,00 - Atividade avaliativa 01: Seminário com tema a ser sorteado de acordo com a programação das aulas – Metodologias ativas PESO 15%

B) 10,00 - Atividade avaliativa 02: Portfólio individual - PESO 25%% (dentro do portfólio serão entregues questões feitas aula a aula, Resenhas, trabalhos de desenho e proposição de projeto)

C) 10,00 – Atividade avaliativa 3 - Estudo de Caso sobre arquitetura Colonial. PESO 10%

D) 10,0 – Atividade avaliativa 3 MAQUETE. PESO 20%

E) 10,00 Atividade Avaliativa 4 – seminário Comparativo – PESO 15%

F) 10,00 – Participação (participação em aula e no AVA - Moodle) aulas. PESO 15%

$$MF = 0,15xS1 + 0,25xP1 + 0,10xEC + 0,2xMaq + 0,15xSem + 0,15xPart$$

O aproveitamento final dos estudantes nas atividades avaliativas é expresso em escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez), com intervalos de 0,1 (um décimo). A nota mínima para aprovação é 7 (sete) e a frequência mínima de 75%.

Recuperação:

A prova recuperação será dada somente aos alunos que obtiverem nota inferior a 7 (sete) e substituirá a menor nota alcançada nas atividades avaliativas individuais (prova). Esta seguirá o padrão da disciplina de prova dissertativa contextualizada.

7. BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

FRADE, Gabriel. **Arquitetura Sagrada no Brasil**: sua evolução até as vésperas do Concílio Vaticano II. São Paulo: Loyola, 2007.

GOMES, Geraldo. **Engenho e arquitetura**. Recife: FUNDAJ, 2006

JANSON, H. W. **História geral da arte**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

COMPLEMENTAR:

BANDEIRA, Julio. **Caderno de Viagem: Jean-Baptiste Debret**. Rio de Janeiro, 2006.

BICCA, Briane Elisabeth Panitz; e BICCA, Paulo Renato Silveira (ORG). **Arquitetura na Formação do Brasil**. Grupo Editorial UNESCO.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca ao Brasil**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 2008.

FRIDMAN, Fania; ABREU, Mauricio de Almeida (Coord.). **Cidades latino-americanas: um debate sobre a formação de núcleos urbanos**. Rio de Janeiro, RJ: FAPERJ: Casa da Palavra, c2010.

HIRANO, Sedi. **Formação do Brasil Colonial: pré-capitalismo e capitalismo**. 2ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2008.

GOMES, Lourival. **Barroco Mineiro**. Série DEbates. Editora Perspectiva

JORGE, Fernando. **O Aleijadinho: sua vida, sua obra, sua época, seu gênio**. 7ed., rev. E atual. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MENDES, Chico; VERISSIMO, Chico; e BITTAR, Willian. **Arquitetura no Brasil: de Cabral a Dom João VI**. Editora Imperial Novo Milenio

MENDES, Chico; VERISSIMO, Chico; e BITTAR, Willian. **Arquitetura no Brasil: de Dom João VI a Deodoro**. Editora Imperial Novo Milenio

SAIA, Luis. **Morada Paulista**. Série DEbates. Editora Perspectiva

TELLES, Augusto C. da Silva. **O Vale do Paraíba e a Arquitetura do Café**. Editora Capivara.

8. OBSERVAÇÕES

9. Observações:

6.1. A nota de participação seguirá os seguintes critérios: zero a 01 faltas – 10,0; 02 faltas – 9,0; 03 faltas – 8,0; 04 faltas – 7,0; e 05 faltas – zero (já que acima de 04 faltas o aluno é reprovado – 25% da frequência total). Qualquer situação extrema deve ser compartilhada com o professor coma máxima urgência.

6.2. Qualquer trabalho somente será recebido nos horários de aula da turma, até o limite do período de atendimento, exceto os que têm entrega prevista por *e-mail*. *Todos os prazos para entrega de exercícios e trabalhos têm prazos especificados.*

6.3. O aluno é o único responsável pela guarda e manutenção de cópias de segurança dos arquivos de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, visitas, extraclasse e, principalmente, dos arquivos enviados por *e-mail*, usando exclusivamente seu próprio *e-mail*.

6.4. É imprescindível que qualquer exercício seja desenvolvido pelo próprio aluno, com o acompanhamento do professor e sem a contribuição ou o aproveitamento de exercícios de terceiros ou de quaisquer atividades profissionais.

