

AUTONOMIA E AUTOAVALIAÇÃO NO ATELIER DE PROJETO DE ARQUITETURA¹

AUTONOMIA Y AUTOEVALUACIÓN EN EL TAJER DE DISEÑO DE ARQUITECTURA

AUTONOMY AND SELF-EVALUATION IN ARCHITECTURE DESIGN STUDIO

Eixo temático 1 – Procedimentos projetuais inovadores

Paulo Afonso Rheingantz

Doutor, Professor Associado do Programa de Pós-graduação em Arquitetura, Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo discute a questão da avaliação e da autonomia no processo de ensino-aprendizagem projeto de arquitetura. Retoma a discussão proposta por Flavio Carsalade (2001) e por Cláudia Arcipreste, Elvan Silva e Maria Lucia Malard nos seminários Projeter 2003 e 2005 para questionar a pouca importância dedicada pelos professores e pesquisadores ao processo de avaliação no atelier de projeto de arquitetura; explora seus reflexos negativos na relação professor-aluno; os fundamentos da *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire; e as diferenças entre (a) o papel do aluno e do professor, (b) dos objetivos e conteúdos educacionais, (c) dos métodos, (d) da avaliação e (e) da relação professor-aluno em quatro tendências da educação no Brasil – escola tradicional, escola nova, escola tecnicista e escola crítica – e sua presença no processo de ensino-aprendizagem de projeto de arquitetura. Discorre sobre as diferenças de propósitos entre as avaliações diagnóstica, formativa e somativa e sobre como elas foram exploradas em sua experiência na sala de aula entre 1998 e 2011. Por fim, explora a concepção analítica da "crítica de leitor" de Lev Vygotsky para reforçar a importância de utilizar a autoavaliação como estratégia para transformar e requalificar o processo de ensino-aprendizagem de projeto de arquitetura.

Palavras-chave: Autoavaliação; Autonomia; Atelier de Projeto; Arquitetura e Urbanismo.

Resumen: Este artículo aborda el tema de la evaluación y la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico. Reanuda el debate propuesto por Flavio Carsalade (2001) y Claudia Arcipreste, Elvan da Silva y Maria Lucia Malard en los seminarios Diseño 2003 y 2005 para cuestionar la poca importancia dada por los profesores y los investigadores en el proceso de evaluación en el taller de diseño de arquitectura, y explorar sus repercusiones negativas en la relación maestro-alumno; las bases de la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, y las diferencias entre: a) la función de los alumnos y el profesor, (b) los objetivos y contenidos de la educación, c) los métodos, d) evaluación y (e) de la relación profesor-alumno en cuatro tendencias de la educación en Brasil - escuela tradicional, escuela escuela tecnicista y críticas, y su presencia en proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico. Elabora sobre las diferencias de propósito entre las evaluaciones de diagnóstico, formativa y sumativa y sobre el modo en que son explotados en su experiencia en el aula entre 1998 y 2011. Por último, se analiza el concepto de "analítico crítico lector" de Lev Vygotsky para reforzar la importancia de utilizar la autoevaluación como una estrategia de transformación y reciclaje de los proceso de enseñanza-aprendizaje del diseño arquitectónico.

Palabras-clave: Autoevaluación; Taller de Diseño; Arquitectura y Urbanismo.

Abstract: This paper discusses the issue of evaluation and of autonomy in the process of teaching-learning in the architecture design studio. Resumes the discussion proposed by Flavio Carsalade (2001) and by Claudia Arcipreste, Elvan Silva and Maria Lucia Malard in seminars Projeter 2003 and 2005 for questioning the little importance given by teachers and researchers in the evaluation process in the architectural design studio; it explores their negative repercussions in the teacher-student relationship; the foundations of Autonomy's Pedagogy of Paulo Freire and the differences (a) the student's and teacher's roles of the student and the teacher, (b) the goals and educational content, (c) the methods, (d) the

¹ Para evitar as inconveniências do dualismo que separa "Arquitetura" e "Urbanismo", neste trabalho o jargão "Arquitetura e Urbanismo" foi substituído por "Arquitetura".

evaluation and (e) of the professor-student relationship in four education trends in Brazil – traditional school, new school, technicist school and criticism school - and their presence in the architecture design teaching-learning process. It explains the differences of purpose between the diagnostic, formative and summative evaluations and about how they were exploited in his classroom experience between 1998 and 2011. Finally, it explores the Lev Vygotsky's concept of "critical analytical reader" to reinforce the importance of using self-assessment as a strategy to transform and retrain the teaching-learning process of architectural design.

Keywords: Self-evaluation; Autonomy; Design Studio; Architecture and Urbanism.

AUTONOMIA E AUTOAVALIAÇÃO NO ATELIER DE PROJETO DE ARQUITETURA

INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito com a intenção de discutir a avaliação e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem ensino de projeto de arquitetura. A avaliação escolar é uma questão reconhecidamente complexa, amplamente discutida entre os pedagogos, mas ainda obscura entre os professores de projeto de arquitetura. De um conjunto de mais de setecentos artigos publicados nos anais dos cinco Seminários Projeter realizados, aproximadamente um terço tratam de ensino de projeto, mas apenas seis artigos (AMORIN e RHEINGANTZ, 2003; ARCIPRESTE, 2003; RHEINGANTZ, 2003, 2005; CARVALHO & RHEINGANTZ, 2003; SILVA, 2005; MALARD, 2005) discutem a avaliação em projeto de arquitetura.² Em recente consulta por e-mail a diversos colegas professores – que generosamente enviaram links ou artigos relacionados com o problema da avaliação – apenas um trabalho (CARSALADE 2001) e uma dissertação de mestrado (ARCIPRESTE 2002) tratam do processo de avaliação. Os demais discutem ou apresentam conjuntos de atributos.

Com relação à Autonomia, retomo os argumentos apresentados em *A Arquitetura da Autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura* (2003) e *Por uma Arquitetura da Autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura* (2005). Faço isso na esperança de "retomar" um debate não iniciado, apesar de proposto, provavelmente devido ao desinteresse pelas questões pedagógicas por parte dos professores de projeto de arquitetura.

RETOMANDO A DISCUSSÃO SOBRE AVALIAÇÃO

A tentativa de retomar a discussão sobre o processo de avaliação na disciplina de projeto de arquitetura se alinha com Carsalade (2001) e Arcipreste (2002; 2003) que observam a pouca informação disponível e o pouco interesse em discutir a avaliação

² No Projeter 2009 Susana Olmos apresentou artigo onde discutia a precariedade da crítica ao projeto em ateliês de projeto de arquitetura a partir de sua experiência na UFBA, mas na edição do CD-ROM o artigo a ela atribuído não é de sua autoria e o assunto não tem nada a ver com avaliação.

no processo de ensino-aprendizagem de projeto nos fóruns sobre ensino de arquitetura.

Carsalade (2001) aponta a coexistência de duas modalidades distintas de avaliação que carecem de fundamentos pedagógicos: uma inspirada na prática da simulação profissional onde a avaliação recai sobre o produto em si – o projeto de arquitetura – a partir de modelos eleitos pelos professores, e não sobre o real aprendido; outra que reforça o processo mas que o confunde com a participação do aluno. Argumenta em favor de um ensino de projeto inserido em um processo educacional amplo que não se limite ao mero adestramento ou preparação para a prática profissional; de um necessário equilíbrio no desenvolvimento de habilidades e de raciocínio que possibilite: estabelecer um clima relacional propício ao exercício da liberdade e da crítica; acompanhar criticamente o desenrolar da disciplina; aproveitar e relacionar os conhecimentos prévios, os novos, as contribuições individuais e as discussões coletivas. A ação do professor deve ser pautada no entendimento de um aluno real com potencialidades e dificuldades; no encorajamento dos alunos expressarem seus próprios sentimentos, ideias e soluções; e no reconhecimento da importância do erro no processo de construção do conhecimento.

