



PROJETAAR 2003

I SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA
NATAL DE 07 A 10 DE OUTUBRO, RN/BRASIL. PPGAU-UFRN

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROJETO DE ARQUITETURA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS E SOCIOLÓGICAS

ARCIPRESTE, Cláudia Maria

Arquiteta, Mestre em Educação, Professora do Depto. de Projeto do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Unicentro Izabela Hendrix/Belo Horizonte e da Escola de Design da UEMG
e-mail: claudiarcipreste@uol.com.br
Rua Aimorés, 2139/1602, Lourdes - CEP: 30.140-072 - Belo Horizonte, MG
Tel/Fax: 0 (XX) 31 3337 7622

RESUMO

Neste trabalho pretendemos abordar a prática pedagógica do projeto de Arquitetura a partir do foco nos seus processos de avaliação da aprendizagem. Buscamos discutir 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 elas revelam. O texto retoma alguns aspectos que desenvolvemos em dissertação de Mestrado realizada na Faculdade de Educação da UFMG (2002), a partir de pesquisa de campo envolvendo alunos e professores de disciplinas de projeto de três instituições de ensino de Arquitetura de Belo Horizonte: a Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, o Curso de Arquitetura e Urbanismo do Unicentro Izabela Hendrix e o Curso de Arquitetura da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O objeto de estudo é considerado a partir de dois referenciais teóricos principais que se complementam para a produção de um diagnóstico sobre a questão no contexto investigado: o referencial teórico das práticas de ensino e de avaliação e o referencial sociológico - da sociologia da cultura e das artes e da sociologia da avaliação escolar.

Palavras-chave

Arquitetura - Projeto - Ensino

ABSTRACT

This work aims the study of pedagogical practices in progress in Architectural Design's classes, focused on learning evaluation processes. It wants to elucidate and clarify these evaluative processes, their theoretical and methodological procedures and bases, the significations built upon them by teachers and students and also the pedagogical and architectural values exposed by these processes. This work retakes some features developed in our M.A. of Education thesis (Faculdade de Educação da UFMG, 2002). That thesis embodies a research which embraces teachers and students of three architectural schools of Belo Horizonte: the Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, the Architectural course of the Unicentro Izabela Hendrix and the Architectural course of the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. The approach to the object of this work is chiefly indicated by two complementary theoretical bases: those of teaching and evaluation practices and those of culture and art sociology and school evaluation sociology.

Keyword

Architectural - Design - Teaching

Pouco se sabe, efetivamente, sobre os processos avaliativos existentes nas disciplinas projetuais da Arquitetura, embora sejam inequívocas as dificuldades de abordagem da questão no cotidiano da sala de aula de projeto. Como apontado no relatório do XII Encontro Nacional sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo (1995, p. 72), a avaliação é "o ponto mais difícil na relação professor/aluno, em grande parte por: a) autoritarismo do corpo docente, b) inexistência ou dificuldade de um diálogo claro entre professor e aluno, c) subjetividade e/ou falta de clareza dos critérios". Ainda que tais aspectos surjam como um sentimento mais ou menos generalizado, têm sido pouco investigados e sistematizados formalmente, e, sobretudo, têm sido pouco problematizados no contexto do ensino de projeto arquitetônico, apesar da sua relevância.

No campo da Educação, por sua vez, os processos avaliativos estão na pauta atual dos debates, sendo diversos os seus âmbitos de discussão - a avaliação institucional, a avaliação do ensino, além da avaliação da aprendizagem. Também numerosas têm sido as concepções de avaliação desenvolvidas, no sentido de explicitar suas dimensões éticas, políticas, sociais, afetivas. Isso porque, ao comparar as situações realizadas com as idealizadas, as ações avaliativas evidenciam os contornos das práticas pedagógicas no seu todo, as suas finalidades e objetivos, bem como todo um sistema de valores que orientam as ações docentes, sendo, portanto, importante instrumento na busca da compreensão ampla das ações educacionais e na busca de novos caminhos para orientá-las.

De início, há que se perceber a avaliação como uma prática social que não tem um fim em si, mas como uma engrenagem das práticas pedagógicas, num contexto sistêmico. Ao mesmo tempo em que ela promove o controle das atividades didáticas, ela seleciona, classifica, gere os fluxos escolares. Sob outro aspecto, a avaliação é o espaço de expressão de valores e de consolidação das taxonomias escolares, dos conteúdos eleitos, dos objetivos e finalidades estabelecidos para o sistema, enfim, do que merece ou não ser reproduzido (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1999).

Enquanto cumpre essas funções, a avaliação afeta diretamente o cotidiano das relações entre os sujeitos, na medida em que "inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns, para celebrar a excelência de outros" (PERRENOUD, 1999a, p. 9). Assim, faz-se necessário considerarmos as implicações pedagógicas e as implicações sociais das ações avaliativas, que, embora estejam frequentemente imbricadas, podem ser tomadas em separado, em prol de uma maior facilidade analítica. Isso faremos, a partir de um mapeamento dos dados coletados na pesquisa de campo realizada em 2001, envolvendo professores e alunos de três instituições de ensino de Arquitetura de Belo Horizonte, dos cursos de Arquitetura da EAUFMG, do Unicentro Izabela Hendrix e da PUCMinas.¹

¹ Tal pesquisa foi realizada como suporte para o estudo que desenvolvemos no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da UFMG no período de 2000 a 2002, intitulado "A prática pedagógica do Projeto de Arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem". Através de entrevistas e questionários foram pesquisados 108 alunos e 12 professores de disciplinas de projeto intermediárias dos cursos citados. A dissertação centrou-se nas ações avaliativas sem, contudo, limitar-se a elas, buscando uma investigação mais ampla sobre o ensino/aprendizagem do projeto arquitetônico a partir da inter-relação de outros elementos pedagógicos - objetivos, conteúdos, metodologias didáticas e metodologias de projeção envolvidas. Procurou-se a elucidação e sistematização desses aspectos no contexto pesquisado, antes que prescrever soluções. Neste texto, porém, limitamo-nos a tratar apenas de algumas das questões desenvolvidas no trabalho citado.

