



EIXO TEMÁTICO:

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ambiente e Sustentabilidade | <input type="checkbox"/> Crítica, Documentação e Reflexão | <input type="checkbox"/> Espaço Público e Cidadania |
| <input type="checkbox"/> Habitação e Direito à Cidade | <input type="checkbox"/> Infraestrutura e Mobilidade | <input checked="" type="checkbox"/> Novos processos e novas tecnologias |
| <input type="checkbox"/> Patrimônio, Cultura e Identidade | | |

Processo e prática da autoavaliação no atelier de projeto de arquitetura

Process and practice of self-assessment in architecture design studio

Proceso y práctica de la auto-evaluación en el taller de arquitectura y diseño

RHEINGANTZ, Paulo Afonso (1);

AZEVEDO, Gisele A. N. (2)

(1) Professor Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ] – PROARQ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;
email: par@ufrj.br

(2) Professora Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro [UFRJ] – PROARQ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil;
email: gisellearteiro@globo.com

Processo e prática da autoavaliação no atelier de projeto de arquitetura¹

Process and practice of self-assessment in architecture design studio

Proceso y práctica de la evaluación en taller arquitectura y diseño

RESUMO

Este artigo retoma a discussão sobre a autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina projeto de arquitetura. Frente a um quadro de desinteresse em "desenvolver a teoria e a prática da educação em favor da teoria e da prática da arquitetura" e alinhado com a abordagem sociotécnica, propõe uma reflexão que entrelaça em torno de um mesmo fio condutor: a "crise de valores e do argumento de autoridade" e a contínua proliferação de diferentes modos de existência de Bruno Latour com a crítica do leitor de Vygotsky e com alguns fundamentos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Explora que a avaliação do projeto de arquitetura deve ser uma experiência compartilhada e construída coletivamente por todos os atores que participam do processo; todas as narrativas e traduções são consideradas e o professor atua como mais um leitor/tradutor da obra arquitetônica.

PALAVRAS-CHAVE: autoavaliação; atelier de projeto; arquitetura; processo; práticas/resumos

ABSTRACT

This article resumes the discussion of the self-assessment in the teaching-learning process in the architectural design course. Forward to a framework of disinterest in "developing the theory and practice of education in favor of the theory and practice of architecture", and aligned with the sociotechnical approach, propose a reflection that weaves around the same theme: the "crisis of values and the argument of authority" and the continuous proliferation of different "modes of existence" of Bruno Latour with the "critical reader" of Lev Vygotsky and with some of the bases of the Pedagogy of Autonomy of Paulo Freire. It explores that the evaluation of the project of architecture should be a shared experience and built collectively by all the actors who participate in the process; all the narratives and translations are considered and the teacher acts as a reader/translator of architectural work

KEY-WORDS: self-assessment; design studio; architecture; process; practice

RESUMEN

Este artículo retoma la discusión de la autoevaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de proyecto de arquitectura. Frente a un panorama de falta de interés por "el desarrollo de la teoría y la práctica de la educación en favor de la teoría y la práctica de la arquitectura", y alineado con el enfoque sociotécnico, propone una reflexión que entrelace alrededor de un mismo fio conductor: la "crisis valores y el argumento de autoridad" y de la proliferación continua de los diferentes modos de existencia de Bruno Latour con la Crítica del Lector de Lev Vygotsky y algunos fundamentos de la Pedagogía de la Autonomía de Paulo Freire. Plantea que la evaluación del proyecto arquitectónico debe ser una experiencia compartida y construida colectivamente por todos los actores involucrados en el proceso; todas las narraciones y las traducciones son consideradas y el profesor actúa más como uno lector/traductor de la obra arquitectónica.

PALABRAS-CLAVE: Auto-evaluación; atelier diseño; arquitectura; proceso; práctica

¹ Neste trabalho utilizamos "Arquitetura" para evitar as inconveniências do dualismo que separa algo que, para nós, é inseparável: "Arquitetura" e "Urbanismo".