Arcipreste (2003), por sua vez, explora uma

prática pedagógica do projeto de Arquitetura a partir do foco nos seus processos de avaliação da aprendizagem; ... [discute] ... os procedimentos e pressupostos teórico-metodológicos das ações avaliativas, as significações sobre elas construídas por alunos e professores, bem como os valores pedagógicos e os valores específicos da Arquitetura que eles revelam. (ARCIPRESTE, 2003, p. 1).

A autora recorre ao relatório do *XII Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura* para evidenciar que já em meados dos anos 1990 a ABEA apontava a avaliação como ponto mais difícil na relação professor-aluno, em função do autoritarismo do corpo docente, da inexistência ou dificuldade de diálogo entre professor e aluno e a subjetividade ou falta de clareza de critérios de avaliação (ABEA 1995). Também observa o grande interesse, no campo da educação, despertado pelo debate sobre os processos avaliativos em seus diferentes âmbitos – avaliação institucional, avaliação do ensino e avaliação da aprendizagem – ou em suas diferentes concepções explicitando "suas dimensões éticas, políticas, sociais, afetivas". Se

baseia nos dados de sua pesquisa de campo com professores e alunos de três escolas de arquitetura de Belo Horizonte para apontar um enraizamento das práticas avaliativas como "dispositivos de controle, de classificação, inscritas na cultura escolar e, de inúmeras maneiras, impregnadas na mentalidade dos sujeitos, nas quais prevalece o papel clássico dos atores – ao professor cabe julgar e ao aluno aceitar o julgamento" (ARCIPRESTE, 2003, p.3).³

A autora também aponta as

bases normativas, tradicionalistas, centradas nas ações dos professores, que excluem os alunos dos processos de avaliação formal ... [e, também, que] ... a exclusão dos alunos das práticas de avaliação formal reforça laços de dependência, instala a insegurança, constituindo-se num obstáculo a maiores experimentações nas suas ações projetuais. Ou seja, se opõe à evolução da autonomia intelectual do estudante, o que é especialmente danoso num campo voltado para o desenvolvimento de processos criativos. (ARCIPRESTE, 2003, p. 13)

Maria Lucia Malard (2005) discute as dificuldades na avaliação da produção resultante de processo criador e observa que a discussão da avaliação deve se iniciar pelas características essenciais no ensino de projeto de arquitetura e urbanismo: "(1) que ele é centrado na solução de problemas; (2) que ele é apoiado nas relações pessoais" (MALARD 2005, p. 2). Por ser um processo de interpretação e julgamento, a avaliação pressupõe a existência de um conjunto de referências que se constituem em pressupostos. Ao observar que "só compreendemos, o que conhecemos" a autora derruba o mito da originalidade. Ao observar que só "julgamos a partir de nossos pressupostos", a autora derruba o mito da isenção.

A seguir discorre sobre quatro dificuldades na avaliação: o certo e o errado; o envolvimento pessoal do professor; processo e produto; a receptividade do estudante. Observa que a avaliação deve sinalizar com clareza as deficiências e limitações de cada estudante; evitar sobrevalorizar fatores comportamentais – empenho, dedicação, assiduidade e pontualidade – que são, a rigor, pré-requisitos a serem atendidos por todos os estudantes, em detrimento da qualidade do produto.

Malard alerta para a necessidade de se "potencializar as habilidades" dos estudantes que, mesmo não tendo evidenciado um bom processo conseguem chegar a um bom projeto. Como forma de retribuição à sociedade do investimento

³ Procedimento comum e disseminado na maioria das escolas de arquitetura e urbanismo do Brasil.

na formação dos arquitetos e urbanistas, considera imperativo que as escolas públicas adotem sistemas capazes de avaliar a qualidade dos profissionais egressos face aos problemas econômicos, sociais e políticos das comunidades em que estão inseridos. Também observa que "penalizar o estudante por não se interessar pela aula do professor, sem discutir o mérito dessa aula é autoritarismo, abuso de poder." (MALARD, 2005, p. 6)

Elvan Silva (2005) discute alguns pontos insatisfatórios, incertezas e a irrelevância dos esforços para matematizar o processo de avaliação na disciplina projeto de arquitetura, que não suscita a confecção de um gabarito ou uma tabela com as alternativas *corretas* e *excludentes* de respostas. Entende que não existe possibilidade de atribuição de um grau ou conceito preciso e impessoal, e questiona o que deve ser avaliado, se o aluno ou o trabalho; defende a ideia de aplicar o procedimento crítico em todo o processo de avaliação; afirma que o primeiro propósito da *crítica de arquitetura*, seja no ensino ou fora dele é desvendar o conteúdo da obra. Observa que quando se fala em ensino de arquitetura a avaliação é tratada como uma etapa distinta e desvinculada do processo pedagógico, ou como um certo "gênero de cobrança, como se o processo didático fosse uma espécie de empréstimo a ser amortizado" (SILVA, 2005, p.2). Reconhece a impossibilidade de atribuição de um grau ou conceito preciso e impessoal de aproveitamento; a possibilidade de divergência entre avaliador e avaliado sobre o grau ou conceito outorgado; que a avaliação do projeto de arquitetura no contexto do ensino, se consubstancia como uma questão de opinião ou na emissão de um juízo de valor; que

"no ensino de filosofia ou de composição musical o que conta é a filiação doutrinária, a opinião ou o gosto dos interessados. Via de regra não é possível, nesses âmbitos, falar em certo ou errado, exato ou inexato, pois essas são categorias do gosto ou da opinião" (SILVA, 2005, p. 2).

Para cumprir o seu papel no processo de ensino, Silva recomenda que a avaliação do projeto de arquitetura se transforme em um "autêntico exercício crítico" no qual a teoria se manifesta como suporte do raciocínio do avaliador;

que a crítica existe para o ensino, não o ensino para a crítica. O primeiro propósito da crítica de arquitetura ... é o de desvendar o conteúdo da obra, com um olhar que não é o do próprio criador ... um olhar de quem, pelo conhecimento e pela sensibilidade, é capaz de captar inteiramente o significado da coisa criada.

... a crítica, verificando a observância das premissas na obra, avalia esta e aquelas, ou seja, avalia a *prática* e a *teoria*, e a inserção da teoria na prática. (SILVA, 2005, p. 6)

Amorin e Rheingantz (2005) discutem a avaliação no ensino de projeto de arquitetura a partir do ponto de vista de autores da pedagogia⁴. Apontam as duas maiores queixas dos alunos: entender os critérios de avaliação dos professores, e obter um retorno ou explicação mais clara e compreensível sobre os méritos e defeitos de seus trabalhos. Associam a primeira queixa com a dificuldade dos professores de realizarem uma avaliação capaz de promover o crescimento dos estudantes, fruto do desconhecimento das bases e implicações pedagógicas da avaliação; observam que existem professores que preferem não discutir com seus alunos os resultados das avaliações de projeto, desconhecendo que agindo assim, estão dificultando ou até mesmo impedindo o desenvolvimento dos estudantes. A segunda queixa decorre da prática de avaliar os trabalhos finais após o término do período letivo, inviabilizando qualquer retorno por parte do professor. O aluno desconhece o processo e os argumentos da avaliação e recebe uma nota, em geral afixada em um painel no corredor.