A AVALIAÇÃO COMO FATO PEDAGÓGICO

Do ponto de vista pedagógico, como elemento-chave dos processos de ensino-aprendizagem, as abordagens opõem os sentidos da avaliação normativa, somativa, aos sentidos da avaliação formativa, diagnóstica.

O caráter normativo da avaliação refere-se à sua dimensão institucional, objetivada na nota, como indicadora do resultado - sucesso ou insucesso do estudante -, como instrumento de verificação, de comparação, para as metas de sanção, de classificação no fluxo escolar. Esta é a forma básica como a avaliação está enraizada na mente de professores e alunos, como ela se constitui na cultura escolar, em todos os níveis. Expõe a avaliação como um julgamento institucional, que busca dizer se o aluno está em conformidade com o que a escola espera dele. Aqui está em jogo o sentido social da norma como um modelo de comportamento valorizado por um grupo. Trata-se da comparação entre uma relação real do aluno com o saber e uma relação ideal, que é a base do valor desse aluno para a instituição. Ou seja, a normatividade dos processos avaliativos constrói e expõe a sua legitimidade no seio das instituições escolares que a expande e consolida como um valor social.(HADJI, 2001).

Esse aspecto dos processos relaciona-se mais com o produto final dos alunos do que com as formas e meios de elaboração desse produto. Segundo Luckesi (1999), a escola opera, acima de tudo, com a verificação da aprendizagem. O autor recorre à origem etimológica do termo "verificar", do latim *verum facere*, que significa o fazer verdadeiro, para pontuar o quanto se pratica uma ação que "congela o objeto", que enfatiza sempre o produto, qualificando-o conforme a ortodoxia do universo escolar. Daí, o normativo associar-se, freqüentemente, ao caráter somativo das avaliações, que se refere a função cumulativa da verificação dos resultados dos estudantes, ao balanço das suas aquisições para fins de promoção no ciclo do curso ou para fins de certificação.

Esta é a forma com que se apresentaram com maior recorrência as concepções de avaliação dos professores e estudantes de Arquitetura pesquisados. As práticas de avaliação da aprendizagem nas disciplinas projetuais mostraram-se delineadas segundo as formas clássicas da cultura escolar, nas quais predomina um caráter normativo, classificador, que atende às funções tradicionais de mensuração do desempenho do aluno. Ficou clara uma limitadora valorização dos resultados, das notas, como parâmetros para aprovação e classificação dos estudantes na seqüência dos cursos e como definidores de um ritmo escolar. Também dentro de concepções clássicas, os processos avaliativos mostraram-se associados a uma função motivacional relacionada, sobretudo, à centralidade que, para os professores e, principalmente, para os alunos entrevistados, as disciplinas de projeto têm no contexto curricular do ensino de Arquitetura, como espaço/tempo do desenvolvimento da principal forma de atuação do arquiteto, hoje, no mercado.

Nas suas funções de mensuração do desempenho e de motivação, as práticas avaliativas sustentam os mecanismos dos processos de "transposição didática" (FORQUIN, 1993) - dispositivos mediadores da transmissão dos conteúdos eleitos pela escola. Tais funções associam-se às formas com que essas práticas estão enraizadas para a maioria dos entrevistados: 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.

Segundo a maioria dos nossos pesquisados, as formas e critérios das ações avaliativas são estabelecidas de modo autoritário e unilateralmente pelos professores. Os alunos não são envolvidos nos processos decisórios acerca da avaliação formal nas disciplinas projetuais que

não se caracterizam, portanto, como fruto de uma construção coletiva, o que foi afirmado por 93% dos alunos e 82% dos professores. Avaliar é ação dos professores sobre os alunos.

Os modos, as razões e mesmo os critérios utilizados mostraram-se pouco claros nos discursos docentes e, para os estudantes, são quase sempre implícitos. Pode-se dizer que o autoritarismo é tanto maior quanto menos explicitados forem, para os alunos, os critérios e os padrões de excelência adotados. O implícito sempre abre espaço para a arbitrariedade, para variabilidades de julgamento que se apóiam e se justificam prioritariamente no âmbito subjetivo, o que aprofundaremos mais à frente.

Entre os professores, evidenciou-se que critérios e formas de avaliação são aspectos, de fato, pouco abordados. Os depoimentos dizem da existência de discussões no início dos cursos e no momento em que os trabalhos são entregues pelos estudantes, mas, a maior parte do grupo entrevistado afirmou desenvolver seus próprios mecanismos de operação. Pôde-se perceber pouca transparência no sistema de expectativas e critérios que direcionam as decisões por eles tomadas, o que reforça os princípios da avaliação somativa, normativa.

A realidade mostra que esse caráter normativo pode estar em níveis diferentes de associação com outras funções das práticas de avaliação, como a diagnóstica, a reguladora e a formativa da aprendizagem. Embora observe-se que ainda há predominância do estrito caráter normativo na realidade da sala de aula nos vários níveis do ensino, existem experiências concretas que abarcam a dimensão formativa dos processos de avaliação e inúmeras abordagens teóricas que a contemplam. Podemos citar os trabalhos de Hadji (2001), Perrenoud (1999a), Figari (1996), Luckesi (1999), Hoffman (1998), De Sordi (2000), Dalben (1998), dentre outros autores. Isso implica considerar que a avaliação inclui formas de verificação, de medida, mas não se esgota nelas. Potencialmente, ela pode ser utilizada em prol dos objetivos didáticos e cognitivos.

Hadji (2001) discute a expressão "aprendizagem assistida pela avaliação". O autor destaca a função formativa, na qual a ênfase recai sobre a dimensão processual das práticas de avaliação buscando-se, ao longo do percurso educativo, situar os alunos sobre os seus problemas e possibilidades. Nessa direção, o ensinar, o aprender e o avaliar se dão numa mesma temporalidade.

