

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DA DIDÁTICA DO PROJETO DE ARQUITETURA

ALBUQUERQUE, Augusto Aragão de.

Arquiteto, Ms. Professor dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Católica de Pernambuco e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo de Pernambuco. (augustoaa@hotmail.com)

Resumo

Este trabalho trata de um elemento importante do processo didático: a avaliação, que pode assumir três diferentes modalidades e transformar-se numa grande ajuda na promoção de um ensino inclusivo e criativo do Planejamento Arquitetônico no Brasil. A primeira modalidade abordada é a Avaliação Proativa, que acontece no início do processo didático, fornecendo alguma referência sobre as condições em que se encontra o grupo. Pode ser útil para promover ajustes entre alunos, programas e professores. A segunda modalidade, a Avaliação Retroativa, é baseada na classificação, seleção e certificação. Ocorre no fim de uma etapa ou de todo o processo de ensino. Sua prática está associada ao controle, revelando uma grande concentração de poder. A última modalidade de avaliação é a Interativa. Acontece durante o processo de ensino-aprendizagem, não somente como um recurso para a certificação, mas também como um instrumento para o necessário monitoramento e até para eventuais mudanças no processo em curso. A partir da análise dessas três modalidades, concluímos que, para estender o alcance e fortalecer o ensino a partir de uma visão ampla do sujeito, é necessário articular as três modalidades de avaliação, na direção de uma cultura didática propositiva e não punitiva ou padronizadora.

Abstract

This work is about the evaluation as an important part of the didactic process that can assume three distinct modalities and become a great hand to promote the inclusive and creative teaching of the Planning Architectural in Brazil. The first modality that we approach is the Proactive Evaluation that happens in the beginning of the didactic process supplying some reference on the conditions in which actually the groups is. It can be useful to promote adjustments between pupils, programs and professors. The second modality, the Retroactive Evaluation, is based upon classification, election and certification. It occurs at the end of a step or the very end of the teaching process. Its practice is much associated to the control, disclosing a great concentration of power. Last, but not least, comes the Interactive Evaluation. It happens during the teaching-learning process, not only as a resource of certification, but also a tool for necessary regulations or even changes in the process. From the analysis of these three modalities, we conclude that to extend the reach and to fortify education from an ample vision of the subject, it is necessary to articulate the three modalities of evaluation, in the direction of a propositive and not punitive or standardizing didactic culture.

Introdução

O desafio de tratar do tema *avaliação da aprendizagem* é, antes de tudo, penetrar em um território que temos pouca tradição de trazer para nossas discussões, o da Didática. O ponto de partida é o pressuposto de que, na base da didática, está a intenção de ensinar. Para Perrenoud (1999), embora a Avaliação esteja inserida no campo da Didática, por questões de concentração em áreas de pesquisa, muitas vezes, ambas são tratadas de forma independente.

Em uma abordagem tradicional, poderíamos entender que, no processo de aprendizagem, são feitas aquisições que, idealmente deveriam ser permanentes. O uso dos materiais, a seqüência de uma metodologia projetual ou o princípio da modulação são alguns exemplos. Sabemos que esse resultado raramente é alcançado de forma tão estável e, muito menos, para todos os alunos. Além disso, muitas das aquisições que se farão necessárias para o aprendiz em sua trajetória, só poderão ser conhecidos com o tempo. Boa parte delas só emergirá em um futuro, até mesmo, distante.

Temas como a conservação de energia e os novos posicionamentos diante da questão da linguagem e da forma, por exemplo, são conteúdos novos que não se pensava sequer que pudessem ser considerados há alguns anos. Por isso, é necessário considerarmos a construção de mecanismos e de instrumentos que permitam ao aluno, durante o desenvolvimento de seu percurso pessoal, a apreensão de conteúdos disponíveis e, sobretudo, o estabelecimento de novas aquisições para a competência, a ação e a crítica do Projeto de Arquitetura.