Mencionam relatos de alunos que presenciaram seus professores ofenderem ou desqualificarem colegas ao criticarem seus trabalhos e observam que estas críticas "provocam insegurança e incentivam a prática de abrir mão de sua vontade criadora para fazer aquilo que o professor gosta e, assim, ser aprovado" (AMORIN, RHEINGANTZ, 2005, p. 3). As críticas sem critérios, ofensivas ou desqualificantes também são comuns nas bancas examinadoras, onde também é comum encontrar professores que se preocupam com detalhes e minúcias irrelevantes para o todo do trabalho. Segundo os autores, além da "avaliação" servir como instrumento de desqualificação dos alunos, as críticas tendem a isentar os professores de qualquer responsabilidade com o processo educativo. Essas críticas também reforçam "a crença na excelência dos professores e dos currículos e na incapacidade generalizada dos alunos". Os autores consideram essa postura "terrorista"⁵ incompatível e inaceitável com o papel e a atitude de um professor, que deveria

⁴ Cipriano Carlos Luckesi, Danilo Gandin, Luis Armando Gandin, Maria Amélia de Azevedo Goldberg, Luiz Bandeira de Melo Laterza e Donald Schön.

⁵ Cipriano Luckesi (1996, p. 24) faz referência ao uso da avaliação como instrumento gerador de medo, onde se busca controlar os alunos e não orientá-los.

trabalhar a avaliação como instrumento de orientação e incentivo ao crescimento do aluno.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ATELIER

Os dados relativos ao numero de trabalhos que tratam da avaliação evidenciam o interesse predominante dos professores e pesquisadores de projeto de arquitetura em pesquisar e discutir a teoria e a prática da arquitetura, em detrimento da pesquisa e da discussão sobre a teoria e a prática da educação em arquitetura (DUTTON, 1991). Essa preferência tem a ver com o *habitus*⁶ e com o processo de migração do modelo tradicional de ensino de projeto – *arquitetos-que-dão-aula* – para o atual – *pesquisadores-que-dão-aula* – a partir da consolidação do sistema de pós-graduação e pesquisa e da reformulação da carreira docente nas universidades públicas e privadas. Em comum, o desinteresse pela pedagogia da arquitetura.

A ênfase na formação de pesquisadores, o descaso com a pedagogia e a pobreza [ou inexistência] de um corpo de doutrinas também se faz presente nos Projetos Pedagógicos, reformulados a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo*⁷. A exigência de formalizar e divulgar os projetos pedagógicos, a recomendação para a formação de profissionais generalistas e a ausência de profissionais com formação pedagógica nas equipes responsáveis pelas reformas curriculares contribuem para agravar o problema. Como resultado, os projetos pedagógicos, em sua maioria concebidos para atender às novas exigências, são vazios de doutrinas, evasivos nas questões relacionadas com a compreensão da instituição como parte integrante de uma realidade mais ampla em seus diferentes contextos. E as propostas curriculares se resumem aos aspectos operacionais. Na prática, mudam as grades curriculares, mas seguem prevalecendo as velhas práticas dos currículos ocultos, em um processo que me faz lembrar Carlos Matus (*apud* GANDIN 1995):

Quando alguém usa palavras novas em um discurso teórico, minha segurança intelectual me levará a considerá-las como sinônimos das que já

⁶ Cf. Bourdieu, sistema de disposições socialmente constituídas que constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e de ideologias que são características de um determinado grupo de atores; o "habitus faz o criador participar de sua coletividade, de sua época e, sem que este tenha consciência, orienta e dirige seus atos de criação aparentemente mais singulares." (Bourdieu 1999 *apud* ARCIPRESTE, 2003, p. 11)

⁷ Instituída pela Resolução nº 6 de 2 de fevereiro de 2006 da Câmara de Educação Superior, Conselho Federal de Educação, Ministério da Educação.

conheço e acusarei a este subversivo de inventar palavras novas para nomear velhos conceitos.

Agrava-se o descompasso entre as promessas escritas e as práticas em sala de aula. A falta de clareza dos projetos pedagógicos e a falta de doutrinas norteadoras induzem a um estado de *laissez faire* que faz com que cada professor se sinta à vontade para naturalizar e impor seus valores e modelos (CARSALADE, s/d, p. 1) como os únicos válidos; para estabelecer diretrizes, procedimentos e doutrinas específicos de sua disciplina, que se transforma em um verdadeiro mini-curso autônomo. Os alunos, por sua vez, são obrigados a "transitar" e se ajustar em meio a um variado e instável conjunto de valores e verdades nos quais seus sonhos, interesses e expectativas são, em geral, desprezados. A avaliação se baseia nas crenças ou no gosto do professor e se ocupa do produto final ou projeto de *arquitetura em si*. A frase mais comum de se ouvir dos alunos é "o que o senhor quer que eu faça, professor?". A mediocridade do professor passa a ser o objetivo maior a ser alcançado.

A PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

A convicção de que muita coisa ainda precisa ser feita para que tenhamos uma pedagogia da arquitetura me levou a procurar em Paulo Freire e sua *Pedagogia da Autonomia* – “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (Freire 2001: 11) – os fundamentos que permitissem delinear um caminho possível para ser seguido por aqueles que acreditam: na possibilidade de "ensinar o encanto da possibilidade" (DIMENSTEIN, 1998); que “ensinar exige alegria e esperança ... de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (Freire 2001: 80)

Em função das limitações comuns em artigos apresentados em eventos acadêmicos, a seguir apresento os tópicos do sumário livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2001), entendendo que eles são autoexplicativos.

Capítulo 1 - Não há docência sem discência

Ensinar exige ... rirrigosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de

discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE, 2001)

Capítulo 2 - *Ensinar não é transferir conhecimento*

Ensinar exige ... consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser do educando; exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade, alegria e esperança, a convicção de que a mudança é possível; curiosidade. (FREIRE, 2001)

Capítulo 3 - *Ensinar é uma especificidade humana*

Ensinar exige ... segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos. (FREIRE, 2001)

Quando trazidas para a discussão sobre a pedagogia e o ensino de projeto de arquitetura e urbanismo essas observações sumarizadas por Paulo Freire podem provocar bemvindas mudanças no marasmo dominante e, quem sabe, contribuir para efetivamente renovar o ensino de projeto de arquitetura de modo a que ele efetivamente possa vir a contemplar o parágrafo único do Artigo 5^o das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Arquitetura e Urbanismo, bacharelado* (2006): [o grifo é meu]

O projeto pedagógico deverá demonstrar claramente como o conjunto das atividades previstas garantirá o desenvolvimento das competências e habilidades esperadas, ... garantindo a coexistência de relações entre teoria e prática, como forma de fortalecer o conjunto dos elementos fundamentais para a aquisição de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e à prática do arquiteto e urbanista.

A menção ao bacharelado sinaliza com a possibilidade de abertura de um importante campo de reflexão a ser explorado: a licenciatura em arquitetura e urbanismo. Defendo essa ideia desde 2003, com seguinte argumento: como professor de arquitetura é um importante campo de trabalho para os arquitetos na atualidade, o bacharelado se torna uma necessidade para sua profissionalização. Especialmente quando alinhado com a perspectiva *freireana* de que somos seres condicionados, mas não determinados, condição que nos permite construir um futuro diferente para nós professores, para os alunos e para o ensino de projeto de arquitetura (MACEDO 2013).

O QUE É AVALIAÇÃO?

