

A PRÁTICA DO ENSINO DE PROJETO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DO PROFESSOR-ARQUITETO

ISOLDI, Rosilaine André (1); CUNHA, Maria Isabel da (2)

(1) Arquiteto e Urbanista, Doutoranda, professora assistente, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, UFPEL (e-mail: isoldi@ufpel.tche.br)

(2) Pedagoga, Pós Doutora, professora titular, Centro de Ciências Humanas, UNISINOS (e-mail: mabel.sul@terra.com.br)

Resumo

Partindo do ponto de vista das pessoas que vivenciam o ensino de Arquitetura e Urbanismo, na disciplina de Projeto, na instância específica de um curso de graduação, este artigo explora questões relativas às práticas de ensino dos professores de ensino superior, aos saberes envolvidos na atividade docente e à sua construção. Utiliza os princípios da pesquisa qualitativa em um estudo de caso etnográfico. Revela e analisa práticas de ensino de Projeto utilizadas por esses professores, revelando a busca de novas possibilidades e uma constante reflexão sobre a ação e na ação. Constata que o saber docente é um saber plural, em constante construção, incluindo saberes de várias origens, estando intimamente relacionados com as práticas de ensino dos professores. A explicitação do processo de construção dos saberes docentes, no atual momento de transição paradigmática, significa a possibilidade de formação contínua dos professores-arquitetos, imprimindo melhorias na qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo e na profissionalização desses docentes.

Abstract

Starting from the point of view of people who work with the Architecture and City Planning education, in a subject matter of Project, in the specific instance of a graduation course in Architecture and Urbanism, this paper explores questions relating to the architecture education practices, teacher knowledge and its construction. This is an ethnographic study of case in a qualitative research. Shows and analyzes education practices in a matter of Project, new teaching possibilities and reflection in action and reflection about action. This paper verifies that teacher knowledge is plural, in constant construction, including different sources of knowledge and it is related with the teaching practices. The setting out of the construction process of teacher knowledge, in the present moment of the paradigmatic transition, means the possibility of a continuous architecture teacher formation, improving the education quality and teacher professionalism.

Introdução

Como professora universitária, atuando na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo nos questionávamos a respeito do que seria necessário saber para ensinar. Para ensinar projeto e para ensinar arquitetura e urbanismo. Aliás, esta era uma inquietação que nos acompanhava há bastante tempo, desde a época de estudante. Ao contrário de algumas profissões que possuem o seu campo de conhecimento bem delimitado, a profissão de professor, principalmente do professor que atua no ensino superior não apresenta com clareza esta delimitação. De acordo com Gauthier (1998, p.65), a formalização de saberes necessários à execução de determinada tarefa é uma das condições essenciais à profissionalização de uma determinada profissão. A profissão de professor, apesar de socialmente estabelecida há muito tempo, apresenta dificuldades de definir os saberes nela realmente envolvidos. Isso gerou, ao longo do tempo, uma série de idéias pré-concebidas como as que, para ser professor, bastaria apenas conhecer o conteúdo a ser ministrado, ter talento ou “dom”, seguir a intuição, ter experiência, ter cultura. Mas será mesmo que, para ser professor, isso é suficiente? O fato de dominar conteúdos específicos de determinada área do conhecimento define por si só a eficácia do processo ensino-aprendizagem? Quais são as habilidades e as atitudes mobilizadas no exercício docente? As pessoas já “nascem” sabendo ser professores? Existe um repertório de conhecimentos próprios ao exercício docente? Que repertório é esse? Como é construído? Afinal, **qual é o saber¹necessário para o exercício da docência e qual o significado desse saber para o ensino de arquitetura e urbanismo?**

Buscou-se a resposta para estes questionamentos na realização de uma pesquisa no Mestrado em Educação/UFPEL, a qual pretendemos apresentar em síntese neste artigo.

¹ Saber, de acordo com Japiassu (1979) tem um sentido mais lato que o de conhecimento, incluindo aprendizagens de ordem teórica e intelectual e também de ordem prática (saber-fazer, saber técnico).