Esses instrumentos que denominaremos de “instrumentos de aquisição intelectual” pedindo o termo emprestado a Castro (2001) dão ao sujeito, a capacidade de decidir seu rumo. Fazer não apenas o projeto arquitetônico, mas um projeto de vida com características autorais, construídas a partir da conquista e da criatividade. Isto, lidando com os condicionantes como dados do problema.

A avaliação é a parte do processo didático que se concentra na verificação das representações que tanto discentes quanto docentes têm do processo de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. É, portanto, um aspecto fundamental para que se possa diagnosticar, controlar, intervir o processo desde seu início. A avaliação também é capital na atribuição de certificações da aprendizagem.

Avaliação Proativa

A primeira modalidade de avaliação que trataremos é a proativa. Ela também é chamada de diagnóstica mas, na verdade, o caráter diagnóstico que se evidencia na Avaliação Proativa é essencial a todos os processos de avaliação. O aspecto que a diferencia das demais é o diagnóstico prévio. Acontece no início do processo didático fornecendo alguma referência das condições em que se encontra o grupo no que diz respeito às aquisições que se pretende realizar. Para os alunos, essa sondagem pode servir de anúncio do processo que se inicia. Para o professor, pode dar uma idéia da bagagem prévia trazida pelos alunos e disponível como suporte para a introdução de temas, problemas e situações de ensino. Serve, portanto, para ajustes entre alunos, programa e professores.

A Avaliação Proativa facilita a verificação de aquisições que deveriam ocupar etapas anteriores do processo de aprendizagem mas que, por qualquer motivo, não estão consolidadas. Muitas vezes, é o caso de desenho, instalações, técnicas construtivas. Percebendo essa situação, o professor de Projeto Arquitetônico, pode indicar alguma bibliografia de apoio, recomendar o suporte de colegas de disciplinas afins ou complementar o a falta identificada nas aulas iniciais.

Quando essa avaliação não acontece, o professor tem poucos elementos para elaborar uma representação das condições do grupo. Como exemplo, tomemos uma turma de “feras”. A representação, provavelmente, será baseada na experiência do professor com grupos anteriores. Nessas condições, a repetição de um programa, aplicado anteriormente e ajustado no fim das experiências passadas, parece ser a mais natural. A turma idealizada pouco difere, na percepção do professor, da turma que estará diante dele.

Outra possibilidade que se apresenta ao professor é a de formar a sua idéia do grupo a partir das informações que outros professores lhes forneçam sobre o mesmo. Nessa situação, conta-se com dois referenciais para a análise: a experiência de turmas no mesmo estágio do curso e a representação que o colega traz. Há um enorme risco nessa situação. Como a visão de cada professor é diferente, há de se esperar que vejam aspectos diferentes de cada aluno e de cada turma. Há também o risco de que se estabeleçam estigmas para determinados alunos, especialmente os mais tímidos, inquietos ou questionadores. Outro aspecto é o de que o aluno chegará à nova turma carregando, consigo, algumas aquisições da experiência anterior, enquanto que, outras, que se esperava efetivadas, podem não ter se consolidado.

A sondagem também serve como um contato privilegiado do aluno com a disciplina. Para os iniciantes e, especialmente no caso de Projeto Arquitetônico (uma disciplina predominantemente prática), a sondagem pode ser uma espécie de apresentação do tipo de aquisições esperadas e da forma de trabalho planejada. Serve também para compreender melhor o programa e construir uma representação do professor e da relação a se estabelecer entre aluno e professor e entre os membros do grupo.

Avaliação Retroativa por Padrões de Excelência

A Avaliação Retroativa é aquela que acontece no final do processo. É pontual e serve para dar subsídios para a didática com novos grupos em condições semelhantes. É muito útil na classificação, seleção e certificação. Esse é o principal modelo que vem sendo adotado desde o século XVI, com o estabelecimento dos exames, e se difundiu a partir do aumento do acesso à educação acadêmica, no século XIX.