Segundo Cipriano Luckesi (1986, p.1) "avaliação é um juízo de qualidade sobre os dados relevantes para uma tomada de decisão ou reorientação". Avaliar deriva do Latim *a-valere – dar valor a* – e implica em verificar e tomar uma decisão sobre manifestações relevantes de um determinado processo de ensino-aprendizagem. Verificar, por sua vez, deriva do Latim *verum facere – fazer verdadeiro*. A avaliação reúne uma verificação quantitativa e qualitativa do rendimento obtido e envolve professor e alunos. Associa *medir* os aspectos quantitativos ou os aspectos qualitativos da extensão do rendimento escolar com um julgamento de valor ou *verificação* mais abrangente porque observa os aspectos significativos do rendimento escolar – aspectos cognitivos, sócio-afetivos e psicomotores. O ato de avaliar deve ser uma pausa para pensar a prática e retornar a ela, não um meio de estratificação. Suas funções primordiais são: diagnosticar, controlar e acompanhar, classificar. Luckesi (1986) identifica três diferentes modalidades de avaliação:

Avaliação diagnóstica – realizada no início do curso, visa conhecer os alunos, verificar os conhecimentos e habilidades dos alunos antes de iniciar o processo de ensino; verificar se eles evidenciam ou não domínio dos pré-requisitos necessários, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens. Possibilita que o professor selecione os conteúdos a serem trabalhados em aula, diagnostique as dificuldades de aprendizagem, discrimine e aponte as possíveis causas.

Avaliação formativa – realizada ao longo do período letivo, visa verificar: se os resultados propostos (objetivos) estão sendo atingidos pelos alunos em termos de informações, habilidades e atitudes; quais os resultados alcançados durante as atividades, antes de iniciar a próxima atividade. Ela permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático; ao aluno conhecer os seus erros e acertos e encontrar estímulo para um estudo sistemático.

Avaliação somativa – realizada ao final de um período letivo, visa classificar os resultados da aprendizagem alcançados pelos alunos de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos no momento da promoção de grau. A

educação se realiza em função de doutrinas, propósitos, metas e a atuação dos professores e alunos se orienta para o atingimento de objetivos alinhados com essas doutrinas, propósitos e metas. A elaboração de um plano de ensino e a definição dos objetivos deve indicar os comportamentos que podem modificar-se como resultado da aprendizagem.

No sentido funcional avaliar consiste em verificar se os objetivos determinados foram atingidos, os resultados da aprendizagem devem basear-se em critérios preestabelecidos (objetivos) ou no desempenho individual do aluno. Uma aplicação adequada da técnica deve ter presente o tipo de habilidade que se deseja verificar no aluno. Bloom (1974) utiliza os seguintes os *níveis* ou *categorias de habilidades cognitivas*:

- *Conhecimento* – evocação de informações, conhecimento de terminologia, fatos específicos, critérios, metodologia, princípios, generalizações e teoria.
- *Compreensão* – entendimento de uma mensagem literal que traduza com alguma originalidade, compreensão e aprendizado.
- *Aplicação* – habilidade de utilizar um método, regra ou princípio para resolver um problema em situações particulares e concretas, evitando a memorização de soluções.
- *Análise* – habilidade de desdobrar uma comunicação em seus elementos ou partes constituintes.
- *Síntese* – habilidade para combinar elementos e partes de modo a formar um todo.
- *Avaliação* – habilidade para expressar um ponto de vista individual, fazer um julgamento sobre o valor do material e dos métodos empregados para alcançar um determinado propósito.

Sua escolha deve estar relacionada com o entendimento ou teoria de educação. Dermeval Saviani (2000) separa as teorias educacionais em dois grupos distintos, em função da maneira de entender as relações entre educação, sociedade e marginalidade.

As Teorias Não-críticas

Consideram a educação autônoma e passível de ser compreendida a partir dela mesma; a sociedade essencialmente harmoniosa e com tendência à integração de seus membros; a marginalidade um desvio ou distorção accidental que afeta individualmente seus membros, mas que pode e deve ser corrigida pela educação; o papel da educação é "decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária" (SAVIANI, 2000, p. 3). O autor inclui nesse grupo três tendências ou escolas com forte presença e influência na educação brasileira:

Escola Tradicional surgiu com a ascensão da burguesia e a necessidade de construir uma sociedade democrática alinhada com princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Para a construir uma sociedade democrática fundada na liberdade dos indivíduos era necessário vencer a barreira da ignorância de modo a converter os súditos em cidadãos. A escola assume o papel de difundir a instrução, de transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, de "antídoto da ignorância" – identificada como a causa da marginalidade. A escola se organiza em classes em torno da figura central do professor razoavelmente preparado e responsável pela transmissão do conhecimento. Aos alunos cabe o papel de, com disciplina, seguir atentamente e assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. Como a escola não consegue universalizar o conhecimento, pois nem todos os alunos eram aprovados ou se ajustavam ao modelo de sociedade pretendido, o entusiasmo inicial se transforma progressivamente em crescente decepção. (SAVIANI, 2000).

Escola Nova, Pedagogia Nova ou 'Escolanovismo' surgiu como um movimento de reforma que propõe uma nova maneira de interpretar a educação e associa a marginalidade com a rejeição, em lugar da ignorância. Cresce a preocupação com procedimentos pedagógicos e experiências para inclusão das crianças excluídas e "anormais", que se generalizam para o conjunto do sistema escolar. A "anormalidade" – biológica ou psíquica – deixa de ser vista como um problema negativo. Reconhecendo as diferenças essenciais dos humanos – na cor, raça, credo e classe; no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo – a pedagogia nova propõe um tratamento diferencial para as diferenças individuais com vistas a ajustar ou adaptar os indivíduos à sociedade. O eixo da questão pedagógica se desloca do intelecto para o sentimento, dos

conteúdos para os processos pedagógicos, da disciplina para a espontaneidade, do lógico para o psicológico, da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. O importante não é aprender, mas aprender a aprender. Seu ideário influenciou as redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional mas os custos elevados fizeram com que a “Escola Nova” se limitasse a algumas escolas experimentais muito bem equipadas e restritas a pequenos grupos de elite, provocando a queda do nível do ensino para as camadas populares e a melhoria da qualidade do ensino destinado às elites. Ao evidenciar as “deficiências” da “Escola Tradicional” e deslocar o eixo de preocupação do âmbito político para o técnico-pedagógico e a “Escola Nova” agravou o problema da marginalidade (SAVIANI, 2000).

Escola Tecniciста surgiu em meados do século XX. A exaustão do escolanovismo e sua ineficácia no combate à marginalidade resulta em tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular” e uma nova teoria educacional – a “Pedagogia Tecniciста” – fundada na eficiência instrumental e no pressuposto da neutralidade científica. Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade da produção fabril, almeja reordenar o processo educativo com vistas a tornar o trabalho pedagógico objetivo e operacional. A educação passa a ser planejada com base em uma organização racional que minimiza as interferências subjetivas que possam colocar sua eficiência em risco. Os objetivos devem ser operacionalizados e alguns aspectos do processo, mecanizados. Junto com o enfoque sistêmico, microensino, telensino, instrução programada, máquinas de ensinar etc., surgem propostas de especialização de funções do trabalho pedagógico. O sistema de ensino passa a ser padronizado com base em esquemas de planejamento previamente formulados aos quais as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas devem se ajustar. O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Professor e aluno são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. A marginalidade não é identificada com a ignorância nem com o sentimento de

rejeição: marginalizado será o incompetente, o ineficiente e improdutivo. Ao formar indivíduos competentes, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade a educação contribui para superar o problema da marginalidade. A psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, de inspiração filosófica neopositivista servem de base teórica. O método é funcionalista. O que importa é aprender a fazer. O problema da marginalidade se agrava ainda mais. O conteúdo do ensino é mais rarefeito e a relativa ampliação das vagas torna-se irrelevante diante dos altos índices de evasão e repetência (SAVIANI, 2000).