Não podemos deixar de colocar que esta foi uma investigação situada historicamente e tínhamos consciência de que seus resultados seriam sempre marcados pelo contexto político-social que foi seu palco. Ao centrar a atenção no saber dos professores arquitetos, não negamos a existência de outros fatores que fazem parte da realidade do ensino superior. Não quisemos ver o professor isoladamente, mas, sim, focalizar um dos aspectos desta realidade como forma de delimitar a área de estudo e viabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

Metodologia: buscando um caminho para identificar os saberes dos professores

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa em um estudo de caso na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas, onde atuamos como docente. Foram os próprios objetivos da pesquisa que apontaram para a utilização do método qualitativo de investigação. A escolha desse método se deu, principalmente, pelo interesse de estudar o professor dentro de seu contexto, a partir de suas memórias, idéias, significados e percepções. Como professora arquiteta e urbanista nos interessava, particularmente, desvendar os saberes envolvidos nesta prática e em especial na prática de ensino da disciplina de Projeto. E, ao delimitar a área de investigação na FAUrb/UFPEL, fizemos a opção por realizar um estudo de caso. Segundo Lüdtké e André (1986), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse consiste naquilo que ele tem de único, próprio, de singular, mesmo que, posteriormente venham a ficar evidentes semelhanças com outros casos e situações.

Assim, buscando estudar o professor dentro de seu contexto, partimos da investigação das memórias, experiências e histórias de vida de oito professores-arquitetos e dez alunos da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas. Consideramos que esses sujeitos e seus olhares se constituíam em fontes privilegiadas e importantíssimas para o estudo, compreensão análise e reconstituição das práticas e dos saberes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de arquitetura e urbanismo. A técnica escolhida para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, aplicada tanto para os professores quanto para os alunos. Segundo Ludke e André (1986, p.11), a entrevista é um dos principais instrumentos dentro da pesquisa de natureza qualitativa, em especial a entrevista semi-estruturada, onde não há uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

As entrevistas se constituíram em uma conversa com objetivo, que, segundo Minayo (1992, p.108), é “uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

Essa modalidade de entrevista pode ser incluída no que se vem chamando, na pesquisa em ciências sociais, de “história oral”. Queiroz (1987, p.273) revela a importância da utilização do relato oral como uma fonte de dados valiosos, principalmente em um estudo de caso, onde se quer revelar aspectos singulares da realidade em questão.

Optamos, igualmente, por manter em sigilo o nome dos entrevistados, a fim de não causar nenhum tipo de constrangimento e de obter as informações que desejávamos com maior tranquilidade.

Dessa forma, definimos um caminho para desvendar quais os saberes do professor arquiteto e urbanista, compartilhando a idéia de Ferrer Cerveró (1995, p.185) de que *a reconstrução da experiência virá da reconstrução do relato*.

O saber evidenciado: a prática do professor arquiteto e urbanista junto à disciplina de Projeto

Foi possível perceber, na medida em que foram se “desenhando” os dados da pesquisa, que a análise das práticas dos professores, vista sob a ótica de seus protagonistas, poderia fornecer indícios importantes para a solução das indagações que tínhamos inicialmente. Gimeno Sacristán (1998, p.161-162) afirma que *o conhecimento sobre a educação, ao ter que explicar a realidade cultural, social, psicológica, as ações passadas e presentes, tem que contar e valorizar as práticas*

dos sujeitos. Isso coloca a ação como o tema central a ser debatido, quando pensamos em avaliar os saberes dos professores.

Mas, o que é a prática docente? Apesar de não haver um vocabulário unitário entre os pesquisadores, há o entendimento que a prática educativa adota formas diversas, especializando-se em cumprir funções particulares dentro de contextos específicos. Utilizamos aqui a idéia de Gimeno Sacristán (1998, p.88):

“Prática são ações rotineiras próprias de um grupo; prática educativa é o produto final de um processo histórico e praticar será sempre atuar em um marco de uma tradição a partir das quais os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Assim, assumimos a idéia de que o princípio de *toda a atividade prática tem por trás de si a orientação de algum tipo de conhecimento* (Gimeno Sacristán, 1998, p.121) e, portanto, tornou-se imperativa a análise das práticas dos professores entrevistados, a fim de perceber os saberes envolvidos nestas práticas.