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo retomamos a discussão sobre a importância da reflexão teórico-prática para a autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina projeto de arquitetura [PA] (RHEINGANTZ, 2013). Frente a um quadro de desinteresse em "desenvolver a teoria e a prática da *educação* em favor da teoria e da prática da *arquitetura*" (RHEINGANTZ, 2005, p: 42), e alinhados com a *abordagem sociotécnica*², propomos uma reflexão que entrelaça em torno de um mesmo fio condutor: a "crise de valores e do argumento de autoridade" e a contínua proliferação de diferentes "modos de existência" (LATOUR, 2013) com a "crítica do leitor" (VYGOTSKY, 1999) e com alguns fundamentos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1999).

Partimos do questionamento da prática que reduz a avaliação a apenas um juízo – o do professor, aquele que sabe – como o único válido para propor uma alternativa capaz de transformar a avaliação em um processo participativo capaz de estimular a participação dos alunos como **sujeitos** de seu processo de ensino-aprendizagem; capaz de envolver o professor "**doutrinador**" ou "intermediário" das escolas tradicional e tecnicista da educação (SAVIANI, 2000)³ – predominante nos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros – em um **mediador**⁴ do processo de construção coletiva do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem a mediação deve considerar as relações de reciprocidade que se produzem a partir da *atuação* dos atores humanos – professores, alunos, monitores – e não-humanos – sala de aula, equipamento didático, livros, o contexto do sítio de intervenção, etc. - envolvidos.⁵

Defendemos a autoavaliação numa perspectiva sociotécnica, que se torna mais relevante na medida em que cresce o reconhecimento do esgotamento e das limitações do pensamento Moderno e da crença na existência de uma grande e única verdade para lidar com a dinâmica complexidade do mundo atual. Diante da proliferação o crescente reconhecimento da existência de diferentes versos tipos de verdades e falsidades que dependem de condições de exercício muito específicas, a aceitação da verdade e dos valores do professor como os únicos válidos se torna problemática. Na medida em que fica mais fácil "de se discernir senão uma contradição, pelo menos uma forte tensão entre o **VALOR** que ele pretende defender – a objetividade – e a *descrição* que propõe para definir esse valor" (LATOUR, 2013, p: 22).

Assim, o processo de autoavaliação do ensino-aprendizagem passa a se configurar como um processo mais rico e dinâmico do que o da avaliação tradicional, ao possibilitar cartografar um conjunto de experiências que

² Abordagem que concebe os objetos técnicos que permeiam nosso cotidiano como atores capazes de engendrar transformações que ultrapassam o âmbito técnico-instrumental, participando da configuração de processos que não mais podemos definir como estritamente socioculturais – e que assim passam a ser designados **sociotécnicos**.

³ Dermeval Saviani (2000) divide as teorias da educação em **Teorias Não Críticas** – entendem que a educação e a escola são autônomas e passíveis de serem compreendidas a partir delas mesmas – e **Teorias Críticas** – entendem que a educação e a escola são determinadas socialmente. O autor associa as escolas tradicional e tecnicista com as teorias não críticas. Mais detalhes e seus desdobramentos no ensino de projeto de arquitetura, ver Rheingantz (2013).

⁴ Entendemos **mediação** como um processo que não pode ser definido "nem por suas entradas nem por suas saídas, nem por suas causas, nem por suas consequências" (LATOUR, 1994, p: 60). A "mediação seria o processo de criação de elos entre dois agentes, constituindo um composto híbrido que não existia antes e que desloca os objetivos, funções e intenções previamente estabelecidas" (BRUNO, 2010, p: 11).

⁵ Esse entendimento nega a ideia de que o *sujeito* (humano) age sobre um *objeto* (não-humano); de que o primeiro atue de forma a produzir uma reação no segundo (causa x efeito); de que o *sujeito* tenha uma relação hierárquica sobre o *objeto*.

- são construídas e compartilhadas pelos atores que dele participam a partir do reconhecimento da diversidade de valores aos quais eles parecem estar legitimamente apegados (LATOUR, 2013);
- entrelaçam um conjunto heterogêneo de narrativas de professores e alunos cujas *traduções* se baseiam em diferentes valores e pressupostos;

também implica que professor e alunos *atuem* coletivamente,

- como leitores e tradutores da obra arquitetônica e saibam reconhecer diferentes leituras ou *traduções* ⁶ que cada proposta ou projeto pode suscitar; e que
- reconheçam que todas as interpretações são possíveis e que a interpretação dada pelo autor se configura como uma dentre múltiplas interpretações.