Assim, a função formativa da avaliação está associada à função diagnóstica, na qual se objetiva a compreensão do nível de cada estudante para o avanço do seu processo cognitivo (LUCKESI, 1999). Indo além do diagnóstico do aluno, a avaliação de aprendizagem também subsidia o entendimento amplo da realidade pedagógica - do ensino, dos currículos, da própria instituição -, quando se colhem informações para a sua transformação e melhoria. A avaliação é formativa a partir do momento em que é informativa para os sujeitos e para as instituições, levando à regulação das suas ações. Ou seja, inscreve-se num processo de compreender para agir (HADJI, 2001).

Considerando essa perspectiva, observamos que as práticas avaliativas nas disciplinas projetuais expõem um contexto de contraposição ao seu potencial formativo e de reforço do seu caráter somativo. Por exemplo, quando são discutidos os modos de análise dos trabalhos. Vimos que esta é feita, prioritariamente, por comparação. Primeiro, comparação com o ideal configurado pelo professor e estabelecido institucionalmente. Ideal que se atrela aos valores da Arquitetura e também aos do campo pedagógico. À essa forma comparativa, soma-se outra: a comparação dos trabalhos e dos alunos entre si, levando à formatação final dos resultados, como na fala do professor:

"eu classifico os trabalhos de acordo com o que eu acho que é o melhor para o pior, ou pior para o melhor e vou corrigindo cada um, independentemente. E não somo as notas, só somo no final." (PROFESSOR I C)².

É preciso considerar que as comparações estão sempre presentes na prática avaliativa que, em si, como nos coloca Dalben, é um ato relacional que

"[...] se processa na interação entre dois referenciais, um tomado como parâmetro ideal, constituindo-se no referencial de controle da realidade e um outro tomado como suposição da própria realidade, assim como é percebida pelo sujeito-avaliador." (DALBEN, 1998, p. 242).

Sem pretender, portanto, negar ou contrapor a existência das formas comparativas de avaliação, coloca-se em questão a sua hegemonia em detrimento da análise do percurso individual de cada estudante, o que, em tese, seria perfeitamente possível, dadas as formas de ação didática, de orientação individualizada ou em pequenos grupos, predominantes nas disciplinas de projeto de Arquitetura.

O caráter somativo reforça-se, ainda, na observação de que a função comunicacional e diagnóstica dos processos avaliativos, fundamentais como instrumentos de regulação dos processos do ensinar/aprender, não são alcançadas plenamente nas disciplinas projetuais. Afirmações recorrentes nos mostraram que os professores de projeto e as instituições não estão efetivamente fazendo uso dos resultados dos estudantes como sinalizadores do nível qualitativo do seu próprio trabalho, ou seja, tais resultados não estão sendo tomados em sua possibilidade diagnóstica mais ampla, como um instrumento para a crítica dos percursos didáticos, o que conduziria ao avanço dialético das aprendizagens e dos cursos de uma maneira geral

De início, isso se afirma pela inexistência de formas sistematizadas de levantamento das dificuldades individuais e do grupo. Embora alguns professores digam se esforçar na coleta e organização de informações sobre o desenvolvimento dos alunos, a maioria deles declarou não conseguir, de fato, sistematizar as informações e a observação desse desenvolvimento. Mesmo para o aluno, a função comunicacional e diagnóstica da avaliação não está se efetivando. A maioria dos estudantes (mais de 80% do grupo pesquisado) apontou a falta de retorno sobre a avaliação dos seus trabalhos como motivo de imensa insatisfação.

A clareza que o aluno deve possuir sobre os seus resultados é condição fundamental no processo de desenvolvimento de formas de regulação da sua aprendizagem e, mais, de autorregulação dessa aprendizagem. Esta é, segundo Hadji (2001, p. 103), uma das chaves dos sistemas do ensinar e do aprender, um "processo da ordem da conceptualização refletida que implica uma tomada de consciência, pelo sujeito, do seu próprio funcionamento". Percebe-se que os resultados da avaliação nas disciplinas estudadas estão informando pouco o aluno acerca dos seus limites e, portanto, das possibilidades de superação desses limites, o que conduziria à maior autonomia cognitiva.

Esse aspecto articula-se com a necessidade de resignificação do papel do erro nas ações pedagógicas. No contexto do ensino de projeto arquitetônico, no qual as respostas aos problemas podem ser fruto de várias lógicas e coerências (CORONA MARTÍNEZ, 2000), a noção de "erro" não se relaciona apenas a incorreções, mas, muitas vezes, a dificuldades do

² Todos os professores e alunos aqui citados foram nomeados por códigos para preservarmos sua identidade e a das escolas.

aluno ao longo do processo. Se a solução por ele proposta não se mostra satisfatória, faz-se necessário investigar as razões no que foi o seu processo de produção, buscando-se evidenciar os meios nos quais e pelos quais os problemas arquitetônicos foram trabalhados, para que a situação possa ser alterada em prol de melhores resultados. Isso nos conduz à discussão acerca da "avaliação do processo" e "avaliação do produto".

Apesar das falas dos professores e alunos indicarem a existência nas salas de aula de discursos que claramente dicotomizam essas duas dimensões, alguns professores e principalmente os estudantes (63% do grupo pesquisado) apontam um desequilíbrio na consideração de cada uma delas. As dificuldades dos alunos estão sendo consideradas prioritariamente nas formas com que estão consolidadas no produto/projeto, que aparece como o dispositivo hegemônico de avaliação tomado pelos professores, seja no seu estágio final de elaboração, seja em suas etapas intermediárias.

A avaliação do processo, por sua vez, não ocorre de maneira clara e, para a maioria dos estudantes e alguns docentes, ela é insuficientemente considerada, tendo sido outro aspecto apontado como motivo de grande insatisfação no contexto das disciplinas. Embora alguns percebam separadamente a avaliação do processo de projeção e a avaliação do aprendizado desse processo, a maioria não as distingue suficientemente. Ambas são vistas no produto final do aluno, na crença de que, se ele fez bem, ele aprendeu bem.