O olhar dos professores sobre suas práticas

Os professores foram solicitados a caracterizar as práticas do ensino junto à disciplina de Projeto Arquitetônico e Urbanístico. Para organizar as informações e facilitar o entendimento, buscamos pontos comuns nos dados obtidos, estabelecendo algumas categorias, sempre levando em consideração os elementos mais significativos encontrados nos relatos das práticas de ensino de projeto dos professores. Essas categorias não apresentaram fronteiras rígidas, pelo contrário, foi difícil estabelecer limites entre elas. A preocupação em construí-las deve-se à perspectiva de tentar melhor sistematizar os dados coletados. Essas categorias foram:

1. Papel do professor: os professores entendiam como **fundamental o papel do professor** de projeto. Para eles, a principal função do docente é de **orientação e coordenação das atividades desenvolvidas**. As atividades eram tidas como *organizadas e compartilhadas entre alunos e professores* (Professor G). Segundo os docentes, o professor deve organizar, planejar e atuar como um potencializador das atividades, no sentido de verificar novas possibilidades, direcionamentos, avanços, retrocessos, em um processo de constante atualização dessas atividades. Assim, os professores referiram-se a um *conjunto trabalhando, onde cada um exerce o seu papel* (Professor G). O papel do professor não é de um mero espectador do trabalho do aluno, mas de um dos protagonistas da ação em sala de aula. Foi possível notar que os entrevistados buscavam atuar também como **provocadores, instigando e questionando os alunos** ou, conforme o Professor F, *descobrimo o lugar no aluno que abre para ele fazer a pergunta*. Para os professores, o ensino eficaz deve, *de alguma forma, despertar o interesse do aluno* (Professor A). Nesse sentido é que colocaram que o aluno deve ser *“fisgado”* (Professor F). Segundo os docentes, quando o aluno é *“fisgado”*, ou quando o professor consegue despertar o seu interesse para os conteúdos da disciplina, se estabelece um vínculo entre alunos, professores e conteúdos, criando-se um ambiente positivo na aula, com a participação de todos.

2. Relação professor-aluno: segundo os professores deve ser uma **relação bastante próxima, de companheirismo e parceria, envolvida por uma forte “dose” de afetividade**. Os professores revelaram que nem sempre é possível obter êxito nessas relações e que *se deve ter a humildade de saber que não se vai agradar todo o mundo* (Professor A). Dentro desta categoria, identificamos também a **valorização da participação do aluno na sala de aula**. Os professores, ao falarem da sala de aula como um espaço compartilhado, *onde há um conjunto trabalhando* (Professor G), parecem se afastar da idéia de que o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e assumir a possibilidade *de aprender com os alunos* (Professor F). A busca em compartilhar o espaço educativo revela a importância dada por esses professores, à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem.

3. Organização do trabalho em sala de aula: um primeiro aspecto comentado pelos professores foi sobre a importância do **planejamento das atividades**. Os professores revelaram que procuravam, ao máximo, preparar as atividades e os conteúdos trabalhados na sala de aula. Isso, no entanto, segundo eles, não queria dizer que as atividades ou conteúdos não pudessem ser modificados, dependendo dos interesses dos alunos ou no transcórre das atividades. Isso era possível, esperado, ou como colocou o Professor G, *é algo que se combina*. Os professores, no