Quando colocado em prática, o processo de autoavaliação aqui proposto se inspira na *Crítica do Leitor* (VYGOTSKY, 1999) e pode ser capaz de contribuir para que a proposta pedagógica dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo seja efetivamente capaz de "assegurar a formação de **profissionais generalistas**" (BRASIL, 2006, p: 16)⁷.

2 A CRISE DO PENSAMENTO E DA UNIVERSIDADE MODERNA

Antes de iniciarmos a discussão sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina PA, recorreremos ao entendimento de Bruno Latour de que os modernos nunca sentiram necessidade de refletir sobre ou defender mais seriamente a "sensação de proteção" da experiência de objetividade. Necessidade que se torna cada vez mais necessária na medida em que a objetividade e a confiança nas instituições – inclusive a Universidade e a Ciência – passa a ser seriamente questionada. Na medida em que passamos a reconhecer muitos *outros valores* comuns em nossa experiência mas que não tinham, até então, um lugar confortável no marco oferecido pela modernidade (LATOUR, 2013).

Segundo Latour (2013), a "frente de modernização" do pensamento moderno nunca se ocupou em estudar ou precisar seu próprio ideal de modernidade. Um ideal quase messiânico que permitia que seus adeptos se limitassem em contrastar os defeitos ou a irracionalidade dos padrões das outras culturas com os padrões "ideais" de racionalidade da cultura e da arquitetura modernas. Um ideal que sempre pensar essas diferenças a partir de um "pensamento cultivado" da modernidade e situar os elementos das demais culturas e arquiteturas como arcaicos, reacionários ou defeituosos (LATOUR, 2013). Isso pode explicar o desprezo dos arquitetos modernos pelos "defeitos e irracionalidade das outras" arquiteturas, que resultou em violento processo de destruição e descaracterização da cidade e da arquitetura tradicionais.

⁶ Traduzir significa atribuir a um elemento de uma rede um papel a ser representado por ele; significa emprestar-lhe uma identidade, prática que é realizada por todos os elementos de uma rede, em um movimento mútuo e contínuo, a partir dos desejos, expectativas e/ou interesses de cada um dos tradutores. A *tradução* implica um deslocamento, um desvio de rota, uma mediação ou invenção de uma relação antes inexistente e que, de algum modo, modifica os atores nela envolvidos – portanto, que modifica a rede; é um conceito chave em nosso referencial teórico por enfatizar a continuidade dos deslocamentos e transformações que ocorrem. Traduzir significa expressar, a partir de sua apropriação da rede, o que os outros dizem e querem; como agem e como se associam mutuamente (CALLON, 2006).

⁷ Cf. § 1º do Art. 3º Resolução nº6 de 02 de fevereiro de 2006, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo [Grifo nosso].

Para Latour (2013) a *opacidade* própria da crença dos modernos é crucial para a proliferação de diversas ações contraditórias que estamos sendo obrigados a aprender a desembaraçar. *Opacidade* que se torna mais enigmática na medida em que começa a ser submetida aos mesmos processos que têm sido aplicados na crítica às "outras" culturas e arquiteturas: "atulhados com seus tesouros nunca tiveram a ocasião para especificar claramente o que eles realmente valorizavam" (LATOUR, 2013, p: 30).

Mas o furor desse processo irreversível de modernização serviu de justificativa para destruir uma tradição e um passado "monstruoso" ou "horroroso". A dificuldade de seus adeptos abandonarem "o reino irreversível da Razão" (LATOUR, 2013) diante do beco aparentemente sem saída em que nos encontramos na atualidade impede que seus adeptos expliquem aos "outros" o que realmente procuravam. A saída para um novo projeto pode surgir a partir da exploração dos benefícios de um

"pluralismo ontológico que permita povoar o cosmos de um modo mais rico ... [que nos permita descobrir] ... novos seres cujas propriedades são diferentes em cada caso ... entrar em contato com tipos de entidades que já não teriam lugar na teoria e para as quais fará falta encontrar uma linguagem adequada para cada caso. (LATOUR, 2013, p: 35-36)

