

CRÍTICA E AVALIAÇÃO NO ENSINO DO PROJETO ARQUITETÔNICO: SUBSÍDIOS PARA UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

SILVA, Elvan

Arquiteto, Mestre em Arquitetura, Doutor em Sociologia, Professor Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

A prática usual da avaliação no ensino do projeto arquitetônico apresenta alguns pontos insatisfatórios. Diferentemente das disciplinas discursivas convencionais, uma prova de projeto arquitetônico não suscita a confecção de um *gabarito*, isto é, de uma tabela com as alternativas *corretas* e *excludentes* de respostas. Não há a possibilidade de atribuição de um grau ou conceito de aproveitamento de modo preciso e impessoal. No projeto arquitetônico, a dúvida começa na incerteza sobre o que de fato deve ser avaliado: o aluno, ou o trabalho? A maioria dirá que se trata de avaliar o *trabalho*, ou de avaliar o *aluno* através do *trabalho*. Um esforço no sentido de atenuar o problema da imprecisão do processo é representado pela tentativa de matematizar a atribuição dos graus e conceitos, mas a ponderação sempre será arbitrária, seja no caso da atribuição de pesos iguais, ou de pesos diferentes. Também é repetido que o estabelecimento dos chamados «critérios claros e objetivos» reduz tanto a arbitrariedade quanto a subjetividade. Mas se confundem dois conceitos diferentes, o de critério e o de categoria de avaliação. A categoria de avaliação enuncia os aspectos que serão avaliados; o critério estabelece a separação entre o aceitável e o inaceitável. No âmbito da crítica da arquitetura, os termos vitruvianos (*utilitas*, *firmitas* e *venustas*) são, às vezes, apresentados como critérios quando, de fato, são categorias de avaliação; o critério sempre explicita o separador entre o aceitável do inaceitável. Defendo a idéia de que, no processo de avaliação acadêmica, deve ser aplicado, em toda extensão, o procedimento crítico. O primeiro propósito da crítica da arquitetura, no ensino ou fora dele, é o de desvendar o conteúdo da obra, com o exercício de um olhar que não é o do próprio criador, comprometido afetivamente com a criação, mas é o de quem, pelo conhecimento e pela sensibilidade, é capaz de captar inteiramente o significado da coisa criada. Perseguindo este objetivo, 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; avaliando a teoria, viabiliza seu aperfeiçoamento, e o aperfeiçoamento da prática.

Abstract

Usual practice of evaluation in teaching of architectural design shows some unsatisfactory points. Differently of the conventional discursive disciplines, an examination of architectural project does not raise the confection of a *template*, that is, of a table with the correct and exclusive options of answers. There is not the possibility attribution of a performance grade or concept in a precise and impersonal manner. In the architectural design field, the doubt starts with the uncertainty about what should in fact be evaluated: the student, or his work? Most will tell that the goal is evaluate the *work*, or of evaluating the *student* through *work*. An effort aiming attenuate the process imprecision problem is represented by the attempt to put mathematics in grades and concepts conferring, but weight attribution will always be arbitrary, be in the attribution case of equal weights, or of different weights. It also is repeated that the establishment of the called «clear and objective criteria» reduces so much the outrage regarding subjectivity. But we confuse two different concepts, the one of *criterion* and the one of *evaluation category*. Evaluation category enunciates the aspects to be evaluated; criterion establishes the separation between the *acceptable* and the *unacceptable*. In architecture criticism scope, the Vitruvian terms (*utilitas*, *firmitas* and *venustas*) are, frequently, presented as *criteria* when, indeed, are *evaluation categories*; criterion always turns explicit the separator line between the acceptable of the unacceptable. I defend the idea that, in the process of academic evaluation, it should be implemented, in whole extension, the critical procedure, that is, the verification whether determined accomplishment is in conformity with the premises that served or should have served of norm for its execution. The first purpose of architecture criticism, in the teaching field or else, is the one of unveil the work content, with the exercise of one look that it is not the creator's one, affectively pledged with the creation, but it is the look from whom, through knowledge and sensibility, it is able to captivate entirely the meaning of

the creation. Persecuting this goal, the criticism, verifying the premises observance in the work, evaluates this and those, in other words, evaluates the *practice* and the *theory*, and the theory insert in the practice; evaluating the theory, it makes possible its improvement, and the practice improvement.