entanto, revelaram ser importante colocarem-se na posição de oferecer a *proposta e esperar contra-propostas e aí começar a trabalhar nesse diálogo, formulando...* (Professor C). Assim, trata-se de ter um **planejamento flexível**, ou seja, trata-se de **equilibrar planejamento e imprevisibilidade**. Os professores, também, indicaram a importância de respeitar as vivências e os saberes discentes e utilizar essa “bagagem” para criar ambientes de aula e dar maior significação aos conteúdos trabalhados. Aí se revelou outro aspecto, dentro desta categoria: a importância da **comunicação com os alunos e com o conteúdo**. Essa comunicação deveria buscar **conteúdos e exercícios elaborados a partir de situações reais, vinculadas à prática**, para acontecer mais naturalmente, além de valorizar, dessa forma, a participação e a bagagem experiencial do aluno. Ainda dentro desta categoria, pudemos perceber que os professores procuravam **exercer a prática docente com seriedade, com compromisso**. A seriedade é indicador também de respeito ao aluno, de sua participação, de valorização do ambiente e do momento único em que se constitui a sala de aula. Notamos, nos professores, uma tendência de buscar **aumentar os momentos de orientação e trabalho coletivo e a diminuição dos assessoramentos individuais**. Suas falas revelaram propostas de realização de trabalhos em grupo e a preocupação de *tratar as questões coletivas do conteúdo da disciplina de maneira coletiva, pois o atendimento pessoal é para questões pessoais* (Professor G). Os professores colocaram, também, que o **planejamento das atividades e a programação das aulas**, na disciplina de Projeto, é de suma importância, uma vez que acreditam que o professor não deve ficar somente à espera do trabalho do aluno *para “malhar” em cima daquilo que ele fez* (Professor C). Assim, foi possível perceber que, ao abrir mão dos assessoramentos individuais e ao preocupar-se com o preparo de conteúdos e atividades específicas da disciplina de Projeto, procuravam igualmente “fugir” da modalidade de ensino chamada popularmente de *“consultório sentimental”* (Professor C, Professor E).

4. Conteúdo da disciplina: foi possível notar a ênfase à idéia de **organização e sistematização dos conteúdos** junto à disciplina de Projeto. A insatisfação com o modo de ver o Projeto como uma disciplina sem conteúdo foi o principal motivo, apontado pelos docentes, responsável pelas mudanças no ensino que realizavam, cuja inovação fundamental foi o trabalho com conteúdos teóricos. Afinal, como disse o Professor C, *o aluno não precisa reinventar a roda e o fogo, tem conteúdos que podem ser trabalhados sem “cercear” a criatividade do aluno*. Perceberam que o *professor poderia se antecipar e ministrar conhecimentos específicos para o cara não precisar apanhar tanto* (Professor B). Foi possível perceber que, entre os docentes, não havia a preocupação de “cercear” a criatividade do aluno, uma vez que se baseavam na idéia de que projetar é uma atividade que se desenvolve e que *pode se aprender a projetar* (Professor E). Consideravam a contribuição do professor como *indispensável* (Professor G) para se concretizar o ensino de Projeto.

5. Avaliação: foi colocada pelos professores como um momento difícil de suas práticas, uma vez que envolve aspectos subjetivos, exige do professor a definição de critérios e coloca o professor frente ao “dilema” de julgar o trabalho do aluno. Conforme colocou o Professor G, *embora seja muito dolorido, o professor tem o papel de fiscal da qualidade da coisa*. Os professores indicaram que a avaliação deve ser **um momento construtor de ensino e de aprendizagem** e somente assim justificando-se, isto é, *tendo razão de ser* (Professor D). Foi possível perceber que a importância da avaliação para os professores estava na possibilidade de recuperação de conteúdos, de realimentação e análise do que foi realizado, além do papel tradicional, de aprovação ou reprovação do aluno. Os professores consideraram a avaliação um aspecto polêmico da disciplina de Projeto e identificaram o fator subjetivo como dificultador da realização de avaliações. Assumiram que a avaliação em Projeto é subjetiva, mas advertiram que nem por isso ela é *misteriosa, perseguidora e não compreensível* (Professor G). Os professores, ao contrário, identificaram que ela é, ou deveria ser, *absolutamente compreensível* (Professor G), onde se torna indispensável *trabalhar muito a escrita, o texto* (Professor D), porque *dá para escrever a avaliação no papel* (Professor G). Segundo eles, é possível **objetivar a subjetividade da avaliação**. As tentativas que vinham realizando com as avaliações, apontavam, principalmente, para o comentário no coletivo da disciplina, na busca de compartilhar informações sobre dúvidas, insatisfações, aprendizagens com relação conteúdo trabalhado.