6.5. As atividades e os exercícios sequenciais da disciplina prevêem recuperações progressivas. Não haverá substituição de notas por trabalhos individuais de recuperação ou exercícios extras.

Plano de Ensino TH4 CAU/UCB

CURSO: Arquitetura e Urbanismo	SEMESTRE/ANO: 2ºsem/ 2018
COMPONENTE CURRICULAR: TH4 – Teoria e História da arquitetura: Sociedade Industrial. (currículo 552)	
PROFESS	
E-MAIL: (

1. EMENTA

O pensamento Iluminista, as motivações que impulsionaram a Revolução Americana e a Revolução Francesa (1776 e 1789) e a retomada da linguagem das obras clássicas como expressão dos novos valores e novas aberturas civis no caminho da modernidade. O movimento Romântico e a volta ao sentimentalismo e decorativismo: o Neogótico, o Neobarroco e o Ecletismo. O pré-modernismo e a revolução do Movimento Moderno.

2. CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EGRESSO

Após o encerramento do curso, o(a) estudante será capaz de ter uma visão crítica sobre a evolução do espaço arquitetônico e urbanístico dos períodos estudados considerando os seus respectivos momentos históricos, ampliando o léxico formal indispensável à atividade de projeto nas suas diversas escalas.

4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Preparar o(a) estudante de arquitetura e urbanismo para compreender a evolução da produção do espaço arquitetônico e urbano ao longo da história, desenvolvendo a sua percepção crítica sobre a arquitetura como meio de expressão e representação cultural, tendo por base a identificação e o reconhecimento de morfologias arquitetônicas e urbanas produzidas em determinados ambientes sociais, políticos, técnicos e estéticos.

O aluno irá tomar os seguintes conhecimentos:

- a)** Identificar o espaço arquitetônico e suas implicações nas diversas escalas do meio ambiente no período histórico em questão;
- b)** Estabelecer aproximações e comparações entre as discussões da arquitetura em âmbito nacional e internacional, dentro do período estudado.

c) Estabelecer de critérios de avaliação da realidade, indispensáveis na tarefa projetual em seus distintos âmbitos, por meio da elaboração de instrumentos de compreensão da cultura (nas intersecções de seus âmbitos sociais, políticos, técnicos, estéticos e políticos) e das diferentes vertentes arquitetônico/urbanísticas, consideradas em sua perspectiva histórica.

5. CONTEÚDO

- Classicismo Francês – Revisão
- Neoclassicismo
- Exotismo - Ecletismo;
- Intervenções e ampliações em cidades em crescimento no Sec. XIX;
- Proposta para Habitação Social - Urbanismo;
- Propostas de Projetos Urbanos - Urbanismo;
- Urbanismo em Paris;
- Arts and Crafts;
- Art Nouveau;
- Vanguardas artísticas
- Escola de Chicago, Louis Sullivan - Frank Lloyd Wright.
- Neoplasticismo – De Stijl e construtivismo russo.
- Nascimento da arquitetura moderna → Art Déco, arquitetura expressionista, Deutsche Werkbund, Gropius, Bauhaus, Mies Van der Rohe, Le Corbusier (L'Esprit Nouveau) e Carta de Atenas, CIAMs.
- Estilo Internacional

6. AVALIAÇÃO

A nota final do alunos será determinada pela média ponderada de diferentes métodos avaliativos tais quais: provas dissertativas contextualizadas, seminários em grupos, estudos de caso, e maquete.

Instrumentos e Ponderação:

- A)** 10,00 - Atividade avaliativa 01: Seminário com tema a ser sorteado de acordo com a programação das aulas – Metodologias ativas PESO 15%
- B)** 10,00 - Atividade avaliativa 04: Portfólio individual - PESO 30%(dentro do portfólio serão entregues questões feitas aula a aula, Resenhas, trabalhos de desenho e proposição de projeto)
- C)** 10,00 – Atividade avaliativa 3 - ESTUDO DE CASO SOBRE ARQUITETURA MODERNA (Artigo). PESO 20%
- D)** 10,0 – Atividade avaliativa 3 MAQUETE E APRESENTAÇÃO. PESO 20%
- E)** 10,00 – Participação (participação em aula, no AVA- MOODLE E WIKI). PESO 15%

$$MF = 0,15xS1 + 0,2xEC + 0,2xMaq + 0,30xPort + 0,15xPart$$

O aproveitamento final dos estudantes nas atividades avaliativas é expresso em escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez), com intervalos de 0,1 (um décimo). A nota mínima para aprovação é 7 (sete) e a frequência mínima de 75%.

