

A AVALIAÇÃO NO ENSINO DO PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO: PROBLEMAS E DIFICULDADES

MALARD, Maria Lucia

Arquiteta, Dra, professora titular, Departamento de Projetos da Escola de Arquitetura da UFMG

(pirapora@arq.ufmg.br)

Resumo

Este trabalho discute algumas questões afetas à avaliação aplicada ao ensino de projeto de arquitetura e urbanismo. Primeiramente caracteriza, em suas linhas gerais, o ensino de projeto, considerando-o como um processo de solução de problemas arquitetônicos e urbanísticos. Em seguida discorre sobre as dificuldades que podem ser encontradas num sistema de avaliação das disciplinas de projeto: a inexistência do certo/errado em arquitetura e urbanismo, a pessoalidade da interação docente/estudante nesse tipo de ensino e as dificuldades, para um e outro, na atribuição e na aceitação das notas. Discute, ainda, a interação processo/produto e as dificuldades que surgem na atribuição de valores a um e outro. Finalmente são apresentadas as conclusões, com algumas questões para aprofundamento, na tentativa de fazer avançar os procedimentos de avaliação no ensino de projeto.

Abstract

This paper discusses matters related to evaluation applied to the teaching of architectural and urban projects. It first characterizes broadly the teaching of project, considering it a process of urban and architectural problem solving. Then it deals with the difficulties found in an evaluation system of project subjects: the nonexistence of right/wrong in architecture and urbanism, the type of interaction between teacher/student in this sort of teaching, and the difficulties for both in the attribution and acceptance of grades. The paper also discusses the interaction between process/product and the difficulties that arise in the attribution of values to both. Finally, conclusions are presented, with some questions for further studies, in an attempt to advance the process of evaluation in the teaching of project.

1. Introdução.

O ensino de projeto em arquitetura geralmente é centrado na solução de problemas: formula-se um problema arquitetônico e urbanístico e incube-se o estudante de encontrar uma solução. Em alguns casos avança-se mais: apresenta-se uma situação problema e pede-se ao estudante que a problematize e proponha soluções. É exatamente nisso - no desenvolvimento da habilidade de problematizar situações e solucionar problemas - que reside a maior qualidade do ensino de projeto arquitetura, pois estimula o potencial criador do estudante, desenvolvendo suas habilidades na formulação de conceitos e na aplicação dos conhecimentos técnicos. Durante o processo em que o estudante lida com o problema na tentativa de solucioná-lo, ele recebe orientações dos professores quanto aos rumos metodológicos a serem explorados e quanto às questões funcionais e técnicas ali implicadas. As questões estéticas - ou de aparência - são abordadas por meio de exemplificações, que na maioria das vezes constam da apresentação e discussão de projetos bem sucedidos, consagrados pela crítica e pelas revistas especializadas. Exemplos de boas soluções ocorridas em outros períodos históricos também costumam ser trazidos à sala de aula como fonte de dados funcionais e técnicos ou como referencial de qualidade. Dado o problema, o estudante elabora as suas hipóteses (estudos) de projeto e as traz ao exame e apreciação do orientador. O orientador, por sua vez, critica as hipóteses que lhe são apresentadas, aponta as questões mal resolvidas, oferece informações e sugestões, elucida dúvidas técnicas e funcionais e às vezes tece considerações sobre as aparências que se vislumbram nesses estudos preliminares.

Em linhas gerais é assim que se desenrola o ensino de projeto, não só na Escola de Arquitetura da UFMG - onde sou professora de projeto - como na grande maioria dos bons cursos de arquitetura e urbanismo do país e no mundo. Nas escolas em que a etapa de formulação do problema (problematização de uma dada situação arquitetônica e urbanística) é também levada a cabo pelo estudante, o processo ensino/aprendizagem se enriquece ainda mais, pois irá contribuir

para o desenvolvimento da habilidade de "problematizar situações", o que é sem dúvida necessário no exercício profissional da arquitetura e urbanismo.¹

O ensino de projeto é, pois, por sua própria natureza, personalizado, na medida em que o professor se dedica à orientação de cada projeto específico, seja ele elaborado individualmente ou em grupo². Para compreender a idéia arquitetônica e urbanística que lhe é apresentada - e então poder analisá-la e criticá-la - o professor precisa estabelecer intenso diálogo com o estudante, o que acaba por aproximá-los numa relação mais pessoal, que pode ser de afeto ou desafeto, dependendo do sucesso do diálogo conseguido.