Observamos que os discursos, tanto dos alunos quanto dos professores trazem subjacente uma idéia de pouca crítica feita ao percurso do estudante e muita crítica à sua produção, evidenciando a caracterização das disciplinas de projeto como lugar de síntese, de aplicação de conhecimentos, em que os meios importam pouco - aspecto posto na cultura desse ensino. A avaliação do produto reforça, ainda, que o projeto é lugar de demonstração de um conhecimento já adquirido em outras instâncias nos cursos de Arquitetura e menos o lugar da sua construção.

O excesso de valorização do produto congela o conhecimento em um momento que, se por um lado, é importante por trazer uma totalidade da elaboração cognitiva, por outro lado, pouco acrescenta sobre o caminho dessa elaboração. Tais aspectos ligam-se, pois, à concepção de conhecimento do professor/avaliador. A avaliação processual está intimamente ligada à concepção de conhecimento como uma construção histórica, singular e coletiva dos sujeitos. Como nos diz Saul (1995, p. 129), ela é "dimensão intrínseca do ato de conhecer e, portanto, fundamentalmente compromissada com o diagnóstico do avanço do conhecimento, quer na perspectiva de sistematização, quer na produção do novo conhecimento."

Se, por um lado, a avaliação centrada no produto é insubstituível uma vez que permite a crítica dos conteúdos, por outro lado, sua hegemonia contrapõe-se à visão anterior. Apóia-se na concepção de um conhecimento existente, acabado, transmitido ao aluno por diferentes meios, cuja aprendizagem é verificada em momentos específicos, ao longo e ao final dos processos, através das variadas formas de produção desse aluno.

Segundo Leite (1994, p. 13) "o conhecimento-produto é o resultado acabado, pronto e arrumado do processo de desvendamento do real; é a narração do vivido. O conhecimento-processo é a própria vivência: é inacabado, provisório, desarrumado". Nenhuma dessas instâncias pode ser negada, uma vez que elas existem simultaneamente. Sua visão dicotômica, portanto, é falsa, assim como também o é a dicotomia avaliação do processo *versus* avaliação do produto na realidade pedagógica. Tal separação não se justifica, na perspectiva da avaliação formativa, constituindo-se um outro obstáculo para a sua realização, uma vez que se entende que ambas as formas de avaliar têm função específica como instrumentação da aprendizagem e também como base para a regulação do ensino, dos processos escolares.

Outros obstáculos à potencialidade das práticas de avaliação também foram identificados no cotidiano da sala de aula de projeto arquitetônico. Por exemplo, a existência de representações inibidoras tanto dos professores quanto dos alunos. Prevalece enraizada nas mentalidades a concepção da avaliação normativa sustentada na noção de legitimidade da nota dada pelo professor, contradizendo a necessidade de problematizar os processos para a sua evolução.

Sob outro aspecto, trabalhar a avaliação como instrumento formativo impõe aos alunos e professores, inúmeros compromissos que estes, por diversas razões, nem sempre podem ou querem assumir. No caso dos professores, isso decorre, muitas vezes, do seu insuficiente domínio de quadros teóricos que dêem conta dos múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo, social) das aprendizagens. Vale lembrarmos a quase inexistência de preparo pedagógico formal do professor de Arquitetura, que faz com que suas ações se inscrevam nos processos de circularidade das formas didáticas tão recorrentes no ensino de 3º grau (CUNHA, 1998) e sejam, com frequência, naturalizadas. As condições operacionais existentes nas escolas, como a relação número de alunos/professor/tempo de orientação também constituem-se como mais um obstáculo, dentre outros, para o alcance da função formativa da avaliação de aprendizagem.

Verificamos, sobretudo, a ausência de discussões sobre essas questões no âmbito do ensino de projeto. Seja pelo não reconhecimento da sua importância, seja pela inexistência de uma percepção mais alargada do potencial pedagógico dos processos de avaliação. Indo além desses aspectos, as práticas avaliativas precisam ser também compreendidas na sua natureza social, pelo que afetam as relações dos sujeitos no cotidiano da escola e pelo que revelam da produção/reprodução de determinados valores. É o que discutiremos a seguir.

A AVALIAÇÃO COMO FATO SOCIAL

Segundo Perrenoud (1999, p. 57, grifo do autor), "a avaliação é muito mais do que uma medida. É uma representação construída por alguém do valor escolar ou intelectual de outro indivíduo. Insere-se, pois, em uma relação social específica, que une um avaliador e um avaliado". As notas também se constituem como instrumento de negociação entre professores e alunos, mediando as relações cotidianas de coexistência, controle e poder. Nessa ótica, a avaliação é uma ação comunicacional na qual "o avaliador não é um instrumento de medida, mas um ator em processo de comunicação social". (HADJI, 2001, p. 41).

Ambos os atores, avaliador e avaliado, têm seus próprios interesses nesse intercâmbio comunicacional e, segundo Perrenoud (1995, 1999a), desenvolvem um jogo estratégico, muitas vezes com sentidos opostos, para alcançar seus objetivos: os professores, para guiar a turma numa progressão de saber e para controlar e gerir a atividade escolar cotidiana; os alunos, quase sempre, para obter os melhores resultados com o menor esforço possível, quando expõem, muitas vezes, ações e relações utilitaristas com o saber, em prol dos resultados institucionais, normativos.

As avaliações afetam fortemente as relações coletivas no ambiente da sala de aula a partir do momento em que sistemas de hierarquias de competências são estabelecidos conforme determinada visão de mundo e determinados valores. Nesse contexto, as notas precisam ser entendidas para além de um resultado sobre o volume de conhecimentos adquiridos ou sobre a habilidade do aluno. Elas trazem à tona situações de fracasso ou de sucesso, inscrevem o estudante numa determinada categoria e dão visibilidade a essa categorização, contribuindo para a construção de determinada imagem pública do sujeito na sala de aula, entre os colegas, os professores, na escola como um todo e mesmo fora dela. As hierarquias se estabelecem a

partir dos critérios e referentes utilizados pelos professores, tanto aqueles objetivamente colocados, quanto aqueles considerados implícita e subjetivamente nos processos.