A possibilidade de "cura" do apego pelo tema da "frente de modernização" passa pela oferta de um relato alternativo às suas *Grandes Narrativas* que possibilite a rever o entendimento moderno de moradia, hábitat e urbanismo. As cidades projetadas pelos modernos, em geral bonitas, condenam seus habitantes, seres urbanos ou cidadãos "civilizados", a viver em uma *habitação* que não é cômoda nem sustentável (LATOUR, 2013). A cidade moderna não leva em conta nem seu passado nem seu futuro e transforma seus habitantes em seres sem coração ou sem casa" (LATOUR, 2013, p: 37). Os arquitetos modernos e as escolas de arquitetura oferecem

"uma nova forma de casa, uma nova distribuição dos ambientes e das funções" ... [imaginam] ... uma cidade verdadeiramente nova a partir da redistribuição das formas e funções: por que não colocar as fábricas aqui, fazer o metrô passar por ali ou proibir a circulação de veículos nestas zonas? E assim sucessivamente. Já não se trata de uma questão de diplomacia - para os demais - mas de conveniência - para si mesmo. "E se colocamos a ciência bem ali, distribuindo a política por aqui, ao mesmo tempo que derrubamos a legislação e relocizamos a ficção, você não se sentiria melhor? Não teria você, como se costuma dizer, mais *comodidades*?" Em outras palavras, por que não transformar todo este negócio de retirada da modernidade em uma grande questão de projeto? (LATOUR, 2013, p: 37)

Depois de colocar em risco a saúde do planeta com suas promessas de construir um paraíso terrestre – também presente nas escolas de arquitetura –, os modernizadores agora prometem uma *moradia sustentável*, "mais habitável e mais durável, mas que, no momento, apenas tem a forma ou a substância da moradia da Economia que temos tanta pressa para abandonar" (LATOUR, 2013, p: 37). Ao considerar inconcebível que não existam arquitetos capazes de projetar um abrigo "que permita abrigar as massas que vagam entre a distopia da economia e a utopia da ecologia" (LATOUR 2013, p: 38), o autor expõe a principal dificuldade das escolas de arquitetura na atualidade, relacionada com a crise da própria universidade.

A Universidade – instituição "dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites" (SANTOS, 1995, p: 193) – também sofre os efeitos da prevalência do paradigma moderno da racionalidade⁸. As sucessivas crises são afloramentos da crise da

⁸ Cf. Latour (2013, p: 26), "é moderno aquele que vai – ou que ia – daquele passado para aquele futuro pelo caminho da 'FRENTE DE MODERNIZAÇÃO' de avanço inevitável. Graças a esta frente pioneira cuja Fronteira, que possibilita que se qualifique como 'irracional' tudo aquilo que faz com que seja necessário voltar, e como 'racional' tudo aquilo que faz seguir adiante.

modernidade que resultam no atrofamento da dimensão cultural da universidade em detrimento de um caráter utilitário-produtivista. A universidade se depara com um duplo desafio para o qual não demonstra estar preparada: ao mesmo tempo em que a sociedade aumenta o nível de suas exigências, as políticas de financiamento por parte do Estado se tornam cada vez mais restritivas.

Segundo Santos (1995) o problema se estende a três diferentes domínios: *Hegemonia* – conflito de identidade entre o desejo de conservar-se voltada para o investimento a longo prazo da pesquisa básica, científica e humanística e o de assumir a responsabilidade social perante os problemas do mundo e suas dicotomias: alta cultura versus cultura popular; educação versus trabalho; teoria versus prática; *Legitimidade* – contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades, e; *Institucional* – contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

É nesse contexto que se insere a nossa experiência como estudantes e professores de arquitetura, no qual ainda prevalece uma forma de conhecimento pouco interativa e provocadora: basta seguir os dogmas e preceitos da *boa arquitetura*, disponíveis em textos-chave indicados pelo professor sem qualquer possibilidade de interlocução ou questionamento por parte dos alunos. O ensino de projeto de arquitetura, de um modo geral, ainda se resume à aplicação de receitas na resolução de exercícios projetuais desprovidos de vínculo com o contexto real e baseados em programas de necessidades previamente determinados. Práticas ainda impregnadas da herança modernista que resultam em soluções “pasteurizadas” incapazes de responder à diversidade de demandas da Atualidade.