É nesse contexto que ocorre a avaliação. Avaliar é interpretar e julgar. E é por aí que começam as dificuldades do professor que avalia qualquer produção que é fruto de um processo criador, quer seja intelectual, técnico, científico ou artístico.

Se assumirmos que as características essenciais do ensino de projeto de arquitetura e urbanismo são: (1) que ele é centrado na solução de problemas; (2) que ele é apoiado nas relações pessoais, é a partir dessas características que devemos começar a discutir a questão da avaliação, que é, como dissemos acima, interpretação e julgamento. Interpretar é compreender, para então julgar. A interpretação pressupõe a compreensão e esta só se dá a partir de certas referências, que se constituem nos nossos pressupostos. Só compreendemos, portanto, o que conhecemos, daí a derrubada do mito da originalidade. Só julgamos a partir dos nossos pressupostos, daí a derrubada do mito da isenção.³

2. Primeira dificuldade na avaliação: o certo e o errado.

Um problema do tipo **(a)** "*João tinha três laranjas e ganhou mais duas; com quantas laranjas João ficou?*" supostamente admite apenas uma solução: 5 laranjas. Haveria a possibilidade de se argüir que, se nada acontecesse de entremeio, João realmente ficaria com 5 laranjas mas, se uma das laranjas apodrecesse, João ficaria com apenas quatro. Poderíamos então contra argumentar que esse não era um dado do problema. Que seja. Aceitemos que a única resposta certa para o problema (a) é 5 laranjas. As outras estariam erradas e, numa avaliação, não teríamos nenhuma dificuldade em atribuir os pontos totais a quem tivesse respondido 5 e nenhum ponto a quem tivesse respondido um número diferente de 5. Esse caso é o que geralmente chamamos de "avaliação objetiva": os pontos totais a quem acertou e zero pontos a quem errou. A avaliação objetiva só é possível, entretanto, no contexto de problemas do tipo (a), onde há apenas uma solução e uma única resposta certa.

Por outro lado, um problema do tipo **(b)** "*projetar uma casa para uma família de 5 pessoas (o casal, uma menina de 7 anos, outra de 9 e um menino de 12), cuja renda é de 20 SM; o terreno é plano, de 360 m², fica na rua "A", número 15, com frente para o sul*", pode ter inúmeras soluções e certamente não terá, dentre elas, uma da qual possamos dizer que é a certa ou que é errada. Como avaliamos então? Não existe outra saída: avaliamos de acordo com os nossos pressupostos, nossa visão de mundo, nossa visão de arquitetura, nosso conhecimento técnico específico, nossos conceitos de adequação, beleza, funcionalidade, habitabilidade, etc. Para

¹ Algumas dissertações já desenvolvidas no Núcleo de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFMG- NPGAU, evidenciaram isso, seja através de dados empíricos, seja através do exame da bibliografia conexa ao assunto. Obviamente, existem abordagens de ensino de projeto - muitas delas promissoras - que adotam um formato diferente, tanto no Brasil como no exterior. Refiro-me, entretanto, à prática predominante. Se o leitor tiver interesse, poderá consultar as seguintes Dissertações de Mestrado do NPGAU/UFMG, por mim orientadas: SANTOS, Roberto Eustaquio dos, *Atrás das grades curriculares* – da fragmentação do currículo de graduação em arquitetura e urbanismo no Brasil, 2002; FONSECA, G.B. *Esboço e croquis*. A participação do desenho no processo criativo arquitetônico. 2001; VALE, Clécio Magalhães do, *As aparências da arquitetura e seus desdobramentos no ensino de projeto*, 2001; CARSALADE, Flavio Lemos. *Ensino de projeto: uma visão construtivista*, 1997. Aponto, ainda, SANTOS, Eduardo Mascarenhas. *Ateliê Virtual de Projeto: a tecnologia da informação no ensino de projeto de arquitetura*, 2001. Dissertação orientada pelo Prof. José dos Santos Cabral Filho. O estudo de caso de Santos, embora abordando a inserção das novas tecnologias da informação no ensino de projeto, é, também, desenvolvido dentro do formato tradicional que eu mencionei.