Recuperação:

A recuperação será dada somente aos alunos que obtiverem nota inferior a 7 (sete) e substituirá a menor nota alcançada nas atividades avaliativas individuais (prova). Esta seguirá o padrão da disciplina de prova dissertativa contextualizada.

Observações:

- 6.1.** A nota de participação seguirá os seguintes critérios: zero a 01 faltas – 10,0; 02 faltas – 9,0; 03 faltas – 8,0; 04 faltas – 7,0; e 05 faltas – zero (já que acima de 04 faltas o aluno é reprovado – 25% da frequência total). Qualquer situação extrema deve ser compartilhada com o professor coma máxima urgência.
- 6.2.** Qualquer trabalho somente será recebido nos horários de aula da turma, até o limite do período de atendimento, exceto os que têm entrega prevista por *e-mail*. *Todos os prazos para entrega de exercícios e trabalhos têm prazos especificados.*
- 6.3.** O aluno é o único responsável pela guarda e manutenção de cópias de segurança dos arquivos de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, visitas, extraclasse e, principalmente, dos arquivos enviados por *e-mail*, usando exclusivamente seu próprio *e-mail*.
- 6.4.** É imprescindível que qualquer exercício seja desenvolvido pelo próprio aluno, com o acompanhamento do professor e sem a contribuição ou o aproveitamento de exercícios de terceiros ou de quaisquer atividades profissionais.
- 6.5.** As atividades e os exercícios sequenciais da disciplina prevêem recuperações progressivas. Não haverá substituição de notas por trabalhos individuais de recuperação ou exercícios extras.
- 6.6.** Não é permitida a *troca de horário* entre turmas.
- 6.7.** Comunicados importantes poderão feitos pelo sistema Moodle (*recomenda-se a consulta diária*).

7. BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

- ARGAN, Giulio Carlo; BOTTMANN, Denise (Trad.). **Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia de Letras, 2006.
- CURTIS, William J. R. **Arquitetura moderna desde 1900**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- FRAMPTON, Kenneth. **História crítica da arquitetura moderna**. 2.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009. 529 p.

COMPLEMENTAR:

- CORBUSIER, Le. **Por uma arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CORBUSIER, Le. **Precisões sobre um estado presente da arquitetura e do urbanismo**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- PEREIRA, José Ramón Alonso. **Introdução à história da arquitetura: das origens ao século XXI**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.
- TASCHEN, Laszlo (Coord.). **Arquitetura moderna de la A a la Z**. Köln: Taschen, 2007.
- WARCHAVCHIK, Gregori. **Arquitetura do século XX e outros escritos**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

8. OBSERVAÇÕES

1. Bibliografia sugerida pelo professor (Títulos existentes na Biblioteca UCB):

- BENEVOLO, L. **História da cidade**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CHOAY, Françoise. **O Urbanismo – Utopias e realidades uma antologia**. Coleção Debates, Editora Perspectiva. São Paulo, 1979.
- CORBUSIER, Le. **Os três estabelecimentos humanos**. São Paulo: Perspectiva. Série Debates; 96 : Arquitetura. 1976.
- KOPP, Anatole. **Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa**. Nobel, São Paulo SP; 1ª edição, 1990.
- PUPPI, Marcelo. **Por uma história não moderna da arquitetura brasileira: questões de historiografia**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

MUNFORD, Lewis. **A Cidade na História: suas origens, transformações e perspectivas.** Belo Horizonte, MG : Itatiaia , 1965.

2. OBSERVAÇÕES

I. ATIVIDADES EXTRACLASSE

Além dos encontros presenciais, os alunos precisam organizar a disponibilidade de, no mínimo, duas horas semanais para o desenvolvimento das atividades desta disciplina.

II. USO DE INFRAESTRUTURA DE LABORATÓRIOS, ATELIÊS E CRI/CAU

Os laboratórios públicos no *campus* (ex.: A-001, G-006, K-015 e M-003) disponibilizam acesso à internet, scanner A4 e a diversos programas de computador (*Word, Excel etc.*). Todos os *Ateliês de Projeto do CAU/UCB* (M-201, M-202, M-203, M-219, M-218 e M-230) têm scanner A4, estações de trabalho *Xeon QuadCore* com *software Autodesk* atualizados (*AutoCAD 2013/2014, Revit Architecture, 3ds Max etc.*) e *Adobe Acrobat X Pro*, que oferece controle de produção e edição aos arquivos PDF, além dos *software* da suíte gráfica *Adobe CS5.5/6.0* (*Photoshop, Illustrator, InDesign etc.*). O *Ateliê de Projeto M-218* possui estações de trabalho com doze núcleos de processamento e *software* para renderizações de alta performance (*workstations Mac Pro*).