Ao fazer a análise destas categorias da **prática de ensino de Projeto**, percebemos que os professores não apontaram para uma maneira única de ensinar a disciplina, mas referiram-se a *maneiras de se ensinar Projeto* (Professor D), afirmando que existe um longo caminho a seguir na discussão dessas práticas. Confirmamos, porém, uma “nova” possibilidade de trabalhar com a disciplina, para a qual projetar é uma atividade que pode ser aperfeiçoada e desenvolvida e que necessita, para isso, da aplicação de conhecimentos arquitetônicos. Os professores salientaram que o trabalho com conteúdos teóricos, na disciplina, não se apresenta contrário à idéia de trabalhar produção do aluno, afirmando que isso é inerente às disciplinas. Mas advertiram que, na *perspectiva funcionalista* (Martínez, 1990, p.90), o aluno produz “algo” a partir do “nada”. Os docentes propõem a realização de uma prática de ensino de Projeto que englobe a produção de um projeto pelo aluno, com o auxílio de conteúdos arquitetônicos, formulados e transmitidos em aulas expositivas e exercícios com objetivos definidos, em um processo conjunto e sistemático de construção de conhecimentos.

O olhar dos alunos sobre as práticas de ensino de projeto

A participação dos alunos na investigação foi de fundamental importância para análise da prática pedagógica dos professores-arquitetos, junto à disciplina de Projeto. Foi possível conhecer essas práticas segundo o olhar do outro ator do processo ensino-aprendizagem: o aluno. As informações obtidas foram organizadas em dois grandes grupos: **experiências positivas e experiências negativas** de ensino de Projeto.

a) Experiências negativas: Os alunos relataram algumas características de suas experiências mais negativas em Projeto. Os principais pontos em comum dessas experiências, na visão dos alunos, foram:

- pouca sistematização e preparação dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas na disciplina;
- orientações individualizadas, dependentes somente do trabalho do aluno e com uma visão muito negativa e pouco construtiva, por parte do professor;
- pouca integração de trabalhos (projetos) de urbano e arquitetônico;
- ensino de Projeto calcado na maneira como os professores tinham aprendido ou conforme a sua maneira de projetar, ou conforme o Aluno I, *porque este é o jeito dele fazer e não porque o aluno estava, de repente, aprendendo uma coisa a mais;*
- avaliação incompreensível e com ênfase nos aspectos negativos dos trabalhos;
- pouca integração da disciplina de Projeto com as demais disciplinas do Curso;
- distanciamento entre aluno e professor.

A análise desses relatos confirmou a afirmação feita pelos professores da existência de práticas de ensino de Projeto nos moldes do *ensino funcionalista* (Martínez, 1990, p.90). Os próprios alunos perceberam que um ensino nessa lógica, onde *ser arquiteto é ser um gênio* (Aluno A), é bastante prejudicial ao processo ensino-aprendizagem. Com relação à disciplina de Teoria e História da Arquitetura, as experiências negativas foram caracterizadas, de maneira geral, por:

- pouca discussão e análise dos conteúdos;
- aulas maçantes e pouco dinâmicas;
- ênfase mais nos conteúdos de História do que de Teoria;
- pouca empolgação dos professores;
- disciplinas estruturadas em seminários;
- muito “xerox”;
- trabalhos desinteressantes;
- pesquisas realizadas com pouca contribuição do professor, feitas de *forma mecânica* (Aluno F) e com pouca análise no coletivo da disciplina.

b) Experiências positivas: apesar de as falas dos alunos enfatizarem as experiências negativas, foi possível perceber a existência de experiências significativas na trajetória dos alunos entrevistados. As **experiências positivas de Projeto**, segundo os alunos, foram aquelas em que os professores *ensinaram projeto* (Aluno C) realmente e identificaram as suas características:

- trabalho com conteúdos arquitetônico básicos;
- planejamento das atividades a serem desenvolvidas em aula;
- desenvolvimento gradual dos projetos;
- discussão dos trabalhos no coletivo da disciplina;
- trabalhos em grupo e individuais;
- orientações dos trabalhos feitas não só de maneira individualizada, mas no coletivo;
- avaliação contendo aspectos positivos e negativos do trabalho;
- objetivos claros a serem atingidos;
- professor com uma postura mais flexível, não impondo unicamente as suas idéias;
- professor que sabia empolgar e *participava na disciplina com o aluno, que tinha “humildade”, flexibilidade, era dedicado e tinha percepção das necessidades do aluno e percebia o momento de intervir* (Aluno A)