Mesmo com a globalização da economia e com o avanço das tecnologias e da velocidade da informação, o legado “idealista-divinizador” do Movimento Modernista ainda presente entre os professores de arquitetura contribui para mascarar as deficiências do ensino nas faculdades de arquitetura, estigmatizando a ideia de uma arquitetura para o supérfluo. (RHEINGANTZ, 2003, p: 146)

3 SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PROFESSOR DE PROJETO DE ARQUITETURA NA FAU/UFRJ

A julgar pelo depoimento de Abelardo de Souza (1978) a escolha dos temas de PA não difere muito do que acontecia no Curso de Arquitetura da ENBA no início dos anos 30, quando os alunos precisavam aprender o que o seu mestre, que aprendeu de seus mestres, sabia ensinar. Os temas eram desprovidos de qualquer senso de realidade e as grandes transformações por que o mundo vêm passando eram e continuam a ser desconsideradas. Passados mais de sessenta anos, ao longo dos quais aconteceram a consolidação e a crise do Modernismo, o surgimento das teorias participativas de Alexander, o Pós-Modernismo, o Deconstrutivismo, o Estruturalismo e outros tantos “ismos” que confundem excentricidade e modismo com cultura e conhecimento, a situação não mudou muito.

A escolha dos temas das disciplinas de PA segue sendo aleatória e compartimentada. Com base nas ementas das disciplinas, também elaboradas aleatoriamente, os professores de cada PA escolhem as temáticas a serem trabalhadas: parada de ônibus, pórtico, casa para classe média com programa e área pré-determinados em terreno fictício, ou então temas “reais”, tais como conjunto de edifícios de habitação unifamiliar no Grajaú, edifício comercial na Cidade Nova, etc.. Predomina a didática *subjetivista intuitiva* (SILVA, 1986) – que pressupõe que

projeto não se ensina, mas se aprende por ensaios múltiplos e transforma o atelier em uma rotineira sucessão de eventos simulados ou imaginários onde prevalecem categorias psicológicas de imprecisa conceituação, tais como talento, inspiração, imaginação e termos análogos. A relação professor-aluno, em sua aparente interação “democrática”, segue impregnada de um autoritarismo diluído na fisionomia de camaradagem – como nas restrições impostas aos projetos formalmente menos convencionais ou funcionalistas e os desconhecidos critérios utilizados na avaliação dos trabalhos.

Em uma espécie de mundo paralelo, continua-se a formar arquitetos para atuarem nos escritórios, apesar dos sinais ainda tímidos de renovação dos quadros docentes, da proliferação de bolsas de iniciação científica e dos intercâmbios envolvendo alunos das escolas brasileiras e estrangeiras. Como novidade, a inclusão do computador na concepção e na expressão gráfica dos projetos e maquetes virtuais.

Enquanto esses movimentos ainda tímidos começam a tomar corpo nas escolas de arquitetura, as cidades seguem se descaracterizando, se desumanizando, se gentrificando e se “globalizando”. No Rio de Janeiro, por exemplo, ao mesmo tempo em que surgem projetos como o Porto Maravilha e os edifícios envidraçados com formas cada vez mais complexas, as Trump Towers, o Museu do Amanhã, os projetos e obras para os Jogos Olímpicos de 2016, proliferam as favelas e moradores de rua que ocupam as calçadas, viadutos e áreas livres, enquanto a insegurança e a guerra do tráfico chega às portas da Cidade Universitária e dos quartéis, continua-se a projetar a casa “x” ou o edifício “y”.

A pouca reflexão a respeito das temáticas adotadas nas disciplinas também se faz presente no processo e nos critérios e valores utilizados na avaliação dos resultados. Discussões estereis são comuns e professores e alunos não são capazes de dar conta e justificar a multiplicidade de enfoques envolvidos.

A necessidade de rever os princípios e métodos da didática projetual, transformando os ateliês em laboratórios de ideias e de propostas; a necessidade da transformação do arquiteto em um agente de transformação verdadeiramente comprometido com os problemas do seu tempo, crítico e consciente sobre uma realidade em rápida e contínua transformação se torna fundamental para a sobrevivência da arquitetura e dos cidadãos que habitam as cidades e edifícios.