² Schon (1985 e 1987) aponta esse fato como sendo positivo da parte dos professores de arquitetura. A leitura desses trabalhos seminiais de Schon nos ajuda a compreender e valorizar os aspectos positivos – e preciosos - da nossa tradição de ensinar projeto de arquitetura e, conseqüentemente, a não renegá-la, mas aperfeiçoá-la.

³ Ver Gadamer (1996), notadamente na seção *Les préjugés, conditions de la compréhension*, p 298-312, onde ele discorre sobre a noção de tradição e sobre as condições nas quais se dão a compreensão e o julgamento. Karl Popper (1982) também dedica um capítulo a essa questão, o qual se intitula "*Rumo a uma teoria racional da tradição*" p. 147-160.

resumir, avaliamos dentro de uma tradição⁴. Quando se trata de um problema do tipo "b", que admite mais de uma solução correta (ou adequada, ou aceitável) não há a possibilidade de uma avaliação objetiva, imparcial ou isenta. Não há, também, possibilidade de se estabelecerem "critérios objetivos" para se avaliar o resultado desse tipo de problema onde não há a dicotomia certo/errado. Nesses casos os critérios serão sempre subjetivos, pois são ditados pelos pressupostos dos avaliadores; e esses pressupostos são modelados pela vivência de cada um. As diversas vivências determinam gostos, crenças, emoções, prioridades e sentimentos diversos - e por vezes divergentes - determinam compreensões diferentes e, portanto, distintos juízos.

Como o ensino/aprendizado de projeto de arquitetura e urbanismo será medido pela avaliação; como a avaliação será feita a partir do que consideramos um "bom resultado"; se esse bom resultado é medido em função do que consideramos uma "boa arquitetura", é pertinente, então, esclarecermos esta questão preliminar: quais são os nossos pressupostos com relação à uma "boa arquitetura"? Há alguma homogeneidade entre nós? Será possível haver? Será possível ao menos pactuarmos em torno de uma idéia do que seja uma boa arquitetura, para efeito de avaliação, abrindo mão de uma série de convicções pessoais em benefício de um entendimento coletivo? Se o debate sobre essa questão desaguar numa resposta positiva, poderemos então falar de critérios equânimes. Do contrário, será melhor falarmos em critérios pessoais, que variam de indivíduo para indivíduo e que serão sempre polêmicos. Se conseguirmos elaborar critérios com referência aos pressupostos estabelecidos coletivamente, e se conseguirmos aplicá-los respectivamente a esses pressupostos, estaremos lidando com uma probabilidade grande de não cometermos desvios excessivos na avaliação. Teremos certamente avançado muito na direção de uma avaliação adequada. Mas seria isso factível?

3. Segunda dificuldade da avaliação: o envolvimento pessoal do professor.

Diz o ditado que *"quem ama o feio, bonito lhe parece"*; ou que *"inteligente é quem pensa como a gente"*. A nossa atitude espontânea é sempre essa: somos mais generosos para com as pessoas de quem gostamos; mais receptivos às idéias que se identificam com as nossas; mais pacientes com os nossos amigos. Para não agir assim, precisamos nos distanciar das pessoas, dos fatos e das idéias, o que geralmente não queremos; e quando queremos, não conseguimos. Não há nada de errado em que sejamos assim. Pelo contrário, é isso que nos humaniza. Entretanto, quando temos de avaliar, essa espontaneidade nos deixa em dificuldades e muitas vezes nos induz a grandes equívocos, beneficiando uns e prejudicando outros. Muitas vezes, para não prejudicar ninguém, tentamos beneficiar a todos, o que inexoravelmente acaba por prejudicar alguns, pois nem todos são igualmente *merecedores*. E os supostamente *merecedores* se sentem prejudicados, pois não foram por nós distinguidos. Esse é um dos pontos cruciais na avaliação das disciplinas de projeto e resulta em queixas sistemáticas da parte dos(as) estudantes.