OBS.: O *Ateliê M-218* é de uso restrito às atividades das disciplinas alocadas ao espaço.

O *Ateliê de Projeto M-202* (J3356-9269) funciona como *Ateliê público*, supervisionado pelos técnicos do SLAB/UCB, e também está aberto aos estudantes do *Curso de Engenharia Civil*.

O *Ateliê de Desenho M-217* é aberto aos estudantes do CAU/UCB e a todos estudantes da UCB que precisem de pranchetas de desenho. O *Ateliê M-217* também é dedicado às atividades de **monitoria** do CAU/UCB.

O *Ateliê de Maquete (CIAM-04)* é aberto para os estudantes que já tenham sido aprovados pela disciplina “*Oficina de Modelo Reduzido*” — com uso supervisionado pelos técnicos do *ateliê*, exceto nos horários reservados para atividades de disciplinas do CAU/UCB.

OBS.: Por questões de segurança, não é permitido o acesso de estudantes que não estejam matriculados nas disciplinas alocadas no *Ateliê de Maquete* quando ele estiver reservado para este fim.

O *Centro de Reprodução de Imagens – CRI/CAU*, (J3356-9077) funciona na sala M-222 e disponibiliza impressões e digitalizações em formato A1/A0. Os estudantes devem levar papel para impressão.

Ateliês para uso público	Matutino	Vespertino	Noturno	Sábados
M-202 – Ateliê de Projeto	<i>Indisponível</i>	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	8:00 às 11:45
M-217 – Ateliê de Desenho	8:00 às 11:30*	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	<i>Indisponível</i>
CIAM-04 – Ateliê de Maquete	8:00 às 11:30*	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	8:00 às 11:45
M-222 – Centro de Reprodução de Imagens	8:00 às 11:45	13:00 às 17:00	<i>Indisponível</i>	<i>Indisponível</i>

* O *Ateliê de Maquete* e o *Ateliê M-217* podem estar indisponíveis para uso público entre 8:00 e 13:20, para alocações eventuais de disciplinas.

IMPORTANTE: Durante os horários em que os *ateliês* estejam sendo usados por disciplinas, o uso do espaço é restrito aos alunos matriculados nos horários em questão, sob a responsabilidade do professor da turma.

EMPRÉSTIMO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS: O material fotográfico do curso (câmeras) pode ser emprestado na sala K-258 (*Estúdio de Fotografia*). O equipamento de Conforto Ambiental (termohigroluxídecibelímetro) e as pranchetas de desenho estão disponíveis para empréstimos no *Ateliê de Maquete*.

III. CONTATOS COM A DIREÇÃO DO CAU/UCB

O professor de cada disciplina é a pessoa mais recomendada para receber suas considerações acerca da disciplina, do curso ou de qualquer questão relacionada à sua formação na UCB. **Sempre que possível, converse com seu professor!**

Caso prefira, encaminhe suas solicitações e comentários diretamente à *Direção do CAU/UCB* - 3356-9175.

Importante:

- O plano de ensino é flexível e pode sofrer alterações ao longo do semestre, desde que acordadas antecipadamente com os estudantes.

- A descrição das atividades e metodologias vai descrita no ANEXO I – PLANO DE TRABALHO SEMESTRAL.

Plano de Ensino TH5 CAU/UC

1. IDENTIFICAÇÃO:

CURSO: Arquitetura e Urbanismo	SEMESTRE/ANO: 1 ^o sem/ 2018
COMPONENTE CURRICULAR: Teoria e História da Arquitetura e UrbanismoGP355M0323	
PROFE	
E-MAI	

2. EMENTA

Análise cultural da produção e estudo do pensamento presente da arte, da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo.

3. CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DO EGRESSO

A formação capaz de sedimentar um conhecimento permanente no entendimento das questões perenes, espaciais, construtivas, técnicas e expressivas, portanto, das indubitáveis qualidades culturais, indispensáveis à arquitetura, ao urbanismo e à paisagem.

4. COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

a) Desenvolver o uso de uma percepção sensível, invariavelmente culta, como instrumento para observação da real qualidade das edificações e dos conjuntos urbanos no processo histórico humano, em seus mais diversos assentamentos.
b) Entender as bases históricas e culturais relacionadas aos edifícios, seus espaços e meios construtivos, nos diversos agrupamentos humanos.
c) Entender os princípios para identificação dos sistemas construtivos e das linguagens compatíveis com o meio ambiente físico e o tempo histórico-cultural dos agrupamentos humanos e;
d) Aprender a utilizar a metodologia para estudo, leitura, reflexão e discussão sobre a arte, a arquitetura e o urbanismo.

5. CONTEÚDO

O conteúdo a ser abordado na disciplina abrange:

- A crise do modernismo
- Pluralismo moderno
- Brutalismo
- Crítica a cidade modernista – Jane Jacobs

- Regionalismo Crítico
- Metabolismo e Archigram
- Modernismo Tardio – Produtivismo, HighTech, The New York Five
- Pós-modernismo – Historicismo pós-moderno, Contextualismo Histórico
- Contemporaneidade – Desconstrutivismo, Blobbismo, Arquitetura Sustentável.

6. AVALIAÇÃO

Critérios:

Instrumentos e Ponderação:

- A)** 10,00 - Atividade avaliativa 01: Seminário com tema a ser sorteado de acordo com a programação das aulas baseado nas metodologias ativas PESO 15%
- B)** 10,00 – Prova contextualizada 1: individual - PESO 20%
- C)** 10,00 – Prova contextualizada 2: individual - PESO 20%
- D)** 10,00 – Atividade avaliativa 3 - ESTUDO DE CASO SOBRE ARQUITETURA CONTEMPORANEA. PESO 15%
- E)** 10,0 – Atividade avaliativa 3 MAQUETE. PESO 20%
- F)** 10,00 – Participação no Blackboard. Peso 10%

$$MF = 0,15xS1 + 0,2xP1 + 0,15xEC + 0,2xMaq + 0,20xP2 + 0,1xPart$$

Recuperação:

O aproveitamento final dos estudantes nas atividades avaliativas é expresso em escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez), com intervalos de 0,1 (um décimo). A nota mínima para aprovação é 7 (sete) e a frequência mínima de 75%.

Observações:

- 8.1. As datas das avaliações (seminários e provas) estão definidas no Cronograma de Atividades do presente Plano de Curso e também serão informadas oportunamente em sala de aula.
- 8.2. O(a)s aluno(a)s que não participarem das avaliações nas datas programadas receberão a nota zero. Não serão aceitos trabalhos fora do prazo.
- 8.3. Não haverá reposição individual de avaliações ao longo do semestre para o(a)s

aluno(a)s que não participarem das avaliações programadas.

8.4. Todos os trabalhos apresentados e entregues devem ter a identificação dos seus autores. O(a)s aluno(a)s que não forem identificados nos trabalhos e trabalhos sem identificação receberão a nota zero.

8.5. Eventualmente, os trabalhos poderão ser entregues por meio de correio eletrônico, sendo os critérios para tal entrega definidos em sala de aula. Nesse caso, os trabalhos não enviados corretamente não serão avaliados e receberão nota zero. Os trabalhos desenvolvidos em arquivos digitais devem ser nomeados, armazenados e enviados eletronicamente seguindo-se os prazos especificados em sala de aula.

8.6. O limite de faltas para aprovação na disciplina é de 18 faltas. Faltas acima desse limite causa a reprovação automática na disciplina. O abono de faltas será realizado apenas segundo os casos previstos no regulamento da UCB.

8.7. As atividades sequenciais da disciplina preveem recuperações progressivas. Não haverá substituição de notas por trabalhos individuais de recuperação ou extras.

8.8. A nota de participação pondera sobre a colaboração do aluno em sala de aula, observando a relação entre seu potencial e sua contribuição efetiva para as aulas, observada a frequência às atividades da disciplina. Considerando cada dia de aula com um encontro de quatro presenças (quatro presenças por dia), a nota de participação varia entre 0 e 10 para os que concluírem o curso com 100% de frequência, será no máximo 9,5 para os que tiverem até 4 faltas; no máx. 9,0 para os que tiverem até 8 faltas; no máx. 8,5 para os que tiverem até 12 faltas, no máx. 8,0 para os que tiverem até 14 faltas e no máx. 7,5 para os que alcançarem 18 faltas.

Ultrapassado o limite de 18 faltas, a nota final na disciplina não será superior a 6,0, independentemente das demais avaliações.