A insatisfação com a dinâmica e com os resultados alcançados nas disciplinas Projeto de Arquitetura no Curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/UFRJ resultou na proposição de uma abordagem pedagógica alinhada com Paulo Freire (1996), George Snyders (1993), Lev Vygotsky (1994) e Donald SHÖN (2000) e capaz de reconhecer os alunos como sujeitos de um processo sócio-histórico de construção coletiva do conhecimento.

Em meados de 1990, alinhada com a *di-da-lética* (CORAZZA, 1991)⁹, a disciplina foi estruturada a partir do entendimento da educação como forma de intervenção no mundo, como prática inteligente, construtiva e realizadora da vontade humana. Os atores envolvidos no processo educativo são *agentes* do seu próprio desenvolvimento, capazes de promover uma *relação entre sujeitos* que proporcione uma construção inacabada de saberes e de compreensão do mundo.

⁹ Que pressupõe que todo indivíduo é portador de conhecimento e que o conhecimento é um processo de transformação da realidade que parte da prática (*sincretização*), teoriza sobre esta prática (*teorização ou análise*) e volta à prática para transformá-la (*síntese*).

Além dos pressupostos acima apresentados, alinhada com as *teorias críticas da educação* (SAVIANI, 2000), a proposta também considerou:

- o ensino não é uma prática isenta que acontece no entrelaçamento dos olhares dos seus diversos atores;
- ao propor um modelo de raciocínio que legitima ou não a capacidade crítica dos alunos, o professor é responsável pelos caminhos que eles seguem e resultados que alcançam;
- as experiências e expectativas de cada aluno são fundamentais para a apropriação de conhecimento e para a maior compreensão e coerência de sua visão de mundo;
- os “já saberes” e os “ainda não saberes” (FREIRE, 1996) do aluno e os seus erros devem ser considerados como pontos de partida para o entendimento e para reconhecer a sua magnitude, além de orientar novas possibilidades de leitura de mundo;
- a valorização da auto-estima dos alunos incentiva o uso de seu potencial criativo.

Para dar conta dessas questões, a autoavaliação foi a modalidade escolhida: além de reconhecer que os alunos podem ter pensamentos e valores diferentes dos do professor, que devem ser incorporados às avaliações, é mais rica e representativa do coletivo de uma turma do que a avaliação tradicional, na qual os professores impõem, sem discussão, valores e critérios presumidamente universais.

Em favor da autoavaliação coletiva no atelier, mais dois pontos:

- a educação é *uma* forma de intervenção no mundo que exige tolerância, respeito aos saberes do educando, à diferença e consciência de inacabamento (FREIRE, 1996);
- um problema de projeto de arquitetura é 'endiabrado' ou 'pernicioso' – *wicked problem* – (BUCHANAN, 1992) e possibilita diferentes formulações que, por sua vez, resultam em diferentes soluções, que não podem ser ditas “corretas” ou “erradas”.

Assim, a ideia de professor como juiz habilitado e competente para julgar e avaliar os trabalhos dos alunos se torna insustentável frente à possibilidade de compartilhar e reunir as avaliações de todos os sujeitos implicados no processo. A autoavaliação produz um resultado mais representativo da percepção do grupo sobre a coerência e a qualidade das propostas apresentadas ao final de cada exercício.

4 CRISE DE VALORES E DO ARGUMENTO DE AUTORIDADE

O sentimento de crise que se abate sobre a maioria dos professores de projeto de arquitetura, geralmente carentes de conhecimentos pedagógicos e ainda presos aos valores, crenças e estética modernos, recai em resultados que superpõem a lógica moderna sobre a matriz da cidade e da arquitetura tradicional. Resultados que apagam os vestígios de sua memória e de suas tradições e valores. Eles também se apegam na ideia de uma formação generalista que tem servido para justificar sua insistência em afirmar suas crenças e valores como universais. Apegados aos modelos tradicionais ou tecnicistas de educação – os professores são os detentores do conhecimento a ser “transmitidos” para os alunos, que são desprovidos de conhecimento – recorrem aos “ideais” modernos para apontar os “defeitos” ou a “irracionalidade” dos projetos que se baseiam em outras lógicas ou culturas. Assim, costumam pensar essas diferenças a partir de um “pensamento cultivado” ou “científico” da modernidade, situando com algum desprezo os elementos das *outras* culturas e arquiteturas como arcaicos, irracionais ou defeituosos (LATOURETTE, 2013). Isso explica o descaso dos professores pelas “outras” arquiteturas produzidas pelos alunos menos obedientes.