Se o ensino de projeto é, por sua própria natureza, personalizado, há de implicar necessariamente numa relação de empatia entre professor e aluno para que ocorra o recíproco entendimento. Essa sintonia, se por um lado é fundamental para o êxito do processo de ensino/aprendizagem, por outro lado é um fator complicador no momento da avaliação do produto final. É uma contradição inerente ao processo e, como tal, deve ser eliminada. Como não devemos eliminar o seu lado positivo - o ensino personalizado - resta-nos averiguar se é possível desmembrar a avaliação, tornando-a independente da relação professor/aluno, uma vez que isenta ela nunca é, como demonstramos anteriormente. Se concluirmos que esse desmembramento é factível, resta-nos ainda examinar se é desejável.

4. Terceira dificuldade: processo e produto.

Falamos em processo de ensino/aprendizagem. Tal processo tem o objetivo de levar o estudante a aprender a problematizar e resolver uma situação de arquitetura e urbanismo. A solução do problema é um projeto, que é um produto. Independentemente de quais sejam os nossos pressupostos, só conseguiremos aquilatar se fomos bem sucedidos como professores se o estudante pelo menos finalizar o projeto, isto é, se ele ou ela elaborar um produto. Temos aí duas situações possíveis: **(1)** o produto é elaborado; **(2)** o produto não é elaborado na sua completude.

⁴ Tradição, no sentido exposto por Gadamer (1996) e Popper (1982).

A situação (1) se desdobra em outras duas: (1.1) o produto, apesar de completo, não está em conformidade com o que consideramos "boa arquitetura"; (1.2) o produto está em conformidade com o que consideramos "boa arquitetura". Essas situações suscitam as seguintes questões:

- Na situação (1.1), como avaliar se o projeto não está nos conformes, uma vez que não há o certo e o errado em arquitetura? Seria o *certo* e o *errado* do avaliador? Há possibilidade de não ser? Há possibilidade de convencionarmos coletivamente esse *certo/errado* e pactuarmos em torno dessa convenção?
- Na situação (1.2), mesmo admitindo que a convenção seja pessoal, como graduar a relação de correspondência (10,9,8,7...etc.) ao que se convencionou como sendo "boa arquitetura"?
- Qual o limiar entre o conforme e o não conforme?

Parece claro que o simples fato de ter chegado ao fim de um processo não é suficiente para propiciar a aprovação do estudante, pois não existe o *certo* e o *errado* em arquitetura. Todas as soluções podem estar certas como todas podem estar erradas, dependendo dos pressupostos de quem as avalia. Se os pressupostos puderem ser coletivamente estabelecidos e seguidos, a questão fica um pouco mais simples. Suponhamos que esse seja o caso. Poderemos então dizer que chegar ao fim de um processo com um produto que não é minimamente correspondente ao que foi coletivamente convencionado como sendo "boa arquitetura" não é suficiente para propiciar a aprovação do estudante. Entretanto, esse "minimamente correspondente" é difícil de ser definido com precisão. Ainda assim podemos fazer o exercício de acreditar que também é possível estabelecermos coletivamente, além dos pressupostos, o grau de intensidade em que um produto/projeto corresponde - ou não - aos pressupostos por nós estabelecidos. Aí então será possível avaliar os graus de correspondência.

Parece óbvio que chegar ao fim de um processo sem um produto não é realmente chegar ao fim, e também não é suficiente para propiciar a aprovação do estudante.

Essas considerações acima, embora pareçam óbvias, remetem a uma questão fundamental para o ensino/aprendizagem do projeto de arquitetura e urbanismo: Qual é o significado do processo?

- Se for verdade que o que se quer medir é se o estudante aprendeu a resolver um determinado problema;
- Se for verdade que a solução do problema se configura na existência de um produto;
- Se for verdade que o produto tem de ser minimamente conforme com o que foi coletivamente convencionado como sendo "boa arquitetura";

pergunta-se:

Que importância tem, na avaliação, valorar o processo percorrido pelo(a) estudante?