Chamaremos essa forma de avaliar de Modelo de Avaliação por Excelência. Ele parte da criação de padrões (excelentes) que servirão de escala e comparação da aprendizagem de grupos de alunos. Temos um processo de comparação de indivíduos entre si e em relação a um padrão. Há sempre o risco de que, dessa maneira, construam-se representações que sejam impostas como sendo o único modo de ver a realidade. Muitas vezes, não se trata de uma norma ao lado de tantas outras, mas uma norma absoluta. O único padrão possível (ANDRÉ e PASSOS: 2001, 184).

Nossos alunos, ao ingressarem no ensino superior, trazem, em sua bagagem, suas representações de Arquitetura, Projeto, Beleza. Essas representações são construídas a partir da história de vida de cada um, que é marcada pelos diferentes acessos a informações, além de uma variedade de experiências e reflexões. Quando se tratam os diferentes, ignorando suas diferenças, reforçam-se as desigualdades. Essas desigualdades se acentuam quando as atividades de avaliação são exatamente iguais. Naturalmente, estabelece-se uma hierarquia.

Uma consequência dessa hierarquia é que ela reforça o próprio padrão de excelência. Os alunos tendem a se moldar a ele. E a pergunta que surge é: o que preciso fazer para me enquadrar nesse esquema? Alguns conseguem, com pouco esforço. Outros se esforçam para enquadrar-se, ao menos satisfatoriamente, e ainda outros acabam excluídos. Esse processo de avaliação é muito eficiente, quando o objetivo é a seleção, pois ele é excludente. É uma prática voltada para a manutenção de um padrão e revela uma grande concentração de poder em quem orienta, que também é quem premia ou sanciona.

Há fortes indícios de que a principal forma de avaliação no ensino de Projeto de Arquitetura é guiada por um modelo que busca a excelência. Hoje, nos debates sobre Didática, detectamos uma substituição de paradigma que, na prática escolar, acaba não acontecendo. Ora, se no mundo da Pedagogia, o novo paradigma não consegue se estabelecer como prática, podemos considerar que no ensino de Projeto de Arquitetura, o modelo tradicional também prevaleça. Em nossa história de ensino de projeto, é evidente a adoção de padrões de enquadramento dos alunos. A determinação de uma linguagem específica nos projetos em sala de aula termina se refletindo na produção arquitetônica visível nas nossas cidades, por meio das intervenções realizadas pelos egressos de nossos cursos.

Quando, em História da Arquitetura, tenho de explicar aos alunos o maniqueísmo que vivíamos até os anos 80, 90, digo que, naquela ocasião, ou se era modernista ou não se era arquiteto. Era muito raro, quase impossível, fazer algo que não fosse estritamente modernista. A pressão diminuiu com o surgimento do grupo de arquitetos mineiros no cenário nacional. Eles ganharam visibilidade, inclusive, com o congresso de arquitetos de Belo Horizonte e com as novas publicações, especialmente a revista AU, da editora PINI, que encontrou, assim, um nicho para se estabelecer no mercado dominado pelo Projeto. Se considerarmos isso como verdade, para grande parte de nossos cursos, precisamos refletir a respeito de suas consequências.

Juntando esse perfil de escola com aquilo que Connor (2000) chama de *Genialidade Heróica*¹, parece natural que se faça uma seleção dos alunos para que os arquitetos sejam os melhores alunos.

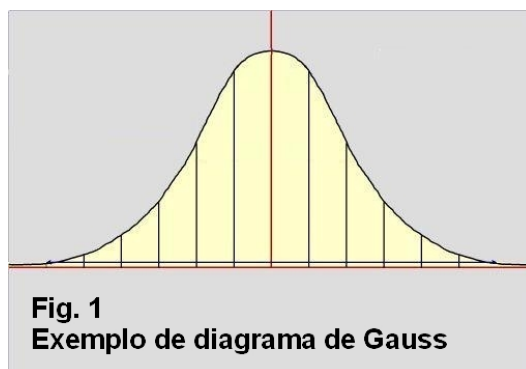
A democratização do direito à educação formal pressupõe, muitas vezes, apenas questões de oferta de vagas e de localização. A escola oferece. Quem consegue, aprende. Em uma escola voltada para a seleção, as didáticas melhor concebidas não asseguram a aprendizagem, senão, de parte dos alunos: os “melhores”, os que aprendem, independente da escola ou da pedagogia (PERRENOUD: 1998,110). Ainda assim, segundo Castro (2001), no processo de ensino e aprendizagem, a representação que se estabelece é a de que o fracasso é responsabilidade dos alunos, enquanto que o sucesso é dos mestres ou dos métodos. Só em um contexto como esse, a máxima “Arquitetura não se ensina, se aprende” faz sentido, revelando a inutilidade de um esforço didático.