A Teoria Crítica

Segundo a Teoria Crítica a escola é determinada socialmente e a sociedade capitalista, fundada no modo de produção, sofre a determinação do conflito de interesses e é dividida em classes com interesses opostos. Por princípio a Teoria Crítica entende que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola⁸; ela deve ser articulada em torno dos interesses dos dominados, demanda por uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade. O papel de uma teoria crítica da educação é lutar contra a marginalidade; engajar a escola no esforço para garantir às camadas populares um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais; evitar que a escola e a educação sejam apropriadas e articuladas com os interesses dominantes (SAVIANI, 2000).

A exemplo da Física Clássica, que convive dentro de certos limites com a Teoria da Relatividade e da Física Quântica, ou das lógicas *Crisp* ou Clássica – baseada na precisão dos resultados – e *Fuzzy* ou Nebulosa – baseada na imprecisão e subjetividade das sentenças linguísticas, mais adequadas para dar conta do pensamento humano – as quatro escolas têm pontos positivos e limitações que podem ser consciente e criativamente exploradas em função dos conteúdos e propósitos educacionais a serem trabalhados no atelier de projeto de arquitetura. Mas para isso é indispensável conhecer seus limites e aplicabilidades, o que

⁸ Cf. Saviani (2000), como "ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação.

demanda conhecimento e interesse pela pedagogia e sua aplicação no ensino de projeto de arquitetura.

Mas o esgotamento do Movimento Moderno e de seus dogmas – ainda presentes nos currículos ocultos e nas práticas de muitos professores de projeto de arquitetura –, o advento da pós-modernidade e dos movimentos que o sucederam e a normativa das *Diretrizes Curriculares* resultaram em um progressivo processo de "descontaminação" ideológica do discurso verificado nos projetos pedagógicos e currículos da maioria das escolas de arquitetura e urbanismo brasileiras e no vazio doutrinário – muitos professores ainda rejeitam a doutrina, confundida com o processo de doutrinação direitista-conservador implantado no Brasil a partir da Revolução de 31 de março de 1964. A Reforma Universitária do final dos anos 1960 também contribuiu com a fragmentação departamental, com a prevalência das questões burocráticas e com o avanço da Teoria Tecnicista. Além da prevalência das questões burocráticas e da fragmentação disciplinar que resultou em currículos esquizofrênicos, as disciplinas de Projeto Arquitetônico se transformaram em Planejamento Arquitetônico e foi criada a disciplina Planejamento Urbano e Regional.

Mas o processo de progressiva qualificação e renovação do quadro de professores-pesquisadores e a perplexidade provocada pelas incertezas que sucederam a arrogância do ideário e das práticas Modernos favorecem a reflexão e a discussão para a superação desses problemas e dificuldades. E os seminários Projéтар são o fórum adequado para essa discussão – eles foram criados com esse propósito, diga-se de passagem – apesar do deslocamento dos interesses iniciado em 2007, que acabou por relegar a discussão do ensino de arquitetura a uma posição periférica e a discussão sobre a avaliação, ao esquecimento.

A leitura dos artigos anteriormente comentados, a experiência como professor em duas escolas⁹ e o contato com alunos professores dos cursos de Graduação – com participação em cinco reformas curriculares, em duas delas como coordenador –, Mestrado e Doutorado em Arquitetura são indicativos de que em nossos currículos, em geral carentes de doutrinas e de projetos pedagógicos, misturam as diferentes

⁹ Faculdades de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Pelotas de 1977 a 1992 e da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1992 a 2012.

escolas em função dos gostos e crenças dos professores e da natureza de cada disciplina.

Nas disciplinas teóricas predomina a escola tradicional; nas disciplinas técnicas, predomina um misto de escola tradicional, na sala de aula predomina a escola tradicional, embora seus currículos se alinhem mais com a escola tecnicista; nas disciplinas práticas, a mistura ainda é mais complexa, embora predomine uma mistura de escola nova com a tradicional e a tecnicista. Na escolha dos temas prevalece a lógica complexidade crescente da escola tecnicista, enquanto na postura dos professores, se observa uma mistura de escola tradicional com escola nova. Na relação professor-aluno é comum observar uma mistura de escola tradicional – especialmente na posição autoritária dos professores, que em sua maioria obrigam os alunos a seguirem seus padrões estéticos e seus valores. É comum encontrar ateliês que operam segundo uma lógica escolanovista até o momento da avaliação; na avaliação, em geral prevalecem procedimentos do tipo caixa-preta onde prevalecem as opiniões e vontades dos professores, ou os do tipo caixa de vidro – tecnicistas – que tentam, sem sucesso, eliminar a subjetividade da avaliação a partir de listas de atributos de questionável eficácia.

Para melhor contextualizar a base do nosso argumento, confrontamos, de um lado,

- a dificuldade dos alunos de projeto de arquitetura para entender os critérios de avaliação dos professores, ou obter um retorno ou explicação mais clara e compreensível sobre os méritos e defeitos de seus trabalhos;
- a dificuldade dos professores de realizarem uma avaliação capaz de promover o crescimento dos estudantes;
- o desconhecimento das bases e implicações pedagógicas da avaliação, por parte dos professores “arquitetos-que-dão aula” (RHEINGANTZ 2003);
- a prática comum de se entregar trabalhos e de avaliá-los após o término do período letivo, impossibilitando qualquer retorno por parte do professor – o aluno desconhece os resultados da avaliação do seu desempenho e de sua produção.
- nem sempre os professores fazem seus "juízos de qualidade" com correção: alguns utilizam a avaliação como instrumento de poder, ou se valem de dados

irrelevantes, outros aplicam testes que se limitam a avaliar a capacidade de memorização dos alunos.

De outro lado, se considerarmos que os alunos vão para a escola para aprender, em lugar de se limitarem a decidir quem vai ser aprovado ou reprovado, nós professores deveríamos nos questionar sobre o que fazer com os alunos que não atingiram um mínimo necessário de aprendizagem.

Luckesi (1986) recomenda trabalhar a avaliação como instrumento de conhecimento, de diagnóstico da situação dos alunos que precisam de ajuda suplementar. Ao avaliar, o professor precisa apostar no desenvolvimento, no crescimento e na autonomia dos alunos, desejar que eles avancem, cresçam, se desenvolvam, utilizando testes, provas e trabalhos como meios de auto-compreensão tanto do aluno quanto do professor. Ao verificarem o quanto aprenderam, os alunos tem melhores condições para decidir o que está faltando aprender, o que precisam estudar mais. Os professores, por sua vez, devem utilizar a avaliação para ajudá-los a decidir como reorientar seus alunos mais fracos, de modo que eles possam atingir um patamar mínimo desejável. Devem "ler" os resultados da aprendizagem dos alunos na perspectiva de compreender melhor o seu próprio trabalho. Se muitos alunos não conseguiram apropriar-se de um determinado conhecimento, os professores devem rever suas práticas e seu trabalho; verificar se deram aulas boas, claras e consistentes. O desvio pode ter sido dele e não dos alunos. Uma exposição confusa e insegura ou um material didático insuficiente pode trazer resultados insatisfatórios na avaliação, etc.