A palavra "critério", do latim *criterium*, refere-se às ações de discernimento, julgamento, ao modo de interpretação de informações (FIGARI, 1996). Os critérios avaliativos correspondem às atribuições sociais e pessoais de valor a determinado objeto. Desta forma, "avaliar", do latim *a-valere*, significa dizer do valor de algo. E valor não é medida. Portanto, toda avaliação tem uma natureza qualitativa, substanciada por referentes específicos.

Os critérios são dimensões que o avaliador toma como base para organizar um "sistema" de referências e estabelecer um espaço de relações e comparações. Ou seja, uma perspectiva de análise distinta que orienta suas ações. Podem ser tomados, também, como um sistema de expectativas vinculado aos objetivos visados, à qualidade privilegiada, como lembra Figari (1996). Assumem, ainda, a função de caução da autoridade daquele que avalia, estabelecendo elementos fundamentadores da sua legitimidade, organizando os meios de justificação das suas ações.

Há que se considerar que os critérios adotados colocam em jogo os referentes próprios de quem avalia, as suas auto-referências, constituídas pelas experiências e pela memória, que envolvem aspectos de "caráter cognitivo, afetivo, explicativo, normativo, de conhecimentos, teorias, crenças e atitudes próprios" (DALBEN, 1998, p. 242). Colocam também em jogo todo um sistema de referências que diz de um espaço de saberes comuns e de valores compartilhados pelos sujeitos. Sistema esse que, no caso da formação no 3º grau, articula saberes e valores do campo educacional àqueles dos campos específicos, os da Arquitetura, no nosso caso. Nas relações entre os referenciais coletivos, sociais e aqueles de ordem subjetiva, pessoal, são, portanto, construídos os processos avaliativos, os seus sentidos e significações.

Nas disciplinas de projeto que pesquisamos, os dados coletados nos mostraram que, se por um lado, existe entre os professores um discurso de busca da objetivação dos critérios utilizados que, de fato, encontra correspondência na abordagem dos alunos, por outro lado, grande parte deste grupo aponta a falta de clareza sobre os critérios adotados ou sobre as razões da sua adoção e, a maioria dos estudantes (cerca de 80% dos pesquisados), afirma a sua insatisfação com o excesso de subjetividade dos processos avaliativos.

Dentre os aspectos citados pelos entrevistados como critérios para avaliação dos projetos, temos aqueles que pudemos associar à questões de ordem pedagógica; outros, ligam-se ao processo de projeção, ao seu conteúdo metodológico e outros aspectos, ainda, se relacionam às questões mais amplas da Arquitetura. Dentre esses últimos, encontramos as abordagens que dizem das relações do edifício com o lugar, com a cidade, com o contexto e, a imensa maioria dos aspectos citados, diz da qualificação do objeto arquitetônico em si. Tomando a organização vitruviana, na qual a Arquitetura deve responder aos requisitos básicos e indissociáveis da *utilitas*, da *firmitas* e da *venustas*, ou seja, que o espaço deve ser produzido para atender aos requisitos de ordem funcional, técnico-construtiva e estéticos, identificamos a predominância absoluta dos aspectos funcionais na orientação e na avaliação dos projetos dos alunos, em detrimento dos demais³.

Quanto ao excesso de subjetividade dos processos avaliativos, chamou-nos a atenção, na diversidade de aspectos levantados por professores e, principalmente, pelos alunos acerca das formas, das finalidades, dos conflitos presentes na avaliação dos trabalhos, a enorme recorrência de afirmações que articulam, direta ou indiretamente, os critérios utilizados na avaliação com a idéia de uma preferência pessoal do avaliador. Cerca de 60% do grupo

³A dissertação mencionada apresenta todo um mapeamento desses aspectos. São discutidas suas causas e implicações no contexto do ensino/aprendizagem do projeto e da formação geral do arquiteto.

pesquisado usa, em algum momento, a expressão "gosto do professor", o que nos instigou a refletir sobre a questão. Foram inúmeras as falas trazendo idéias como estas:

"o professor impõe, de certa forma o que para ele tem mais valor no projeto" (ALUNO 36 A)

"[...] as avaliações são injustas: os professores valorizam mais o que os agrada" (ALUNO 27 B)

"um bom trabalho na disciplina é o que foi projetado de acordo com o gosto do professor." (ALUNO 17 B)

"[...] a concepção estética do projeto e o gosto do orientador influenciam muito nas notas" (ALUNO 30 C)

"[...] a subjetividade na análise de um projeto pode criar muitas interpretações e diferentes notas" (ALUNO 22 C)

É certo que o ato de avaliar aprendizagens, em todos os contextos do ensino, traz em si incertezas, dúvidas relacionadas a própria subjetividade de cada avaliador, tem sempre o sentido da sua interpretação e jamais é neutro, carregando valores, impressões, desejos, as marcas do pertencimento desse avaliador a determinados grupos, a determinado contexto sócio-histórico. A literatura da área nos confirma que, por essas razões, a objetividade total é impossível.

No ensino do projeto arquitetônico, tais aspectos são exacerbados dados os conteúdos subjetivos da produção projetual e dos seus processos, que podemos associar com uma condição da artisticidade da Arquitetura, como na definição de Silva (1994, p.152):

“a condição de artisticidade significa a oportunidade, às vezes a exigência de exploração das possibilidades expressivas da forma, em associação com os propósitos subjetivos do arquiteto de marcar individualmente a sua realização”.