A análise dos relatos confirmou que as experiências de ensino de Projeto que estavam sendo realizadas pelos professores, numa perspectiva diferenciada do modelo tradicional de ensino, foram, segundo a opinião dos alunos, as experiências mais positivas em suas trajetórias. Consideramos isso um bom indício para os professores que vêm inovando, que vêm apostando na possibilidade de concretizar um *novo ateliê de Projeto* (Martínez, 1990, p. 92).

Os saberes do professor arquiteto e urbanista

A análise dos dados obtidos apontou para a idéia de que o saber que os professores utilizavam na realização de suas práticas, é, na verdade, um **saber plural**, confirmando a idéia de Tardif *et al* (1991, p.218). Esses saberes, segundo os professores, significavam *um patamar mais ou menos estável² composto pelas habilidades do professor, sua visão de mundo, sua vida fora da universidade* (Professor F), *sua postura político-ideológica* (Professor C). Esses saberes apresentam um certo grau de flexibilidade e de transformação relacionado com o conteúdo específico das disciplinas trabalhadas, exigindo do professor a utilização um *instrumental diferenciado* (Professor D), na realização das suas práticas de ensino. Foi possível perceber, portanto, que os professores-arquitetos entrevistados se utilizavam de *didáticas específicas* (Lucarelli, 1995, p.64), tanto para o trabalho na disciplina de Teoria e História da Arquitetura como para a disciplina de Projeto, mas estruturavam suas práticas segundo a orientação de saberes, não influenciando “tanto” os conteúdos específicos das disciplinas que, conforme colocou o Professor G, *eram mais ou menos estáveis por um determinado período de tempo*.

Dentro da pluralidade de saberes revelada pelos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber quatro grandes grupos, sendo que os três primeiros conferem com os citados por Tardif *et al* (1991, p.219): **saberes de formação profissional docente³, saberes das disciplinas, saberes da experiência** e saberes também de outras origens. Dentro desse último grupo, foi possível identificar outros dois tipos de saberes não abordados pelos autores pesquisados, os quais chamamos de **saberes próprios da profissão de arquiteto** e **saberes decorrentes da aproximação com o campo de conhecimento da educação**.

² Esse patamar, indicado pelos professores, parece constituir o que Shulman (1987, p.21) coloca como a *base de conhecimento do professor* ou como Gauthier *et al* (1998, p. 28) indicam como *reservatório* de conhecimentos do qual o professor se utiliza em situações concretas de ensino.

³ Estes saberes são denominados por Tardif *et al* (1991,p.218) como *saberes de formação profissional*. Aqui utilizamos o termo **docente** para não confundir com formação profissional de arquiteto

a) Saberes de formação profissional docente: saberes transmitidos por instituições específicas de formação de professores que informam sobre questões relativas ao ensino e propiciam contato com referenciais do campo de conhecimento da Educação. Apesar de não terem contato com tais saberes, os professores fizeram referência à sua importância para a prática docente.

b) Saberes decorrentes da aproximação com o campo de conhecimento da educação: saberes próprios da área, obtidos através de experiências de assessoria pedagógica, treinamento de professores ou cursos na área pós ingresso na docência, que permitem o contato com referenciais específicos da educação, auxiliando na reflexão sobre o ensino e na objetivação dos saberes dos professores.

c) Saberes das disciplinas: saberes sociais, difundidos pela instituição universitária, correspondendo aos diversos campos de conhecimento sob a forma de disciplinas que indicam a qualificação do professor para o exercício da sua atividade, fornecem aos alunos informações sobre determinado tema e auxiliam no cumprimento de um dos papéis do ensino universitário: o de profissionalização.

d) Saberes da experiência: saberes desenvolvidos na prática cotidiana dos professores, que possibilitam a interpretação, compreensão e orientação das suas práticas. São alguns desses saberes:

- *Postura do Professor:* realizar as suas práticas de ensino com seriedade e compromisso; assumir o papel de professor; participar do processo de ensino-aprendizagem; ser já; estar consciente de suas incertezas, de seu inacabamento.