Uma boa prática da avaliação escolar deve começar por um bom planejamento do ensino, capaz de estabelecer o que é relevante para o ensino, para a aprendizagem e para a avaliação. Os testes, provas e trabalhos precisam trabalhar sobre o que é importante ou suficiente para que o aluno seja capaz de evidenciar que se apropriou desse conhecimento ou habilidade. (LUCKESI 1986)

Como Luckesi (1986), acredito que a articulação da avaliação no com o processo de ensino de projeto de arquitetura e urbanismo deve ser considerada como um dos elementos constitutivos do processo educativo. Apesar da avaliação não ser um assunto novo nos eventos sobre ensino e pesquisa de projeto de arquitetura e

urbanismo, vou me deter mais detalhadamente na tendência, ainda dominante no cotidiano de sala de aula, de naturalizar o papel e os procedimentos de avaliação segundo a perspectiva do professor. Tendência que associa ao interesse dos professores de projeto de arquitetura e urbanismo em desenvolver a prática da arquitetura em detrimento de discutir o papel da educação (ROWE 1996) ou a prática da educação (DUTTON 1991) do arquiteto.

ESCOLA CRÍTICA E AUTOAVALIAÇÃO NO ATELIER DE PROJETO

Ao longo dos 35 anos de atividade como professor de projeto, tive a oportunidade de transitar pelas quatro escolas pedagógicas. Minha formação seguiu o padrão da época: faculdade e estágio, onde aprendi muito desenvolvimento, detalhamento e acompanhamento de obra. Quando iniciei a atividade docente na UFPel, participei de uma experiência que aliava discurso crítico, práticas escolanovistas e avaliação tradicional. Os resultados reuniam peças aparentemente desconexas: inflamados discursos marcados por forte teor ideológico associado a propostas preliminares de projeto comuns, sem qualidade estético-formal e nenhum detalhamento. A escola era dividida em dois grupos, um alinhado com a crítica social que acreditava na possibilidade da arquitetura ser um fator de transformação social e outro alinhado com uma prática mais tradicional ou conservadora, que se alinhava com a ideia de uma escola mais tradicional e preocupada com a formação das habilidades técnicas. Minha tentativa de trilhar uma espécie de caminho do meio foi gradualmente cedendo à convicção de que uma escola da arquitetura tinha como principal função formar arquitetos capazes de reunir conhecimento técnico, arte e compromisso com a sociedade capaz de reunir a crítica a arte e a técnica. Em meio aos acalorados debates, me vi segregado e rotulado de conservador, apesar de continuar a buscar na pedagogia elementos e conhecimentos capazes de requalificar o ensino de projeto, aprimorar o processo de avaliação e aproximar os discursos com as propostas de projeto – problema que se estende aos memoriais dos projetos.

Então comecei a frequentar cursos e seminários promovidos pela Faculdade de Educação e conheci o pensamento de educadores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, Dermeval Saviani, Ira Shor e Georges Snyders. Na medida em explorava as possibilidades de uso do pensamento desses autores no ensino de projeto de arquitetura, especialmente a teoria crítica, comecei a busca por modelos de planos

de ensino e de estratégias e instrumentos de avaliação. A busca continuou até meados dos anos 1990, já na UFRJ, quando minha esposa Ana, então estudante de Psicologia, me apresentou à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) de Lev Vygotsky e ao trabalho de Cipriano Luckesi, Danilo Gandin e Oscar Jara Holliday. O livro *Escola e Democracia* de Dermeval Saviani (2000) e o texto *Manifesto por Uma Dida-lé-tica* de Sandra Corazza (1991) e a colaboração de Ana foram determinantes para a formulação do projeto de pesquisa *A Construção do Conhecimento no Atelier de Projeto de Arquitetura* (1998-2011), do plano de ensino da disciplina *Projeto de Arquitetura I – PA1* (1998) para o Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFRJ e da disciplina *Teoria e Prática do Ensino de Projeto*, para os cursos de Mestrado e Doutorado em Arquitetura (2000).

Alinhada com a escola crítica a disciplina foi estruturada segundo as três etapas propostas em *Manifesto por uma Dida-lé-tica* por Corazza (1991) – síncretização, análise e síntese¹⁰. A avaliação passou a ser trabalhada como reforço da estratégia didática: na etapa de síncretização, avaliação diagnóstica; na de análise, avaliação formativa; na de síntese, avaliação somativa. Em todas as etapas, autoavaliação coletiva. Para familiarizar os alunos com o processo, e reduzir os possíveis desvios na avaliação, em decorrência de uma possível imaturidade dos alunos, foi atribuído peso um para a etapa de síncrese, três para a de análise e seis para a de síntese. Mas na prática, a autoavaliação se demonstrou um eficaz instrumento de aprendizagem. No início de cada exercício, se discutia os critérios de avaliação e seus pesos. Os exercícios eram necessariamente desenvolvidos em sala, com a supervisão de professor, monitores e mestrandos e doutorandos em estágio supervisionado. Como toda a produção era coletivizada (inspirado na ZPD), a competição de egos comum nos ateliês praticamente se diluiu e a colaboração passou a ser a principal característica da turma. No dia da entrega, todos os trabalhos eram apresentados e discutidos publicamente, a partir de roteiros previamente escritos e distribuídos em sala. O final das apresentações era sempre celebrado com uma confraternização regada a refrigerantes, sucos e comida – ideia inspirada na ideia de alegria e prazer na escola de George Snyders. Na aula seguinte, todos os trabalhos eram distribuídos pela sala para serem analisados e

¹⁰ Seu processo pedagógico entende o conhecimento como um processo de transformação da realidade que parte da prática (*síncrese*), teoriza sobre esta prática (*teorização ou análise*) e volta à prática para transformá-la (*síntese*).

avaliados pelos professores e alunos. Ao final, as avaliações – que contemplavam processo, empenho e assiduidade, correspondência entre proposta/intenções e produto e qualidade do produto – eram transpostas para as fichas correspondentes por todos os alunos e professores. A nota final era obtida a partir das médias das notas dos professores (50% do peso) e dos alunos (50% do peso). Eventuais distorções eram sempre discutidas em sala, a exemplo dos problemas individuais que surgiam esporadicamente.

O principal argumento em favor da autoavaliação coletiva se baseia em dois argumentos: a educação é *uma* forma de intervenção no mundo que exige tolerância, respeito aos saberes do educando, à diferença e consciência de inacabamento (FREIRE, 1996); um problema projeto de arquitetura é um problema 'endiabrado' ou 'pernicioso' (*wicked problem*)¹¹ (BUCHANAN, 1992) que possibilita diferentes formulações que, por sua vez, resultam em diferentes soluções, que não podem ser ditas “corretas” ou “erradas” projeto de arquitetura – argumento semelhante ao de Silva (2005). Assim, a ideia de professor como juiz habilitado e competente para julgar e avaliar os trabalhos dos alunos se torna insustentável. Mais coerente [e prudente] é reunir um coletivo com as avaliações de todos os sujeitos implicados no processo. Sua média deve produzir um resultado mais rico e representativo da percepção do grupo sobre a coerência e a qualidade das propostas apresentadas ao final de cada exercício. Mas encontrei o argumento definitivo em defesa da autoavaliação coletiva na *Crítica de Leitor* de Lev Vygotsky descrita no *Prefácio* do livro *A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca* (1999).

Lev Vygotsky e A Crítica de Leitor

... por mais que eu entenda que sejam possíveis diferentes pontos de vista sobre a obra de arte, sempre irei considerar que meu ponto de vista é o único correto ... não existe o Hamlet de Shakespeare, existe meu Hamlet, teu Hamlet, o Hamlet de Börne, o Hamlet de Gervinius, ou de Bernais, ou Rossi, ou de Mounet-Sully, ... em pé de igualdade; ... todos estão mais ou menos corretos. Contudo, esse é um ponto de vista puramente racional: no entusiasmo da criação, ele é nefasto. O crítico ou artista que cria seu Hamlet deve ser um fanático. Meu Hamlet é uma verdade absoluta, o de outro não o é e não pode sê-lo: só nesse estado de ânimo posso criar alguma coisa efetivamente minha. Gornfeld assim formula a questão: o verdadeiro artista não precisa de tais leitores; ele os teme ... Para ele é tão caro o leitor que pensa quanto prejudicial o leitor que compõe. (VYGOTSKY, 1999, p. XXII).