Não obstante a constatação de que os aspectos de ordem estética não são aqueles sobre os quais repousam formalmente um maior peso avaliativo nas disciplinas projetuais, vimos que a questão tem uma centralidade, pela própria polêmica das formas de sua abordagem. Distinguimos, por exemplo, alguns grupos de estratégias utilizadas pelos professores para lidar com as escolhas dos alunos, naquilo que vai além dos aspectos técnicos ou funcionais. Vejamos o que foi dito:

"[...] tem até essa questão da empatia, muitas vezes o desejo do aluno não é o que a gente considera interessante, bonito. [...] eu não tenho preconceito de nada, mas eu tento mostrar que existem algumas regras, algumas normas, algumas combinações que são mais adequadas sob esse aspecto"

"[...] Quando me deparo com uma coisa mais subjetiva, de gosto duvidoso, no acompanhamento eu tento mostrar outros caminhos que o aluno tem [...] dar uma melhorada no gosto da pessoa, ou na composição [...]" (PROFESSOR III B)

"[...] eu coloco completamente o meu gosto, entendeu, assim, não tenho nenhuma dúvida: acho jeca! [...] isso eu acho cafona!" (PROFESSOR I A)

"[...] eles ainda não têm um gosto, porque o conhecimento é mínimo, é deplorável o conhecimento da história da Arquitetura num aluno de terceiro ano." (PROFESSOR II B)

"[...] tem determinado vocabulário aí que é próprio da arte, quando você vai lidar com cor, com texturas, com termos tipo equilíbrio, composição, leve, pesado, fechado, coisas desse tipo, isso tem que ser colocado pro aluno." (PROFESSOR III A)

São discursos que ora renegam claramente determinados "gostos" dos alunos; ora propõem a aceitação desses "gostos" mas, implicitamente, revelam um esforço para mudá-los; outros são discursos de recusa do enfoque isolado da questão estética buscado seu atrelamento ao contexto mais amplo da história da Arquitetura e, ainda, vimos discursos que relacionam diretamente a produção arquitetônica à produção artística.

Deste modo, os discursos docentes e discentes revelam uma contradição: explicitamente, os aspectos de ordem estética são pouco trabalhados nas orientações e têm pouco peso como critério formal de avaliação, porém, implicitamente, eles são importantes na diferenciação dos projetos e dos alunos, contribuindo na hierarquização de ambos no contexto da sala de aula.

As menções dos alunos ao "gosto pessoal" dos professores como elemento sempre presente nas orientações e na avaliação dos trabalhos, nos levam a ponderar que esta noção de gosto traz em si, de modo imbricado, um sistema de juízo estético fundado nos princípios da artisticidade, que traduz o discurso disciplinar⁴ próprio do campo arquitetônico.

Aqui, tomamos a noção de campo na concepção de Pierre Bourdieu (2000), como um universo relativamente autônomo de relações específicas, com determinadas propriedades, sustentado por crenças e jogos de linguagens próprios e com mecanismos específicos de consagração das produções e dos produtores. Consideramos o campo da Arquitetura inscrito no mercado dos bens culturais, como um campo de produções de natureza simbólica, carregadas de conteúdos semânticos específicos.

Para Bourdieu (1999a, p. 102), os bens simbólicos "constituem realidades com dupla face - mercadorias e significações -, cujo valor propriamente cultural e cujo valor mercantil subsistem relativamente independentes, mesmo nos casos em que a sanção econômica reafirma a consagração cultural". Segundo o autor, os aspectos conotativos desses bens são dados, tomados e trabalhados pelos produtores e por aqueles a quem a sua produção se destina como "instrumentos" para obtenção de vantagens, de lucros simbólicos.

Nos campos de natureza artística, tais aspectos conotativos associam-se de forma estrita com a noção de "gosto" que, na perspectiva sociológica que elegemos, pode ser definido como a "propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras." (Bourdieu e Saint-Martin, 1983). Trata-se de uma categoria regida socialmente pelo senso da raridade:

“O que é raro e constitui algo inacessível ou uma fantasia absurda para os ocupantes do nível anterior ou inferior, torna-se banal ou comum e se encontra relegado à ordem do necessário, do evidente, pelo aparecimento de novos consumos, mais raros e, portanto, mais distintivos” (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1999, p. 85).

Podemos dizer, portanto, que tais campos estruturam-se num sistema de juízo estético hierarquizador, pautado por concepções de gosto que se apóiam, de modo especial, nos aspectos ligados à originalidade, à capacidade inovadora daquele que cria. Esses são valores

⁴ Segundo Foucault (1996, p.30), o discurso precisa ser entendido para além da descrição de um determinado objeto, mas como algo que constrói esse objeto. Entre os princípios que determinam o seu controle e delimitação está a disciplina, tomada como campo do saber. Para o autor, "uma disciplina se define por um domínio de objetos, um *corpus* de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e instrumentos"

comuns, compartilhados, de qualificação das produções e dos produtores no campo da Arquitetura. Também na escola, como nos mostraram as falas seguintes:

"[se o aluno] está tentando alguma coisa, sei lá, mais inovadora, eu costumo, eu tendo a valorizar isso." (PROFESSOR II A);

"eu adoro o periférico, é um encantamento que eu tenho pelo cara que toma um caminho que é inusitado, então isso aí me encanta.[...] O trabalho bom e o trabalho correto merecem C, que é o do cara que não ousa, que está dentro do absolutamente tradicional e que faz um feijão com arroz e bife, entendeu?" (PROFESSOR I A);

"[...] se o aluno tem uma proposta nova [...] eu acho que ele dá um salto, ela tira o cara dum nível médio, dá a ele a possibilidade de tirar a nota total, por exemplo. Agora, acho que sem isso, jamais um aluno tira uma nota total." (PROFESSOR IV C);

"[...] o bom aluno na disciplina é aquele que desenvolve algo totalmente fora do comum, tipologias que não se encontram normalmente." (ALUNO 4 C).

Vê-se que "as taxonomias escolares estabelecem uma classificação conforme a lógica das estruturas das quais são produto." (BOURDIEU e SAINT-MARTIN, 1999, p. 198). Ao mesmo tempo em que a prática pedagógica do projeto reafirma e consolida esses valores, perpetua-os para mundo da produção. Ela legitima como valor essencial a capacidade de expressão individual do aluno, dentro de determinadas concepções de ordem estética.