Como a avaliação ainda é tema obscuro e pouco discutido entre os professores de PA, retomamos seu debate associando *a crise de valores e do argumento de autoridade* (LATOURE, 2013) com a *Crítica de Leitor* (VYGOTSKY, 1999). Em comum esses autores reforçam as várias possibilidades de leituras ou traduções que uma obra pode suscitar; que todas essas interpretações são possíveis e que a dada pelo autor é apenas mais uma dentre uma multiplicidade de possíveis interpretações.

Propomos explorar o processo de avaliação no atelier de PA como:

- um conjunto de experiências a serem compartilhadas e construídas coletivamente pelos atores que dele participam e, também, da diversidade de valores aos quais parecem estar legitimamente apegados (LATOURE, 2013);
- a possibilidade de reunir as narrativas de professores e alunos cujas traduções se baseiam em diferentes valores e argumentos que não se esgotam;
- a possibilidade de que professor e alunos atuem como leitores ou tradutores da obra arquitetônica;
- a possibilidade de cada participante do processo estabelecer uma relação de empatia com a obra de tal forma que essa “intimidade” pode fazer emergir as experiências vivenciadas além de recriar essas experiências, despertando no observador “seu próprio discurso interior”.

Lev Vygotsky (1999) observa que uma vez criada e exposta à admiração do público, qualquer obra de arte – em nosso caso, os projetos dos alunos – se torna autônoma, separa-se de seu criador e passa a ter tantas interpretações quantos seus admiradores ou detratores. Todas as interpretações – do autor, do crítico, do professor ou dos alunos – se equivalam e se transformam em apenas uma dentre tantas outras. Segundo Potiebnýá “a essência, a força da obra não reside no que o autor subentendeu por ela mas na maneira como age sobre o leitor ou espectador¹⁰; conseqüentemente, reside em seu conteúdo possível” (*apud* VYGOTSKY, 1999, p. XXI). Em lugar da opinião do autor, dos outros críticos ou dos textos e análises sobre ela, importa a obra em si, a relação do público de admiradores ou detratores com a obra. O que importa é deixar a obra falar diretamente ao coração do observador em uma relação que possibilita infinitas interpretações.

Mas, diferentemente do que pensam os adeptos da educação tradicional e tecnicista, um projeto de aluno começa antes do início da disciplina, com a matrícula e a escolha da turma, elementos deflagradores que antecedem o projeto e estabelecem uma multiplicidade de mundos em que o processo projetual se desenvolve simultaneamente no coletivo que resulta da reunião com os colegas, professores e no entrelaçamento de seus mundos particulares. Também envolve o ambiente da sala de aula, o sítio de intervenção, a escolha do tema, etc.. Tudo se move como um conjunto de reflexos “do além” que influencia as escolhas e que pode resultar em diferentes emoções, ações e interpretações. Enquanto críticos-leitores professor e alunos recriam cada projeto e se convertem em seus novos autores. Assim, o projeto está sempre em seu círculo encantado ou esfera. Mas se de um lado o crítico-autor não se prende a nada no campo do projeto em estudo, de outro lado ele está irremediavelmente preso a esse mesmo projeto. Sua opinião subjetiva o prende a ele, mesmo não estando presa a nada objetivamente.

¹⁰ Professores e colegas, no caso do atelier de projeto de arquitetura.

Como, então, justificar e aceitar que apenas o um juízo – de um professor que, em geral, não ministra conteúdos e apenas acompanha o desenvolvimento dos projetos dos alunos – tenha valor? O que faz com que o único juízo válido seja o do professor? Como é possível que os alunos aceitem essa prática? Em contrapartida, é compreensível e aceitável que o juízo coletivo de uma turma tenha muito mais importância e consistência do que o de apenas um indivíduo, por mais qualificado que seja, especialmente se entendermos que projeto é uma obra de autoria. Mas a importância da avaliação do professor, a exemplo do crítico¹¹ não deve ser esquecida: como bem observa Scully-Prudhomme "estou convencido de que falar não é outra coisa senão despertar no leitor seu próprio discurso interior" (*apud* VYGOTSKY, 1999, p. XXVII).