¹¹ Cf. Macedo (2013), inicialmente sugerida, nos anos 1960, por Horst Rittel.

Em um dos tantos encontros de trabalho com minha amiga e parceira Vera Vasconcellos, estudiosa de Vygotsky comentei sobre a dificuldade de avaliar projetos de alunos ou julgar projetos profissionais; sobre as polêmicas e discussões que em geral aconteciam em decorrência da diversidade de abordagens e proposições, da subjetividade dos valores estéticos e do meu interesse em trabalhar com autoavaliação e com a Pedagogia da Autinomia. Vera sugeriu a leitura do Prefácio do livro *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca* (VYGOTSKY, 1999).¹²

Segundo Vygotsky (1999), uma vez criada e exposta à admiração do público, qualquer obra de arte – e aqui incluo os projetos dos alunos – se torna autônoma, separa-se de seu criador e passa a ter tantas interpretações quantos forem os seus admiradores ou detratores. A interpretação do autor, do crítico ou do professor se equivala à dos demais interessados e se transforma apenas em uma dentre tantas outras. O autor cita Aikhenvald – que não considera o autor o melhor crítico de sua obra – e Potiebnyá – "A essência, a força da obra não reside no que o autor subentendeu por ela mas na maneira como age sobre o leitor ou espectador"¹³; conseqüentemente, reside em seu conteúdo possível" (*in* VYGOTSKY, 1999, p. XXI). Não importa a opinião do autor ou dos outros críticos. Importa a obra em si, não os textos e análises sobre ela, a relação do público de admiradores ou detratores com a obra. Trata-se de uma relação em que os indivíduos que constituem o público admirador de uma obra "uma entidade indispensável, alguém que a reproduz, recria, revela" (Bezerra, *in* VYGOTSKY, 1999, p. XI). O que importa é deixar a obra falar diretamente ao coração do admirador ou observador em uma relação que é simbólica e possibilita infinitas interpretações.

Como observa Paulo Bezerra, tradutor e autor da *Apresentação* do livro, a análise Vygotsky sobre a tragédia em Hamlet,

a tragédia começa antes do seu início ... de levantar-se o pano, pois seu elemento deflagrador – o assassinato do rei Hamlet pelo próprio irmão – antecede a narração e estabelece uma dualidade de mundos na qual a ação dramática se desenvolve simultaneamente no mundo de lá, invisível, desconhecido, fora do tempo, e no mundo de cá, visível, temporal, onde tudo se move como uma sombra, como um reflexo do além, que determina

¹² Mais conhecido por seu trabalho com psicologia infantil Vygotsky foi um destacado crítico literário e de arte.

¹³ Professores e colegas, no caso do atelier de projeto de arquitetura.

e dirige as coisas e os acontecimentos no mundo terrestre (BEZERRA in VYGOTSKY, 1999, p. XIII).

O projeto de um aluno também começa antes do seu início. A matrícula na disciplina e a escolha da turma, elementos deflagradores, antecedem o projeto e estabelecem uma multiplicidade de mundos em que o processo projetual se desenvolve simultaneamente no coletivo que resulta da reunião com os colegas, professores e o coletivo de seus mundos particulares, além da sala de aula, do sítio de intervenção, etc.. Tudo se move como um conjunto de reflexos "do além" que determina as escolhas e que pode resultar em diferentes emoções, ações e interpretações. Na perspectiva vygotkyana, enquanto críticos-leitores professor e alunos recriam cada projeto e se convertem em seus novos autores. O projeto está sempre em seu círculo encantado ou esfera. Mas se de um lado o crítico-autor não se prende a nada no campo do projeto em estudo, de outro lado ele está irremediavelmente preso a esse mesmo projeto. Sua opinião subjetiva o prende a ele, mesmo não estando presa a nada objetivamente.

Sua interpretação deve ser uma interpretação autêntica de dada obra e não alguma composição a respeito; nesse sentido, o autor o prende, só que não o prende 'biograficamente' mas apenas na medida em que ele se refletiu nos limites dessa criação ou, melhor dizendo, prende-o o texto¹⁴ do autor da obra; ... sua opinião deve ser sustentada até o fim e não constituída de trechos e compilações de juízos alheios: reconhecendo *objetivamente* a liberdade e a isonomia de todas as interpretações, *subjetivamente* o crítico deve ter em mente apenas sua interpretação como sendo a única (para ele) verdadeira. (VYGOTSKY, 1999, p. XXII)

Como reforço de argumento Vygotsky se reporta aos argumentos de Gornfeld ...

'por mais que eu entenda que sejam possíveis diferentes pontos de vista sobre a obra de arte [ou sobre o projeto], sempre irei considera que meu ponto de vista é o único correto ... Sem certo fanatismo, é impossível encontrar, defender, concretizar a verdade ... A certa distância, podemos reconhecer de modo puramente teórico, eu diria racional, que não existe o Hamlet de Shakespeare, existe o meu Hamlet, o teu Hamlet, o Hamlet de ..., e que todos eles estão em pé de igualdade; uns estão mais ou menos corretos. Contudo, esse é um ponto de vista puramente racional: no entusiasmo da criação ele é nefasto. O crítico ou artista que cria seu Hamlet deve ser um fanático. *Meu* Hamlet é uma verdade absoluta, o de outro não o é e não pode sê-lo: só nesse estado de ânimo posso criar alguma coisa efetivamente minha' (Gornfeld). Só um homem sem nenhuma religião pode ser absolutamente tolerante com a crença; para o homem religioso, que acredita, a tolerância com a crença é apenas obrigatoriamente exterior, pois na interioridade é prejudicial a ele. O mesmo acontece com o crítico: sendo ele capaz de dizer alguma coisa, uma palavra nova, de criar seu Hamlet, pode ser 'tolerante coma crença' apenas objetivamente, no prefácio, mas não nas páginas de seu trabalho. (VYGOTSKY, 1999, p. XXIII)

¹⁴ O projeto, no caso do atelier.

Assim, como justificar e aceitar que apenas o um juízo – o do professor – tenha valor? O que faz com que o único "Hamlet" válido seja o do professor? Como é possível que os alunos aceitem essa prática? Em contrapartida, é compreensível e aceitável que o coletivo de "Hamlets" tenha muito mais importância e consistência do que o de apenas um indivíduo, por mais qualificado que seja, especialmente se entendermos – como faz a maior parte dos professores de arquitetura – que projeto é uma obra de autoria. Mais uma vez Vygotsky recorre a uma afirmação de outro autor – neste caso, Scully-Prudhomme – para ressaltar a importância do crítico¹⁵ – no nosso caso, da crítica do professor: "estou convencido de que falar não é outra coisa senão despertar no leitor seu próprio discurso interior" (in VYGOTSKY, 1999, p. XXVII).