8.9. Comunicados importantes serão realizados pelo sistema BLACKBOARD.

7. BIBLIOGRAFIA:

BÁSICA:

Bibliografia Básica:

NESBITT, Kate (Coord.). **Uma nova agenda para a arquitetura**: antologia teórica 1965-1995.

GHIRARDO, Diane Yvonne. **Arquitetura contemporânea**: uma história concisa. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2009

BRUAND, Yves. **Arquitetura contemporânea no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COMPLEMENTAR:

Indicar bibliografia idêntica à que consta no PPC.

ACERVO DIGITAL:

Indicar fontes digitais de pesquisa e consulta acadêmica.

8. OBSERVAÇÕES

I. ATIVIDADES EXTRACLASSE

Além dos encontros presenciais, os alunos precisam organizar a disponibilidade de, no mínimo, duas horas semanais para o desenvolvimento das atividades desta disciplina.

II. USO DE INFRAESTRUTURA DE LABORATÓRIOS, ATELIÊS E CRI/CAU

Os laboratórios públicos no *campus* (ex.: A-001, G-006, K-015 e M-003) disponibilizam acesso à internet, scanner A4 e a diversos programas de computador (*Word, Excel etc*).

Todos os *Ateliês de Projeto do CAU/UCB* (M-201, M-202, M-203, M-219, M-218 e M-230) têm scanner A4, estações de trabalho *Xeon QuadCore* com software *Autodesk* atualizados (*AutoCAD 2013/2014, Revit Architecture, 3ds Max etc*) e *Adobe Acrobat X Pro*, que oferece controle de produção e edição aos arquivos PDF, além dos software da suite gráfica *Adobe CS5.5/6.0 (Photoshop, Illustrator, InDesign etc)*.

O *Ateliê de Projeto M-218* possui estações de trabalho com doze núcleos de processamento e software para renderizações de alta performance (*workstations Mac Pro*).

OBS.: O *Ateliê M-218* é de uso restrito às atividades das disciplinas alocadas ao espaço.

O *Ateliê de Projeto M-202* (J3356-9269) funciona como *Ateliê público*, supervisionado pelos técnicos do SLAB/UCB, e também está aberto aos estudantes do *Curso de Engenharia Civil*.

O *Ateliê de Desenho M-217* é aberto aos estudantes do CAU/UCB e a todos estudantes da UCB que precisem de pranchetas de desenho. O *Ateliê M-217* também é dedicado às atividades de **monitoria** do CAU/UCB.

O *Ateliê de Maquete (CIAM-04)* é aberto para os estudantes que já tenham sido aprovados pela disciplina “*Oficina de Modelo Reduzido*” — com uso supervisionado pelos técnicos do *ateliê*, exceto nos horários reservados para atividades de disciplinas do CAU/UCB.

OBS.: Por questões de segurança, não é permitido o acesso de estudantes que não estejam matriculados nas disciplinas alocadas no *Ateliê de Maquete* quando ele estiver reservado para este fim.

O *Centro de Reprodução de Imagens – CRI/CAU*, (J3356-9077) funciona na sala M-222 e disponibiliza impressões e digitalizações em formato A1/A0. Os estudantes devem levar papel para impressão.

Ateliês para uso público	Matutino	Vespertino	Noturno	Sábados
M-202 – Ateliê de Projeto	Indisponível	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	8:00 às 11:45
M-217 – Ateliê de Desenho	8:00 às 11:30*	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	Indisponível
CIAM-04 – Ateliê de Maquete	8:00 às 11:30*	13:30 às 18:00	18:00 às 20:45	8:00 às 11:45
M-222 – Centro de Reprodução de Imagens	8:00 às 11:45	13:00 às 17:00	Indisponível	Indisponível

* O *Ateliê de Maquete* e o *Ateliê M-217* podem estar indisponíveis para uso público entre 8:00 e 13:20, para alocações eventuais de disciplinas.

IMPORTANTE: Durante os horários em que os *ateliês* estejam sendo usados por disciplinas, o uso do espaço é restrito aos alunos matriculados nos horários em questão, sob a responsabilidade do professor da turma.

EMPRÉSTIMO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS: O material fotográfico do curso (câmeras) pode ser emprestado na sala K-258 (*Estúdio de Fotografia*). O equipamento de Conforto Ambiental (termohigrofluxidécibelímetro) e as pranchetas de desenho estão disponíveis para empréstimos no *Ateliê de Maquete*.