¹ Para Connor trata-se de uma prática dos modernistas, especialmente os arquitetos das vanguardas do início do século XX de simplificar variáveis para apresentar soluções surpreendentes. Dessa maneira os arquitetos passam a ser pequenos gênios que, sozinhos, seriam capazes de salvar a humanidade do caos que se estabelecera sem os princípios modernistas.

O Modelo de Avaliação por Excelência tem na nota o seu principal instrumento. Ela não pode dizer o que o aluno sabe. Funciona mais como um balizador e um aviso do que pode vir a acontecer ao aluno se as coisas continuarem seguindo o rumo que tomaram. A nota também funciona como uma orientação de sua posição em relação ao grupo e ao padrão de referência. Muitas vezes, nem tudo o que se entende avaliar é o que foi devidamente ensinado. Muito vem na bagagem do aluno e muito é resultado de aprendizagem extra-escolar como, por exemplo, dos estágios.

“Na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela a *posteriori*, em função da distribuição dos resultados, sem, todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho ‘menos ruim’” (PERRENOUD: 1998,11). Na prática, as duas posturas têm conseqüências muito parecidas. Na definição da tabela a *posteriori*, teremos uma curva que, muitas vezes, aproxima-se da curva encontrada nas tabelas de resultados com critérios estabelecidos a *priori*.

Perrenoud cita uma experiência de AMIGUES e ZERBAT-POUDOU (1996). Foram submetidos conjuntos de provas à correção de grupos de professores. As notas resultaram em um diagrama de Gauss que tem uma forma semelhante à curva de um sino. Em seguida foram retiradas as provas que estariam na posição intermediária e submetidas a diferentes professores para fazerem novas correções. Embora o resultado esperado fosse uma composição bimodal, a curva apresentada foi também a do diagrama de Gauss. Os avaliadores criaram uma situação “normal”, redistribuindo os alunos de forma a ocuparem os mesmos percentuais em toda a curva. Repetiu-se a determinação do padrão e a hierarquia do grupo.



O Modelo de Avaliação por Excelência é acusado de favorecer uma relação utilitarista. As notas passam a ser recurso do professor para exigir certos comportamentos do grupo. Funcionam como um prêmio que, muitas vezes, é dispensado por alunos que já estão em situação confortável, em relação à sua aprovação. Coloca professor e aluno em campos diferentes. Um detém a nota e o outro é obrigado a se enquadrar, eliminando-se a cooperação necessária à construção coletiva dos recursos intelectuais. Essa relação só aumenta o desgaste de energia da parte dos alunos que, passam a direcioná-la às comprovações de que é capaz de repetir o padrão a que foram treinados, ao invés de vertê-la ao aprendizado.

A esse ponto, chegamos à outra importante função da Avaliação Retroativa: certificar aquisições. Acredita-se que os avaliadores sabem o que devem considerar como bom ou ruim, pois a eles é dado um poder de abalizar as aquisições, inclusive, da titulação profissional. A determinação desse padrão absoluto de excelência está condicionado pela história pessoal de aquisições e posicionamentos diante da Arquitetura. Esse é um processo em que se torna fácil o estabelecimento de um sistema de manutenção de quadros de indivíduos com uma mesma visão.