1. Introdução

Usualmente, quando se fala em ensino, seja de projeto arquitetônico, seja de qualquer outra disciplina, se pensa apenas na etapa de transmissão de conhecimento ou no oferecimento de elementos de um determinado repertório; a avaliação é encarada como outra etapa, desvincilhada do processo pedagógico. Em algumas situações, a avaliação é vista como um certo gênero de cobrança, como se o processo didático fosse uma espécie de empréstimo a ser amortizado.. Quando se fala em verificação do aprendizado, se fala em algo já separado do aprendizado propriamente dito. Quando falamos em disciplinas convencionais, nas quais haja uma correspondência invariável entre questões e respostas, sabemos que, na avaliação, o educando deve demonstrar que assimilou o conteúdo ministrado, cabendo-lhe o papel protagônico no processo, enquanto que ao examinador compete somente atribuir um grau ou conceito que corresponda ao aproveitamento observado.

Há dois aspectos dignos de atenção neste fenômeno. O primeiro diz respeito à acalentada possibilidade de quantificação precisa do aproveitamento, através de um procedimento estatístico, no qual da proporção de acertos deriva o grau atribuído, que varia dentro de uma escala na qual o acerto de todas as questões é representado pelo grau máximo. O segundo aspecto concerne ao fato de que o processo de avaliação não implica, necessariamente, a correção das eventuais respostas erradas que tenham sido consignadas. Isto vale para tanto para a matemática quanto para a botânica, a história ou a fisiologia dos batráquios. A condição para a validade deste processo é a existência de um campo disciplinar caracterizado pela relação necessária entre pergunta e resposta.

Este não é, entretanto, o caso da avaliação no ensino do projeto arquitetônico. Mesmo que se queira caracterizar a tarefa projetual como a resolução de um problema, não se pode, de outra monta, pretender que ocorra, neste campo, a relação necessária e excludente da pergunta com a resposta. Diferentemente das disciplinas do gênero acima exemplificado, um exame ou prova de projeto arquitetônico não admite, em princípio, a confecção de um *gabarito*, isto é, de uma tabela com as alternativas *corretas* e *excludentes* de respostas para as questões formuladas, que pode ser conferida por qualquer pessoa. Ou seja, não há a possibilidade de atribuição de um grau ou conceito de aproveitamento de modo preciso e impessoal; a aferição, neste caso, não será a aplicação de uma fórmula estatística. É possível, conseqüentemente, que examinador e examinando venham a divergir sobre o grau ou conceito outorgado. A avaliação da obra arquitetônica ou, no caso aqui examinado, do projeto arquitetônico, se consubstancia na emissão de um juízo de valor. Mesmo que este juízo de valor seja representado por uma posição numérica, numa escala finita, ela continua sendo um juízo de valor: excelente, bom, regular, insuficiente ou insatisfatório. Em essência, a avaliação do projeto arquitetônico, no contexto do ensino, é uma questão de opinião, pois esta é a natureza do juízo de valor.

O ensino do projeto arquitetônico não é a única modalidade que se enquadra em tais circunstâncias. Sempre que as respostas cabíveis a uma determinada pergunta não guardarem a necessária relação a que se alude acima, sempre que a solução de um problema comportar a variedade que se espera da capacidade de criar, sempre que o componente surpresa ou inovação forem cabíveis, sempre que o equacionamento de um problema passar pela opinião ou pela emissão de um juízo de valor, estaremos diante da impossibilidade da aplicação de um gabarito e da atribuição de graus ou conceitos precisos e objetivos. 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, nestes âmbitos, falar em certo ou errado, exato ou inexato, pois estas não são categorias do gosto ou da opinião.

No aspecto pedagógico, esta situação é indesejável. Numa disciplina que admita, sem restrições, o gabarito, é possível sustentar a atribuição de grau o conceito de modo impessoal, sendo suficiente correlacionar o número de acertos com o número de questões, não cabendo ao examinando

protestar contra um resultado que é decorrência necessária desta correlação. Assim sendo, dir-se-á que o aluno obteve grau «n» na prova. Já na disciplina de projeto arquitetônico, entretanto, é usual a noção de que o Professor Fulano *reprovou* o aluno Beltrano ou *atribuiu* o conceito «x» ao aluno Sicrano.