Com relação aos procedimentos técnicos que utilizou na sua crítica de leitor de *A Tragédia de Hamlet* Vygotsky destaca que

O diletantismo dessa crítica permite deixar de lado todo o problema científico e histórico (época de surgimento, fontes, autor, influências da obra, etc.), todo o problema biográfico de seu criador ... e, por último, toda a imensa produção puramente crítica que existe sobre ela. Só uma coisa se exige do crítico: o conhecimento do texto da tragédia. ... cria-se um clima inteiramente diverso para a pesquisa, que fica circunscrita integral e exclusivamente ao campo de uma tragédia definida e, mais além, de sua interpretação definida. Projetado em técnicas de pesquisa, isso significa que nosso estudo não precisa resolver nenhum problema levantado de fora. (VYGOTSKY, 1999, p. XXVIII)

Trazendo a questão para o problema da avaliação coletiva e adotando a lógica da crítica do leitor de Vygotsky, basta o conhecimento dos projetos a serem avaliados. Nada mais é necessário. Com isso, é provável que a tragédia – ou drama, conforme Luckesi (1986) – da avaliação se torne menos ameaçadora. O que importa é que todos os leitores críticos – especialmente o professor – se disponham a ver com os "olhos da alma" ... [ou] ... escutar com o ouvido da alma" (VYGOTSKY, 1999, p. XXXVI). A exemplo da obra de arte, o projeto pode ser estudado a partir de

... aspectos inteiramente diversos; permite um número infinito de interpretações, uma multiplicidade de enfoques, em cuja riqueza está a garantia de seu sentido imorredouro. Por isso nos parecem estereis as discussões levadas a cabo por diversas tendências e escolas da crítica. As críticas histórica, social, filosófica, estética, etc. não se excluem ... a questão não é saber qual dessas escolas está mais próxima da verdade e por isso deve dominar sozinha a crítica, mas em lhes demarcar os domínios, em limitar os campos nos quais cada uma tem sua própria justificação ... existe

¹⁵ Não confundir o *crítico* com o crítico-leitor.

o campo da crítica estética ... [que] ... não se alimenta de conhecimento científico ou de pensamento filosófico, mas de impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que nada pretende, uma crítica de leitor. ... uma crítica francamente "diletante" ... três de suas peculiaridades mais importantes e essenciais, que a distinguem de qualquer outra crítica: sua relação com o autor da obra, com outras interpretações críticas desta e, por último, com o próprio objeto da pesquisa ... (VYGOTSKY, 1999, p. XVII-XIX)

Outra questão que se reflete no desempenho e na construção do conhecimento a ser discutida é: como esperar que a escolha prévia do tema de projeto – em geral estabelecida na ementa ou escolhida pelo professor e desvinculada de uma situação real – possa ter algum apelo ou interesse por parte dos alunos? Me espanta o descaso com que o problema da avaliação tem sido tratado pelos professores de projeto de arquitetura. Como é possível esperar motivação e bons resultados de um problema que é estranho e desinteressante para os alunos ou para a sociedade? Também me espanta que os professores não se perguntem como os mesmos alunos produzem projetos e propostas criativas e de qualidade nos concursos de estudantes que participam?

Mas os problemas e dificuldades não são exclusivos dos professores. Os alunos também resistem às incertezas e desafios de propostas mais abertas e que demandam acordos prévios. Em meados da primeira década do século XXI, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência curiosa e frustrante com uma turma de PA3. Neste período, os professores acordaram trabalhar com um conjunto de três edifícios a ser projetado por grupos de três alunos: Creche, Posto de Saúde e Centro Comunitário. O projeto deveria beneficiar a comunidade de uma favela e de um conjunto habitacional próximo em um terreno em encosta de morro com densa vegetação, próximo de uma Vila Olímpica Municipal e de um corredor de tráfego. Durante a visita que reuniu alunos e professores de seis turmas, diante do contexto que se vislumbrava, em lugar dos três projetos propostos, propus aos grupos de alunos que a escolha dos equipamentos e a definição do programa de arquitetura ficasse em aberto até finalizarmos um diagnóstico mais detalhado que permitisse identificar quais as reais carências de equipamentos da área e dos moradores. Durante o diagnóstico provoquei discussões sobre alternativas de equipamentos urbanos poderiam ser exploradas. Para minha surpresa, todos preferiram projetar os três edifícios originalmente propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como conclusão, recorro mais uma vez a Vygotsky para ressaltar que "ao estabelecermos e afirmarmos nossa concepção, estamos *subjetivamente* rejeitando as outras concepções, embora *objetivamente* não haja necessidade de fazê-lo.

Para aqueles que lerem este artigo como críticos leitores, é desejável que tanto minha condição de autor quanto a de leitor sofram as "angústias da palavra" ou, segundo Odoievski, se depare com um problema de "intradutibilidade" que abre "um abismo que separa o pensamento da expressão" (in VYGOTSKY, 1999, p. XXXIV).

REFERÊNCIAS:

- AMORIN, F.; RHEINGANTZ, P.. *O processo de avaliação e sua importância no ensino de projeto de arquitetura*. In **Anais Projetar 2005 – II Seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/PROARQ, 2005. [CD-ROM]
- ARCIPRESTE, Cláudia Maria. *A Avaliação da Aprendizagem na Prática Pedagógica do Projeto de Arquitetura: Algumas implicações Didáticas e Sociológicas*. In **Anais Projetar 2003 – I seminário Nacional sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/PPGAU, 2003. [CD-ROM]
- _____. **A prática pedagógica do projeto de arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. Dissertação [Mestrado em Educação]
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA (ABEA). **Anais do XII Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura, Belém, 1994**. Salvador: ABEA, 1995.
- BLOOM, Benjamim et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- BRASIL. Resolução Nº 6, de 2 de Fevereiro de 2006 - *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior, 2006. Disponível em <http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_diretrizes/arq_rces06_06_resol.pdf> acesso em 17out2013.
- BUCHANAN, Richard. *Wicked Problems in Design Thinking*. **Design Issues**, v.8, n.2, 1992, p. 5-21.
- CARSALADE, Flavio de Lemos. *A Questão da Avaliação no Ensino de Projeto*. In **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo** (PUC MG), no. 8, Ano 8, pg. 107 a 116, Belo Horizonte, fevereiro 2001.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *Educar é ensinar o encanto da possibilidade*. Disponível em <www.uol.com.br/aprendiz> Acesso em 20out1998.
- DUTTON, Thomas A. (edit.) **Voices in Architectural Education: Cultural Politics and Pedagogy**. Nova Iorque: Bergin & Garvey, 1991.
- EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO. **Medo e Poder da Avaliação**. Ano 1, julho 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (12ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. (2ed.) Petrópolis: Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação Educacional Escolar: À Procura de uma Saída*, in **Jornal do Professor de 1º Grau**. Ano 2, nº 9, dez/1987.

_____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. [4ed] São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MACEDO, Simone da H.. *Ensino-aprendizagem de projeto de arquitetura: a pedagogia da autonomia na potencialização do pensamento complexo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. [Trabalho final da disciplina Teoria e Prática do Ensino de Projeto de Arquitetura]

MALARD, Maria L.. *Avaliação no Ensino do Projeto de Arquitetura e Urbanismo: Problemas e Dificuldades*. In **Anais Projeter 2005 – II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/FAU/PROARQ, 2005. [CD-ROM]

RHEINGANTZ, Paulo A. *Arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura*. In LARA, Fernando; MARQUES, Sonia (Orgs.). **Projeter: desafios e conquistas da pesquisa e do ensino de projeto**. Rio de Janeiro: EVC, 2003, p.108-129.

_____. *Por uma arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do atelier de projeto de arquitetura*. In **Arqtexto/Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, ano VI, n. 1, 2005, p. 42-67.

SAVIANI Dermeval. **Escola e Democracia**. (33 Ed. Rev.) São Paulo: Autores Associados, 2000.

SILVA, Elvan. *Crítica e avaliação no Ensino do Projeto Arquitetônico: Subsídios para uma Discussão Necessária*. In. In **Anais Projeter 2005 – II Seminário sobre Ensino e Pesquisa em Projeto de Arquitetura**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. [CD-ROM]

VYGOTSKY, Lev. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.