A perspectiva que os avaliadores adotam do processo de aprendizagem também interfere na certificação. Tenderá a ser bem diferente se, por exemplo, ela se apoia na aquisição de conteúdos ou de recurso intelectuais. Se o foco se mantiver na aquisição de recursos intelectuais, a autonomia será maior e os rumos que esse arquiteto vier a tomar dependerão menos da adoção de uma linguagem ou de um conteúdo e mais de seu posicionamento diante da vida.

Avaliação Interativa Focada no Controle e na Regulação

Avaliação Interativa é aquela que acontece durante o processo de ensino e aprendizagem. Ela não é apenas um recurso útil para a seleção, a exclusão, a certificação ou o diagnóstico. É também um instrumento privilegiado de controle das regulações necessárias para o redirecionamento do processo em andamento.

Tomando emprestado o termo a Perrenoud, pelo fato de privilegiar esses aspectos, adotaremos o termo Avaliação Formativa para designá-la nesse texto. “A Avaliação Formativa é um dos ‘cavalos de batalha’ da Associação Européia para o Desenvolvimento das Metodologias de Avaliação em Educação (ADMEE)” (PERRENOUD: 1998,16) O autor explica que, quando a França acreditava não necessitar de muitas pessoas instruídas se servia da avaliação seletiva para excluir o excedente. Durante o século XX França saltou de 4% para 80% de alunos que concluem os estudos secundários, daí a necessidade da promoção de uma ascensão contínua garantindo a qualidade na aprendizagem.

Entre as características da avaliação formativa, destaca-se o retorno ao aluno quanto ao que aprendeu e ao que precisa aprender. Ao professor, ela oferece uma idéia das falhas dos alunos e dos aspectos do ensino que podem ser modificados. Busca a compreensão das diferenças de indivíduo para indivíduo, garantindo um acompanhamento mais personalizado, dentro do que é permitido pela estrutura.

Parte-se do pressuposto de que existe uma condição desejada e de que os esforços de ensino visam à aprendizagem do aluno. Como os alunos e os grupos trazem contribuições diversas, em suas bagagens experienciais, e reagem de forma diferente às provocações das situações de ensino, o plano de curso, quase que obrigatoriamente, precisará de ajustes em seu andamento.

A Avaliação Formativa se caracteriza mais por seus efeitos de regulação que pela forma como essa é feita. Para que essa regulação venha a se verificar, um dos principais elementos é a observação. Essa observação deve ser feita por todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e, para ela, contam mais os quadros teóricos que a orientam. O sucesso da Avaliação Formativa tem mais a ver com a contínua correção dos erros do processo do que com o “gênio” do método.

A avaliação deve indicar os ganhos aos alunos. Vendo que estes existem, a motivação pode crescer e o direcionamento para aspectos deficientes ou interesses pessoais provoca uma maior autonomia para o traçado de um rumo pessoal e crescentemente livre.

Com a Avaliação Formativa, o foco se desloca dos sintomas para as causas. No caso do ensino de Projeto de Arquitetura, essa contribuição é associada à compreensão das representações dos alunos superando, assim, a mera correção dos erros. A observação amplia a intervenção. Elas passam do campo cognitivo restrito e atingem as esferas afetiva e relacional. O indivíduo é visto em seu contexto. Deve-se manter a atenção para se não desviar para o trabalho social, a terapia em grupo ou o atendimento clínico.

Para desmitificar os matizes pessoais que atravessam os julgamentos, é necessário submetê-los a um processo de discussão. Construção coletiva dos instrumentos e critérios de avaliação tornando público os julgamentos. Isso só é possível com a criação de espaços para um pensar conjunto sobre as metas, os recursos necessários e sobre as facilidades e dificuldades no processo em sala e no curso em seu conjunto. Assim “A avaliação deve levar a escola toda a se olhar, a rever seus mecanismos de poder, sua forma de gestão, seus propósitos, suas práticas e as relações que aí se estabelecem.” (ANDRÉ e PASSOS: 2001, 179)