Em se tratando de projeto de arquitetura e urbanismo, processo e produto são indissociáveis e interdependentes: o processo é construído e se desenvolve em função do projeto e este é decorrência de um processo. Esse raciocínio pode ser estendido a qualquer outro produto intelectual, técnico, artístico ou científico. Por exemplo, o processo que conduz à elaboração do projeto de recuperação de uma área urbana decadente é peculiar e completamente diferente do processo que conduz à elaboração de uma escultura. Produtos similares têm, evidentemente, processos similares (ou métodos similares; ou procedimentos similares). Similares, mas não idênticos. Não há, entretanto, produto sem processo, embora um *processo improdutivo* possa ocorrer com frequência. Isso não quer dizer que nesse caso houve indissociabilidade entre produto e processo. Ao contrário: o processo foi dito improdutivo porque foi desenvolvido para alcançar um produto e fracassou. Sem o produto ele não conseguiu existência autônoma. Ele se perdeu. Se o produto não aconteceu ou não ficou bom é porque o processo foi falho, se perdeu e não mais existe. Não pode ser autonomamente avaliado. Dizer que um processo foi muito bom apesar de ter gerado um produto ruim não faz sentido. Se o produto ficou ruim é porque o processo foi ruim. No caso do ensino/aprendizagem, alguém falhou. Pode ter sido o professor, na sua habilidade de orientar e ensinar, como também pode ter sido o estudante, na sua habilidade de construir uma solução nos conformes. Admitir que o processo pode ser bom e mesmo assim gerar um mal produto é o mesmo que admitir que há independência entre processo e produto. E

admitir a independência entre processo e produto é tão absurdo como admitir que a simples existência dos ingredientes dá origem ao bolo, independentemente de como são misturados ou até se são misturados. Ou então é admitir que um projeto se faz num passe de mágica, sem antecedentes, e que um processo pode se dar sem que se tenha um objetivo em vista. E mais: se no ensino/aprendizagem de arquitetura e urbanismo realmente houvesse independência entre processo e produto, para que serviria o acompanhamento e a orientação do professor, uma vez que a sua atuação está restrita ao processo?

Realmente não faz sentido dizer que um produto ruim foi concebido num ótimo processo. Se o processo foi bom o produto tem que ser bom. Se o produto fica ruim é porque houve alguma coisa interior ao processo que não andou bem. Essa "coisa" interior ao processo, que é capaz de torná-lo ruim sob a aparência de bom, precisa ser elucidada. Podem existir, por exemplo, indivíduos com habilidades maiores ou menores para resolver esse ou aquele tipo de problema. Os problemas de arquitetura e urbanismo certamente exigem determinadas habilidades que desenvolvemos em diferentes graus. Os indivíduos que desenvolverem plenipotentamente essas habilidades certamente farão bons projetos a partir de bons processos, dependendo das oportunidades profissionais que encontrarem. Os indivíduos que por razões pessoais não conseguem desenvolver minimamente as habilidades demandadas aos arquitetos e urbanistas, não conseguirão desenvolver um bom processo de projeto. No caso do Brasil, se estão em escolas públicas e gratuitas, o fato é ainda mais grave, pois não retornarão à sociedade o investimento que neles foi feito. E essa é uma questão relevante, que está intrinsecamente ligada à avaliação e que precisa ser discutida em toda a sua amplitude ética e política.

O trabalho em grupo normalmente é advogado como mecanismo capaz de somar habilidades distintas num trabalho cooperativo. Isso é verdade. Mas também é verdade que, no caso do projeto de arquitetura e urbanismo, se as habilidades individuais ainda não estão suficientemente desenvolvidas, ou não estão desenvolvidas do mesmo nível, há um grande risco da prevalência de opiniões e decisões pessoais que em nada contribuem para o aprimoramento individual ou coletivo. Nos estágios de formação em que o desenvolvimento das habilidades necessárias ao arquiteto ainda está embrionário, o trabalho em grupo pode ser nefasto e uma avaliação criteriosa, impossível.