Assim, há que se considerar que os campos, em especial os de produção simbólica como o da Arquitetura, dependem fundamentalmente das instâncias de consagração e conservação, caso da escola, com as quais estabelecem uma relação de complementaridade, de estruturação mútua. Segundo Bourdieu, o sistema de ensino, também ele inscrito no mercado dos bens simbólicos, promove

"[...] a reprodução do sistema dos esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e de apreciação objetivamente disponíveis. Através de uma ação prolongada de inculcação, tal sistema é capaz de produzir agentes dotados de um *habitus* [...]" (BOURDIEU, 1999a, p. 117).

Ou seja, a escola assegura a formação de um *habitus*, como o "sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes" (BOURDIEU, 1999b, p. 191).

Acerca dos campos de produção simbólica de natureza artística, Bourdieu (1999a p. 102) nos diz que 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." A intenção do criador é, também, função dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação que ele possui por pertencer a uma sociedade, a uma época e a uma classe determinadas, assim como também é função das formas de hierarquização, de valorização da produção e dos produtores no campo, fundadas num sistema próprio de juízo estético.

"[...] os juízos mais pessoais que se podem fazer a respeito de uma obra [...] constituem sempre juízos coletivos por serem tomadas de posição referidas a outras tomadas de posição, tanto de maneira direta e consciente, como de maneira indireta e inconsciente, por intermédio das relações objetivas entre as posições de seus autores no campo. [...] A estrutura inteira do campo se interpõe entre o produtor e sua obra." (BOURDIEU, 1999a, p. 164).

Desta forma, o autor nos incita a investigar os valores coletivos na individualidade criadora e a pensar no papel da escola na produção/reprodução desses valores. Quando os alunos identificam a imposição das preferências do orientador na condução e na avaliação dos trabalhos nas disciplinas projetuais, há que se pensar que essas preferências são de ordem subjetiva mas também dizem desses valores coletivos. As formas de sua produção/reprodução são fruto do diálogo constante que a escola estabelece com os princípios do campo da Arquitetura⁵. Contrapondo alguns, legitimando outros, mas sempre como o espaço dessa discussão, numa ação impositiva de esquemas lingüísticos e intelectuais, onde o pensamento segue uma rede de caminhos no discurso disciplinar, que delimita o que merece ou não ser transmitido, o que é valor na formação a cada momento (BOURDIEU, 1999c).

À escola é, portanto, atribuído o poder delegado de impor um arbitrário cultural, o que inclui determinadas concepções de juízo estético nos campos de natureza artística. Através de imperativos escolares ela age sem que os sujeitos percebam as formas dessa imposição, com uma amnésia de gênese. Ou seja, para o autor, a escola familiariza os alunos com determinadas concepções estéticas e produz, ao mesmo tempo, um esquecimento desta familiarização, fazendo com que tudo surja como gostos, princípios "naturais" do campo ou mesmo do próprio sujeito.

Essas concepções nos ajudam a entender a enorme recorrência de formas veladas, de incertezas no ensino de Arquitetura, como afirmado por autores como Schön (2000) e Corona Martinez (2000) e como identificado nos discursos dos professores e alunos que entrevistamos. São formas percebidas, por exemplo, nas estratégias utilizadas pelos professores para lidar com as questões de conteúdo estético, citadas anteriormente, percebidas, sobretudo, nos processos avaliativos praticados nas disciplinas. Eles nos revelam esses valores, nos dizem de conflitos que deles decorrem no cotidiano do ensino do projeto arquitetônico e como implicam, de modo amplo, a formação do arquiteto.

Assim, faz-se necessário colocar em questão o sentido da excessiva valorização de alguns aspectos da condição da artisticidade da Arquitetura nas disciplinas. É fato que o valor da inventividade permeia sempre o processo de projeção, entendido como produção de novos arranjos, que respondem a situações singulares de condicionantes e demandas. É valor de caracterização do ofício, da forma como ele se configura no imaginário social e fator, inclusive, de grande motivação do estudante.

Contudo, os dados da pesquisa, principalmente os depoimentos dos alunos, nos mostraram a existência de uma visão estetizante da Arquitetura, fruto de investigações pouco aprofundadas nos processos de projeção. Visão que se atrela a uma dimensão do consumo de formas, de diferenciais plásticos muitas vezes superficiais; o que não corresponderia a uma maior qualidade arquitetural, resultado, por exemplo, de novas articulações espaciais ou de novo tratamento das questões técnicas, em prol de intervenções que considerem outras potencialidades e significações do fazer arquitetônico. Além de se vincular a um paradigma da arquitetura-arte, que carece de profundos debates em nosso tempo por seu caráter elitista e excludente, esse contexto expõe relações contraditórias com valores pedagógicos, que merecem ser examinadas.

No caso da Arquitetura, ao contrário de promover uma formação para a criatividade, para a autonomia do estudante - necessária em qualquer campo e fundamental para os objetivos específicos deste campo -, a valorização exacerbada da capacidade de expressão individual do aluno induz, muitas vezes, a um reforço da noção de subjetivismo intuitivo. Essa noção traz

⁵ Aqui, referimo-nos, de modo abrangente, tanto aos princípios da arquitetura/campo profissional quanto aos da arquitetura/campo do conhecimento (em especial no contexto acadêmico) que são distintos em diversos aspectos.

em si concepções de dom ou talento, como habilidades prontas, acabadas - algo que se tem ou não, algo que não se constrói em processos pedagógicos.

São concepções que se confundem, frequentemente, com a ação de privilégios culturais herdados pelo estudante. Para Bourdieu e Saint-Martin (1999) são, muitas vezes, classificadas como dons inatos as atitudes relacionadas à capacidade criativa, às formas de expressão definidas por um determinado capital lingüístico, à familiaridade com as condições legitimadas de percepção artística e com o discurso do campo. Esses aspectos que, aos olhos do professor e do grupo em geral surgem como excelência escolar, são, muitas vezes, o *habitus* familiar do estudante que se aproxima do *habitus* profissional que está sendo formado, levando a equívocos nas análises acerca do que a escola esteja, de fato, alcançando.