Muitas vezes, as mudanças provocam uma sensação de perda. E não poderia ser diferente, pois estamos deixando algo que já conhecemos por algo que, entendemos e apostamos, será melhor. Nesse caso, um dos objetos perdidos agrava a sensação da perda: o poder de julgamento e da formação dos quadros profissionais em seu âmbito. De fato, a avaliação está associada a uma representação de controle de comportamento e de coação. “Esse poder é tão forte que se costumava associar, até bem pouco tempo, a imagem do bom professor com o que reprovava o maior número de alunos” (ANDRÉ e PASSOS: 2001, 192). Em muitas situações deparamo-nos com uma resistência em compreender a avaliação como um mecanismo de autoconhecimento de todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

A questão que está na base de todas as considerações acima é o fortalecimento de um ensino inclusivo e uma aprendizagem considerada em uma visão ampla de sujeito.

No que depende de nosso sistema de ensino, as notas deverão permanecer, ainda por muito tempo, como parte de um sistema de certificação. Encaradas assim, elas não são um problema, são apenas uma certa referência, uma escala. Mas a questão é mais abrangente. Encarada como um processo contínuo, a avaliação pode ser um contributo à aprendizagem. As três formas sumariamente comentadas são recursos disponíveis para o professor utilizar a qualquer momento para ter maior consciência do andamento do processo no qual tanto ele, quanto alunos estão envolvidos.

Enquanto professores, temos uma oportunidade única: a de sermos proponentes do processo. Mesmo que a proposição seja a mais horizontal possível, é natural, do aluno, esperar algum posicionamento para abrir espaços ou ocupar os disponibilizados. Considerando a necessidade de formação especializada e a crescente oferta de cursos superiores no Brasil, temos de ter o compromisso com a qualidade na formação e com a inclusão de todos. Podemos ter diversas atitudes. É possível identificar no grupo, o aluno com mais dificuldades e superar, com ele, os maiores desafios, ou prosseguir sem ele, acomodando-nos. Costuma-se dizer que, é na situação de crise, que se comprova a capacidade de encontrar soluções. Aí, não bastará ser um bom arquiteto, é a hora de ser também um bom professor. Nesse esforço de crescimento, a avaliação pode ser uma saída para a formulação de novas estratégias de tratamento das aquisições pretendidas em situações adversas no ensino de Projeto de Arquitetura.

Temos de mudar aquela visão que, muitas vezes um ensino arcaico incutiu em nossas cabeças com seus fatídicos “dias de provas”, “simuladões”, vestibulares. Avaliação nada tem a ver com punição. Avaliação é diagnóstico. É o conhecimento de um processo que, muitas vezes pelo envolvimento, é difícil de perceber.

Após esse vôo superficial sobre a questão da avaliação como instrumento didático no ensino de Projeto Arquitetônico, melhor que concluir é iniciar, melhor que fechar, é abrir. Podemos criar uma cultura de avaliação propositiva no ensino de Arquitetura assim, como se estabeleceu uma cultura de prática projetual. Se assim o quisermos, iniciaremos um processo lento, sobretudo no âmbito institucional, pois as mudanças bruscas são indesejáveis pela desestabilização que provocam, mas a estagnação é a morte. A criação dessa cultura de avaliação depende da apresentação de bons resultados, mas também do encanto pelo ensino. Só a adesão espontânea a uma postura geral mais incluyente e democrática, poderá contribuir de forma definitiva para o ensino da Arquitetura no Brasil.

Bibliografia

AMIGUES, R. et ZERBATO-POUDOU, M.-Th. **Les Pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation**. Paris; Dunod, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. e PASSOS, Laurizete F. **Avaliação Escolar: Desafios e Perspectivas** In Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. CASTRO, Amélia Domingues de. & Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. Pág. 177 a 195.

CASTRO, Amélia Domingues de. O Ensino: **Objeto da Didática**. In Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média. CASTRO, Amélia Domingues de. e Anna Maria Pessoa de Carvalho (org.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. Pág. 13 a 31.

CONNOR, Steve. **Cultura pós-moderna : introdução às teorias do contemporâneo**. São Paulo: Loyola , 2000.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da Excelência à Regulação das Aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.