2. A problemática da avaliação no ensino do projeto arquitetônico

Naturalmente, tal situação somente pode ser evitada quando não ocorre o fenômeno da reprovação na disciplina considerada, ou quando a eventual reprovação advém da não entrega do trabalho, do excesso de faltas etc. Como não existe um seguro contra a reprovação, é compreensível que tanto discentes quanto docentes persigam modos de diminuir a incidência do desacordo na emissão daqueles juízos de valor a que se fez referência mais acima. Tal preocupação é manifesta na solicitação, por parte dos alunos, da divulgação de «critérios claros e objetivos» e na tentativa, por parte dos professores, de estabelecimento de tais critérios, na convicção de que a avaliação, deste modo, possa ser efetivamente impessoal.

Na realidade, o estabelecimento desses critérios exige, freqüentemente, que se defina, previamente, o que se está entendendo como avaliação, pois se trata de uma prática pedagógica que envolve certa complexidade. Se o assunto fosse a avaliação numa disciplina como a Resistência dos Materiais, por exemplo, esta complexidade, se existisse, estaria no conteúdo propriamente dito, não no escopo do processo de avaliação, que seria sempre aferir o conhecimento assimilado pelo aluno. No caso do projeto arquitetônico, a dúvida pode começar na incerteza sobre o que realmente deve ser avaliado: o aluno, ou o trabalho? A maioria dos observadores dirá que se trata de avaliar o trabalho, ou de avaliar o aluno através do trabalho. Outros observadores dirão que se trata de avaliar o aluno, sendo a avaliação do trabalho um meio acessório. Tal concepção contém um visível teor de ambigüidade, e não conduz a nenhum itinerário conclusivo; por isto, o entendimento da maioria, que se trata de avaliar o aluno, através do trabalho, é o que oferece mais fecundas perspectivas de desenvolvimento e implementação.

Se o processo de avaliação pretende aferir o aprendizado do estudante, deve-se caracterizar qual é o conteúdo ou repertório envolvido. O que é ensinado na disciplina de projeto arquitetônico? Existe, efetivamente, um conteúdo chamado projeto arquitetônico? Não. Se existisse, haveria a possibilidade da aplicação de provas discursivas, inclusive com gabaritos, mas sabemos que isto é totalmente impraticável. O que se pretende avaliar, através do exercício do projeto arquitetônico, é uma competência, não um mero repertório. A aferição desta competência somente pode ser feita a partir da materialização de seu resultado, ou seja, da produção do projeto, ou melhor, da simulação da produção do projeto.

Há, de fato, um *repertório* envolvido. De forma sucinta, podemos dizer que o propósito essencial do ensino institucional da arquitetura — não apenas do projeto arquitetônico —, é a transmissão de duas teorias: a *Teoria da Produção Arquitetônica* e a *Teoria da Excelência Arquitetônica*. Estes dois corpos de conhecimento viabilizam e dão conteúdo à práxis da disciplina, sem a qual não se caracteriza uma arquitetura erudita. A *Teoria da Produção Arquitetônica* diz respeito aos procedimentos envolvidos tanto no processo de concepção quanto no processo de materialização do objeto arquitetônico; a *Teoria da Excelência Arquitetônica* trata da qualidade do objeto arquitetônico. As duas teorias constituem o *invólucro* e o *recheio* daquela competência acima mencionada; se buscará, no trabalho apresentado pelo aluno, evidências de que as duas teorias foram assimiladas, não por sua memorização discursiva, mas por sua incorporação imagética na proposta.