5. Quarta dificuldade da avaliação: a receptividade do estudante.

Uma outra dificuldade que encontramos na avaliação das disciplinas de projeto de arquitetura e urbanismo é o atendimento - ou não - da expectativa do estudante, relativamente à sua avaliação.

Ao escolher o curso de arquitetura e urbanismo, o estudante obviamente deseja ser arquiteto e urbanista. As disciplinas de projeto de arquitetura e urbanismo são, sem dúvida, as que sinalizam para o estudante se ele ou ela está indo no caminho de se tornar um profissional bem sucedido. Os projetos que o estudante faz, são as atividades que mais colocam em cheque suas aptidões e habilidades para o exercício da profissão que escolheu. São, portanto, as atividades que causam maior ansiedade, frustração ou contentamento com relação às notas obtidas na avaliação. Por isso, as notas e conceitos atribuídos aos trabalhos práticos das disciplinas de projeto sempre causam uma grande polêmica. Às vezes, até quem alcança os pontos totais fica insatisfeito quando, na sua percepção, outros estudantes que também alcançaram os pontos totais tinham projetos piores do que o seu. Isso se dá em virtude do espírito de competição que é comum entre os arquitetos e urbanistas e que é enormemente estimulado pelos concursos e premiações. Esse é um problema para o qual talvez não haja solução, pois que os concursos e premiações fazem parte da tradição da própria profissão. Se isso não é propriamente um problema, certamente é uma dificuldade adicional. Raramente vemos estudantes reclamarem dos critérios de avaliação das disciplinas de fundamentação teórica, histórica e tecnológica. As reclamações geralmente se iniciam nas disciplinas de instrumentação para o projeto de arquitetura e urbanismo e alcançam o seu auge nas disciplinas de projeto de arquitetura e urbanismo. É assim em todo lugar, independentemente do sistema de avaliação. Os graus de insatisfação é que diferem, dependendo do grau de coerência do sistema de avaliação adotado.

6. Conclusões.

A falha no desenvolvimento das habilidades peculiares ao arquiteto e urbanista é sempre dos

professores. Quando avaliamos um estudante com excessiva generosidade, atribuindo-lhe uma nota que não espelha a qualidade do projeto elaborado, na realidade estamos ludibriando essa pessoa. Estamos privando-o da oportunidade de tomar consciência e superar suas dificuldades no sentido de desenvolver suas potencialidades. A avaliação tem que sinalizar claramente aos estudantes quais são as suas deficiências e limitações. Toda vez que subimos a nota de uma avaliação em decorrência de um suposto "bom processo", na verdade estamos escamoteando alguma dificuldade que temos em encontrar critérios para avaliar. Às vezes até uma dificuldade pessoal de dizer que (e porque) o resultado foi insatisfatório. Quando abaixamos a nota de uma avaliação sob a alegação de que o estudante não teve um bom processo (faltou às orientações, mostrou o trabalho poucas vezes, não participou das discussões em sala, etc.) também estamos inteiramente equivocados. Nesse caso, estamos sobrevalorizando fatores comportamentais em detrimento da qualidade do produto. O nosso envolvimento com o projeto dos estudantes - e por via de consequência com o próprio estudante - leva-nos a valorar excessivamente os atributos de empenho, dedicação, assiduidade e pontualidade quando vamos dar notas e conceitos. Nesse momento esquecemos de que tais atributos são, a rigor, pré-requisitos aos quais todos os estudantes devem atender, notadamente aqueles que estão nas escolas públicas e gratuitas. O estudante que supostamente não possui esses atributos e mesmo assim consegue fazer um bom projeto, talvez esteja sinalizando para o fato de que não precisa da nossa orientação e de que chega aos resultados esperados mais rapidamente e com maior facilidade do que outros. Isso é normal e é até desejável. Cumpre-nos potencializar as habilidades desses estudantes, diferenciando-os dos demais. As normas acadêmicas já contemplam esse assunto e até prevêm o exame de banca para a dispensa de disciplinas.