- *Relação com os alunos:* respeitar o educando e seus saberes; dialogar com os alunos; querer bem aos estudantes.

- *Trabalho em sala de aula:* valorizar a participação e produção do aluno; equilibrar planejamento das atividades e improvisação; propor exercícios a partir de situações vinculadas à prática; realizar um ensino questionador, desafiador, dialógico.

- *Profissão de Professor:* ensinar é formar; ensinar é aprender; ensinar é ter esperança; ensinar é gostar do que faz.

e) Saberes próprios da profissão de arquiteto: saberes decorrentes do exercício da profissão de arquiteto, que auxiliam no ensino de aspectos práticos da profissão e na atualização de assuntos específicos da área.

Conclusão

Foi possível perceber, através do relato dos professores, que a construção dos seus saberes depende muito da prática. Mas não de qualquer prática. Para objetivarem os conhecimentos adquiridos em suas práticas pedagógicas cotidianas, informaram a necessidade de passar por momentos de reflexão: *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a ação* (Shön, 1992, p.63). A primeira, uma análise que o indivíduo realiza após a ação e a segunda ocorrendo nas interações com a experiência e resultando em formas repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência de maneira diferente.

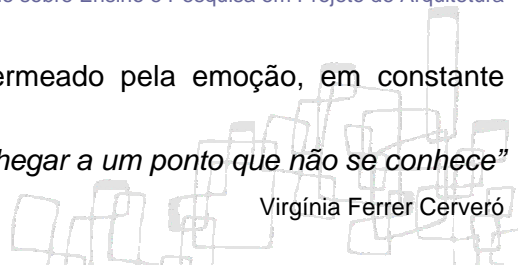
Foi possível concluir, portanto, que os docentes numa relação de enfrentamento com “limites” impostos pelo contexto, buscaram realizar suas práticas de ensino e construíram vários saberes que se constituíam nos fundamentos de sua competência profissional. Os saberes envolvidos na docência, englobam, portanto, saberes de várias origens que constituem a sua base para o seu exercício profissional. Estes saberes foram classificados em cinco grupos: *saberes de formação profissional docente*, *saberes decorrentes da aproximação com o campo de conhecimento da educação*, *saberes das disciplinas*, *saberes da experiência* e *saberes próprios da profissão de arquiteto*.

O saber do professor, ou melhor, os saberes do professor arquiteto e urbanista e sua construção nos foi revelado. O seu significado também. Esse significado parece incluir a possibilidade de formação e aprimoramento contínuo dos professores, a possibilidade de imprimir melhorias à qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo e do ensino superior e a possibilidade de encontrar o caminho “mais curto” para profissionalização docente. Os professores construíram,

portanto, o seu **saber pedagógico**, um saber plural, permeado pela emoção, em constante formação.

“A formação é chegar a um ponto que não se conhece”

Virgínia Ferrer Cerveró



Referências Bibliográficas

- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes inestables en educación*. Espanha, Madri: Ediciones Morata, 1998.
- JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- _____. *Introdução ao pensamento epistemológico*. 3.ed. Rio de Janeiro: F. Alves Editora, 1979.
- LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cadernos de investigación*, n. 10, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994.
- _____. *Inovaciones en la práctica pedagógica de la enseñanza superior: presupuestos y expectativas*. Buenos Aires, 1995.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.p.33-34.
- MARTÍNEZ, Alfonso Corona. *Ensayo sobre el proyecto*. Buenos Aires: Impreco Gráfica, 1990.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do indizível ao dizível. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 272-286, mar. 1987.
- FERRER CERVERÓ, Virgínia. La crítica como narrativa de las crisis de formación. In: LARROSA, Jorge (org.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- SHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Piados, 1992.
- SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, n.57, p.1-22, 1987.
- TARDIF, Maurice et al. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.