A questão seria banal se não se apresentasse o primeiro problema: as duas teorias se expressam discursivamente, enquanto que sua aplicação tem natureza imagética. Enquanto que, no âmbito de projeto estrutural, por exemplo, o problema e a solução são veiculados através da linguagem matemática, na arquitetura o programa é expresso em conceitos textuais e a proposta de solução é expressa em termos de alternativas formais, ou mais precisamente, na representação gráfica de tais alternativas. Cotejando número com número, ou aplicando um algoritmo, posso verificar o acerto de uma proposta de solução para um problema estrutural; na projeção arquitetônica, como se certificar que, a determinado conceito abstrato, como «aprazibilidade», por exemplo, cor-

responde a uma determinada configuração formal que existe apenas como proposta representada? Neste caso, a avaliação de teor do potencial resolutivo da proposta depende da capacidade do examinador de enxergar nesta a aptidão para configurar os atributos desejáveis, já que estes atributos somente se manifestarão na forma propriamente dita, não na sua representação. Tal capacidade é inculcada pela experiência ou familiaridade com o tema, vale dizer, pelo conhecimento de causa. Aqui também não se aplica o conceito de gabarito.

3. A irrelevância dos esforços para a matematização do processo de avaliação

Um esforço no sentido de atenuar o problema acima descrito é representado pela tentativa de matematizar a atribuição dos graus e conceitos. Isto se pretende por intermédio da elaboração, por exemplo, de um inventário de requisitos que devem ser satisfeitos pelo projeto, de modo que se possa aplicar o critério da correlação: se foram enunciados, por exemplo, n requisitos, a proporção de requisitos satisfeitos determinará o grau outorgado. Tal procedimento parece ser preciso e pessoal, mas não o é.

A primeira dificuldade deste procedimento advém da precariedade dos critérios para ponderação dos requisitos. Se pode, por exemplo, convencionar que todos requisitos de um determinado programa têm idêntica importância e considerados de igual valor para a ponderação. Se, hipoteticamente, num programa de uma clínica geriátrica, se arrolam cem (100) requisitos, um dos quais é a existência de elevador, poder-se-á chegar ao absurdo da considerar que o projeto que satisfizer noventa e nove dos requisitos, menos a previsão do elevador, merece a nota noventa e nove, numa escala de zero a cem. Naturalmente, nenhum docente ou arquiteto discordará da afirmação de que tal critério é absurdo e indefensável. Por outro lado, a ponderação diferenciada, como atribuir aos requisitos pesos diferentes, também resultará em malogro, pois tal empreendimento não pode ser lavado a cabo sem arbitrariedade. No hipotético projeto de uma residência unifamiliar, será possível afirmar categoricamente que a insolação aconselhada vale dez pontos, a vista da paisagem vale três pontos e a concentração das instalações hidráulicas vale um ponto?

Na realidade, tal critério até poderia ser circunstancialmente defendido, desde que fosse ostensivamente relativizado e deixada patente sua arbitrariedade intrínseca. Ou seja, a tarefa projetual acadêmica estaria sendo caracterizada com um exercício ou jogo, para o qual se estabeleceriam previamente certas regras. Deve ficar muito claro o fato de que, numa situação real, semelhante ponderação dificilmente se expressará numa equação ou soma exata, pois será inevitavelmente ordenada por fatores afetivos, insuscetíveis de matematização. Designamos como fatores afetivos aqueles que determinam escolhas não marcadas por fundamentos racionais, pragmáticos ou baseados na relação custo-benefício, etc. Aliás, é justamente o teor afetivo do fenômeno da identificação do indivíduo com os atributos do objeto arquitetônico que determina a complexidade do conceito de excelência na arquitetura. A própria verificação da satisfação ou não de um determinado requisito depende na natureza afetiva da avaliação dos atributos. Numa teorização superficial, pode-se conceber uma notação binária para aquela verificação: o requisito é satisfeito, ou não o é; o edifício tem elevador, ou não o tem. Entretanto, em muitos casos, faz-se necessária a aferição da intensidade com que o requisito é satisfeito, numa escala nem sempre discreta, ou seja, com intervalos representáveis por números inteiros. Por tal razão, fica difícil atribuir a um trabalho o grau 7,38 (sete vírgula trinta e oito) e a outro 7,39 (sete vírgula trinta e nove); este procedimento responde apenas à necessidade da escrituração ou registro do desempenho acadêmico, não significando que o segundo trabalho seja superior ou mais meritório de o primeiro.