No caso particular das escolas públicas, faz-se imperativo um sistema de avaliação que realmente aquilate a qualidade do arquiteto e urbanista que restituímos à sociedade, em retribuição ao dinheiro que a sociedade gasta para formá-lo. Dentre as aptidões e habilidades que um arquiteto e urbanista deve ter, indiscutivelmente está a de elaborar projetos de arquitetura e urbanismo, mesmo que não saibamos defini-las com clareza. As aptidões, o estudante traz consigo, em decorrência da sua história de vida. As habilidades são cultivadas e desenvolvidas na escola e ao longo da carreira de cada um. O estudante que não tem aptidão para isso ou aquilo, tem que ser levado a perceber as suas dificuldades e tem de ser auxiliado no sentido de descobrir quais são as suas verdadeiras aptidões, e quais habilidades deve desenvolver para ser um profissional de qualidade, seja em que área for. Se um estudante é levado a perceber, através das avaliações que, por mais que ele ou ela se esforce, falta-lhe aptidão para desenvolver essa ou aquela habilidade, estaremos ajudando-o a se encontrar profissionalmente. A excessiva generosidade na atribuição de notas altas em projeto de arquitetura e urbanismo cria no estudante a falsa percepção de que ele ou ela está desenvolvendo corretamente as suas aptidões e habilidades. No futuro, em vista das dificuldades encontradas, ele ou ela sentir-se-á lesado no seu processo de formação. Por outro lado, a atribuição de notas baixas em nome da falta de empenho, de participação e de assiduidade estará misturando a avaliação comportamental com a avaliação de proficiência. Certamente a universidade deveria avaliar atitudes comportamentais, pois ela tem que se preocupar em formar cidadãos e cidadãs. Mas essa avaliação não seria necessariamente uma parte das disciplinas de prática profissional. Poderia ser, por exemplo, focalizada na conduta do estudante face aos problemas econômicos, sociais e políticos de sua comunidade. Penalizar o estudante por não se interessar pela aula do professor, sem discutir o mérito dessa aula é autoritarismo, abuso de poder.

Para finalizar, poderíamos resumir em alguns tópicos, as questões que precisam ser aprofundadas numa discussão sobre avaliação em projeto de arquitetura e urbanismo:

Seria possível haver um pacto em torno de uma idéia do que seja uma "boa arquitetura", para efeito de avaliação, abrindo-se mão de uma série de convicções pessoais em benefício de um entendimento coletivo?

Seria possível - e desejável - que se procedesse a uma avaliação da qual não participasse o orientador do trabalho do estudante?

A avaliação deveria valorar o desempenho do *processo* do aluno como sendo um adicional - ou uma subtração - na qualidade final do produto?

Haveria prejuízos para a sociedade quando formamos um estudante não conforme com os nossos próprios parâmetros?

Penso que a partir da discussão dessas questões poderíamos construir um sistema de avaliação que, mesmo não sendo isento, seja pelo menos coerente e consistente com o que pensamos sobre a formação de arquitetos e urbanistas.

Bibliografia.

Para os conceitos de solução de problema e método:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

PORTA, M.A.G. *A filosofia a partir de seus problemas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SCHÖN, D. A *The design studio: an exploration of its traditions and potentials*, London : RIBA Publications for RIBA Building Industry Trust, 1985

SCHÖN, D. A. *Educating the Reflective Practitioner. Palestra proferida no "1987 meeting of the American Educational Research Association"*, Washington.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*. New York: Basic Books, 1983

POPPER, Karl. *Conjecturas e refutações*. Brasília: Editora UNB, 1982

___ *Autobiografia intelectual*. São Paulo: Editora Cultrix, 1986

___ *The myth of the framework*. London: Routledge, 1996

___ *All Life is Problem Solving* London: Routledge, 1999

Para as questões relativas ao processo de criação:

GOMBRISH, E. *Arte e Ilusão*. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1995

Para as questões relativas a pressupostos, tradição e interpretação:

___ *Enquête de l'histoire culturelle*. Paris : Gerard Monfort, 1992.

GADAMER, H-G *Verité et Méthode*. Paris: Éditions du Seuil, 1996