Exemplos disso são alguns aspectos reconhecidos por professores e alunos como grandes influenciadores na avaliação dos trabalhos nas disciplinas projetuais: a capacidade argumentativa do aluno ao defender os seus projetos; a sua expressividade na apresentação gráfica das idéias; o aporte teórico/conceitual que o estudante traz das questões estéticas; as suas preferências, quando estas se apoiam na lógica do "gosto dominante" no campo.

Sob outro aspecto, percebemos, também, que o excesso de valorização do subjetivismo e das formas de expressão individual do projetista, na escola abre espaço para posturas de grande resistência dos alunos às abordagens do orientador, em nome do caráter singular da sua expressão, como observaram alguns professores. Embasam também posturas utilitaristas, o "ofício do aluno" na definição de Perrenoud (1995): estratégias diversas de que se valem os estudantes para alcançar resultados favoráveis com o menor esforço possível. Exemplo disso, citado por estudantes, ocorre quando alguns buscam identificar as preferências do professor e passam a trabalhar em conformidade com elas, deslocando para a periferia os objetivos de construção do conhecimento no seu processo de produção.

Esses aspectos contribuem para que contextos do ensino/aprendizagem de conteúdos artísticos/simbólicos, caso das disciplinas de projeto arquitetônico, se constituam em espaços de emulações, de exacerbação do individualismo, de meritocracia, que, seguramente, os qualificam como ambientes pedagogicamente desfavoráveis. São aspectos que precisam ser explicitados para serem enfrentados em prol de uma formação efetivamente crítica e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa leitura estritamente didático-pedagógica, vimos que as práticas avaliativas nas disciplinas de projeto arquitetônico se apóiam sobre bases normativas, tradicionalistas, centradas nas ações dos professores, que excluem os alunos dos processos de avaliação formal. Podemos dizer que as formas de avaliação se opõem, em seus princípios, à perspectiva crítico-reflexiva que identificamos permear as metodologias didáticas e de projeção mais recorrentes, que têm centralidade na produção dos estudantes. Nos processos de orientação e desenvolvimento dos trabalhos, os alunos são levados a serem avaliadores contínuos das suas próprias ações projetuais, em percursos de ação-reflexão-na-ação, como caracterizado por Schön (2000). 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 dos processos criativos.

Assim, o contexto evidenciado na pesquisa nos sugere, de modo amplo, a necessidade de se repensar o papel dos atores nos processos pedagógicos das disciplinas de projeto arquitetônico

e nos indica os caminhos da metacognição como possibilidade de transformação do ensino/aprendizagem, em prol de maior plenitude dos processos crítico-reflexivos. Esses caminhos pressupõem maior envolvimento do estudante em todo seu processo pedagógico. Significam que os percursos de ação-reflexão-na-ação não devem se limitar aos processos de projeção, mas se estender também aos processos de aquisição cognitiva desse estudante. Isso impõe, prioritariamente, a ressignificação das ações avaliativas nas práticas pedagógicas do projeto, com vistas à sua maior capacidade formativa. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Hadji (2001, p. 62) sobre a necessidade de se "contribuir para tornar o aluno mais autônomo por meio de uma conscientização de ordem metacognitiva, isto é, sobre seus próprios procedimentos e processos mentais".

O contexto evidenciado nos indica também a necessidade de mais investigações sobre o cotidiano da sala de aula do projeto arquitetônico. Os discursos de alunos e professores revelam a falta de clareza dos sujeitos sobre as razões e implicações das suas ações tanto no âmbito do ensino, quanto para além dele. Pensar o campo do ensino mostra-se como caminho fundamental para pensar/repensar o contexto mais amplo da Arquitetura, como campo da produção e campo do conhecimento.

Entendemos que quaisquer abordagens sobre a didática, os métodos, os objetivos e as finalidades das disciplinas do projeto de arquitetura precisam ser feitas a partir da percepção crítica dos valores que circulam - os pedagógicos e os específicos da Arquitetura. Aspectos definidores da lógica de valorização da produção na escola, como expusemos, os padrões de excelência considerados, precisam ser constantemente explicitados e incorporados às reflexões acerca do direcionamento político das disciplinas projetuais e dos cursos. Este é um ponto de partida importante para a revisão do papel do arquiteto na sociedade, na busca de maior comprometimento do seu fazer com os valores de uma ordem sociocultural mais igualitária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARCIPRESTE, Cláudia Maria. *A prática pedagógica do projeto de Arquitetura: reflexões a partir dos processos de avaliação da aprendizagem*. 2002. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Ed. de Minuit, 1979. p.7-67.
- BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1999a. cap. 3, p. 99-181.
- BOURDIEU, Pierre. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1999b. p. 183-202.
- BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1999c. cap. 5, p. 203-229.
- BOURDIEU, Pierre. Modos de produção e modos de percepção artísticos. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1999d. cap. 6, p. 269-294.
- BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. cap. 3, p. 59-73.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera Falsetti. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1999. cap. 8, p. 185-216.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. Tradução de Paula Montero. São Paulo: Ática, 1983. cap. 3, p. 82-121.
- CORONA MARTÍNEZ, Alfonso. *Ensaio sobre o projeto*. Tradução: Ane Lise Spaltemberg. Brasília: Editora UnB, 2000. 198 p.

CUNHA, Maria Izabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998. 118p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *A avaliação escolar: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho*. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p.231-248.

ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 12., 1994, Belém. *Anais...* Salvador: ABEA, 1995.

FIGARI, Gérard. *Avaliar: que referencial?*. Tradução de Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora, 1996. 189 p.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 205p.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001. 136 p.

HOFFMAN, Jussara. *Pontos e contrapontos. do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994. p. 11-25.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9ed. São Paulo: Cortez, 1999. Publicado originalmente em 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-37.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a. 183 p.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Elvan. *Matéria, idéia e forma: uma definição de arquitetura*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1994. 191 p.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

as Sul, 2000. 256 p.