Algumas instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, aboliram a escala numérica, de zero a dez ou de zero a cem, e estabeleceram o quadro de conceitos de desempenho, representados, para efeitos de registro, por letras: «A», «B», «C», etc. Tais conceitos traduzem uma hierarquia, onde se agrupam os desempenhos em classes do tipo «excelente», «bom» ou «regular». Todavia, em inúmeras áreas de ensino persiste a atribuição de graus numéricos, que no relatório final são convertidos em conceitos; em outras áreas, os conceitos propriamente ditos são objeto de uma sub-hierarquização, criando os sub-conceitos, do tipo «A+», «A» e «A-», o que culmina numa série de nove posições, quase reproduzindo uma escala de zero a dez. Não obstante, a precariedade da tal prática não desaparece, pois a atribuição tanto dos grau numéricos quanto dos conceitos depende da opinião dos avaliadores. Podemos, por oportuna, recorrer a uma analogia com algumas disputas desportivas, como ocorre no atletismo: nas provas de velocidade ou de salto em altura, por exemplo, vence quem chega na frente ou salta mais alto, e estas circunstâncias são objetivamente verificadas; na ginástica ou no salto ornamental, os juízes

circunstâncias são objetivamente verificadas; na ginástica ou no salto ornamental, os juízes atribuem notas, segundo sua própria percepção, caracterizando um fenômeno parcialmente subjetivo. Se pudéssemos utilizar esta analogia, diríamos que a avaliação acadêmica do projeto arquitetônico se assemelha muito mais com o salto ornamental do que com a prova de cem metros rasos. Rigorosamente falando, o avaliador atribui conceito não para o trabalho propriamente dito, mas para a impressão que o mesmo lhe causa. Uma dose de subjetividade é, pois, inevitável.

4. Critérios objetivos versus categorias de avaliação

Com certa frequência, na Faculdade de Arquitetura da UFRGS, é retomado o debate sobre a declarada necessidade de se eliminar o componente subjetivo do processo de avaliação do projeto arquitetônico e, também com certa frequência, se confunde subjetividade com arbitrariedade. É repetido, de forma recorrente, que o estabelecimento dos assim chamados «critérios claros e objetivos» é melhor defesa contra tanto a arbitrariedade quanto a subjetividade. Em princípio, a assertiva está correta. Ocorre que se faz confusão entre dois conceitos diferentes, o de critério e o de categoria de avaliação. Apelando para uma analogia útil, podemos dizer que, na seleção de candidatos para o posto de guarda-costas, o quesito «estatura» é uma categoria de avaliação, enquanto que «medir mais de um metro e noventa centímetros de altura» é um critério. A categoria de avaliação enuncia os aspectos que serão avaliados; o critério estabelece a separação entre o aceitável e o inaceitável. No âmbito da crítica da arquitetura, os termos do trinômio vitruviano (*utilitas*, *firmitas* e *venustas*) são, frequentemente, apresentados como critérios quando, efetivamente, são categorias de avaliação. O critério sempre explicita o separador entre o aceitável do inaceitável.

A explicitação acima mencionada nem sempre é possível. Se dissermos, por exemplo, que a qualidade estética é um critério de avaliação, não estamos dizendo nada além de afirmação de que o gosto do(s) avaliador(es) prevalecerá, pois a avaliação deste quesito é um procedimento individual, dependente das preferências estéticas do observador. Não é possível se manter uma discussão lógica sobre se um objeto é bonito, ou se é mais ou menos bonito que outro; a sabedoria escolástica sentencia: *de gustibus non est disputandum*. Quanto às outras categorias do trinômio vitruviano, é possível uma avaliação das propostas concernentes à configuração construtiva, estruturada em ciências das estruturas e dos materiais, e das normas técnicas aplicáveis ao tema. Tal circunstância é suscetível de explicitação e somente admite discussão quando se trata de comparação de alternativas análogas.

No que diz respeito à categoria da *utilitas*, se a explicitação não constituir no enunciado de um rol de requisitos, haverá a exigência genérica da chamada funcionalidade. A verificação da presença deste atributo, no entanto, não é obtida por intermédio de um procedimento preciso ou matematizável. A emissão de um juízo de valor, neste caso, deve resultar de um processo crítico, ou seja, se definimos a crítica como aquela operação do intelecto que visa, em essência, verificar se determinada realização está em conformidade com as premissas que serviram ou deveriam ter servido de norma para sua execução, resta óbvio que o crítico deve, no mínimo, ter conhecimento dessas premissas, sendo necessário, no contexto do ensino, que as mesmas sejam conhecidas pelo examinando.

Uma das possíveis abordagens temáticas no ensino do projeto de arquitetura é justamente o enunciado e a discussão das premissas que devem presidir o processo de proposição da forma arquitetônica. Isto significa ir além da apresentação do programa, pois envolve o cotejo de eventuais conceitos de excelência diferentes. Não se trata de do exame de preceitos metodológicos propriamente ditos, mas de posturas doutrinárias. Não interessam os procedimentos empregados, mas sim os resultados obtidos, pois é o produto que importa, não o processo. O enunciado e a discussão daquelas premissas não é exatamente um sucedâneo do gabarito, pois continua existindo a diferença de linguagens: as premissas são expressas de forma discursiva e a proposta de forma imagética, o que dificulta a verificação da congruência. Esta verificação somente se viabiliza quando quem a procede dispõe do conhecimento de causa que permite a conversão dos termos de uma linguagem para a outra. O ofício do arquiteto não existiria sem essa capacidade de conversão.

Entretanto, essa capacidade não pertence a um domínio puramente técnico, delimitado e objetivo, pois é próprio da complexidade do fenômeno arquitetônico a admissão de inúmeras alternati-

vas de solução para um determinado requisito ou grupo de requisitos do programa. A capacidade de identificar, comparar e hierarquizar tais alternativas é justamente o que chamamos de criatividade. Neste âmbito, estamos necessariamente fazendo alusão a um atributo subjetivo — é o indivíduo que é criativo — e sua exteriorização afetiva. Se examinarmos a questão com profundidade, veremos que os atributos afetivos se equiparam aos assim chamados critérios racionais quando se trata da tomada de decisões na etapa projetual. Alguns arquitetos, movidos por compreensíveis escrúpulos, qualificam como racionais escolhas que, de fato, são afetivas.

5. Conclusão

Se o processo de concepção da forma arquitetônica envolve esses teores de subjetividade e afetividade, o processo de avaliação do projeto arquitetônico, quando realizado por arquitetos, não estará deles isento. Isto não é uma anomalia, nem algo a ser mascarado. Para integrar coerentemente o rol dos objetivos educacionais, essa avaliação não pode pretender se assemelhar à aplicação de um gabarito, nem imitar sua infertilidade pedagógica. A avaliação do projeto arquitetônico, para cumprir seu papel no empreendimento de ensino, deve se constituir num autêntico exercício crítico. Na realidade, a tarefa de avaliação dos anteprojetos e estudos arquitetônicos apresentados pelos estudantes numa faculdade de arquitetura é, ou deveria ser, essencialmente crítica. Através dessa avaliação, é aferido o rendimento do aluno, numa oportunidade em que se apontam, em seu trabalho, eventuais desvios na correspondência entre as premissas que deveriam dirigir a concepção e a concepção propriamente dita. Nessa situação em particular, a teoria se manifesta como sustentáculo do raciocínio do avaliador, pois o autor do trabalho avaliado está presente e, naturalmente, deseja conhecer e, se possível, assimilar os argumentos apresentados para explicar a definição do grau ou conceito atribuído ao trabalho. Defendo a idéia de que, no processo de avaliação acadêmica, a crítica existe para o ensino, não o ensino para a crítica. O primeiro propósito da crítica da arquitetura, no ensino ou fora dele, é o de desvendar o conteúdo da obra, com o exercício de um olhar que não é o do próprio criador, quase sempre comprometido afetivamente com a criação, mas é o olhar de quem, pelo conhecimento e pela sensibilidade, é capaz de captar inteiramente o significado da coisa criada.

Perseguindo este objetivo, 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; avaliando a teoria, viabiliza seu aperfeiçoamento, e o aperfeiçoamento da prática. Ora, esta é grande função da crítica elaborada por arquitetos sobre a produção de arquitetos: desenvolver a teoria e, como consequência, desenvolver a própria arquitetura. No contexto do ensino, isto é uma coisa preciosa.