A crítica do leitor de Vygotsky pode ser útil nos processos coletivos de autoavaliação. Basta que todos os envolvidos conheçam os projetos a serem avaliados. Nada mais é necessário. O que importa é que todos os leitores críticos – especialmente o professor – se disponham a ver com os "olhos da alma" ... [ou] ... escutar com o ouvido da alma" (VYGOTSKY, 1999, p. XXXVI). A exemplo da obra de arte, o projeto pode ser estudado a partir de

aspectos inteiramente diversos; permite um número infinito de interpretações, uma multiplicidade de enfoques, em cuja riqueza está a garantia de seu sentido imorredouro. Por isso nos parecem estereis as discussões levadas a cabo por diversas tendências e escolas da crítica. As críticas histórica, social, filosófica, estética, etc. não se excluem ... a questão não é saber qual dessas escolas está mais próxima da verdade e por isso deve dominar sozinha a crítica, mas em lhes demarcar os domínios, em limitar os campos nos quais cada uma tem sua própria justificação ... existe o campo da crítica estética ... [que] ... não se alimenta de conhecimento científico ou de pensamento filosófico, mas de impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que nada pretende, uma crítica de leitor. ... uma crítica francamente "dileitante" ... três de suas peculiaridades mais importantes e essenciais, que a distinguem de qualquer outra crítica: sua relação com o autor da obra, com outras interpretações críticas desta e, por último, com o próprio objeto da pesquisa ... (VYGOTSKY, 1999, p. XVII-XIX)

Diante da diversidade de valores que tem marcado a crescente sensação de crise que caracteriza a Atualidade, entendemos que na avaliação de cada projeto de arquitetura produzidos pelos alunos seja necessário distinguir e considerar os valores que nortearam sua concepção. A avaliação baseada exclusivamente na crítica do professor torna-se mais problemática na medida em que aumenta a contradição ou tensão entre o VALOR que ele pretende defender e a descrição que propõe para avaliar cada trabalho. Diante da crise de valores e da proliferação de movimentos ou tendências de arquitetura não cabe mais apelar à *confiança* no conhecimento e no saber do professor com "P" Maiúsculo – aquele que sabe – e na objetividade de sua avaliação diante dos alunos com "a" minúsculo – aqueles que não sabem.

A presença dessa prática entre os Professores de projeto de arquitetura tem suas raízes na lógica do pensamento Moderno, que considerava "irracional", "atrasadas" ou "defeituosas" as racionalidades alternativas manifestadas pelas "outras" culturas – sem atentar para o fato de "que eram [por eles considerados] 'outros' em comparação com uma modernidade mantida em sua nebulosidade" (LATOURE, 2013, p: 28). De um modo geral, os professores de PA não consideram a possibilidade de existir "outra" avaliação que não a sua; "outros" valores que não os seus; outras "crenças" além das suas. Entendemos que os professores de projeto de arquitetura não têm se esforçado muito para clarificar as afirmações relativas à verdade ou falsidade de uma experiência". (LATOURE, 2013, p: 33)

¹¹ Não confundir o *crítico* com o crítico-leitor.

A exemplo dos Modernos os professores de PA não investem tanta energia na concepção e na explicação dos seus valores – que se tornam cada vez mais “opacos”¹² aos olhos dos seus alunos –, quanto a que utilizam na crítica e na avaliação dos trabalhos dos alunos. Mas a argumentação superficial e a grande dificuldade [ou desinteresse] em explicar os seus critérios e decisões gera frustração nos alunos, que acabam se contentando em cumprir bancariamente a tarefa para “agradar o professor e obter o crédito”. Tudo indica que, “sobrecarregados pelos seus tesouros, eles nunca tiveram a ocasião para especificar claramente o que eles realmente apreciam” (LATOUR, 2013, p: 15) e convenientemente se apropriam da recomendação de *ensino pluralista* para considerar seus valores e crenças verdades universais. Esses Professores com “P” maiúsculo se esquecem de que

um gosto não é um atributo ou propriedade de uma pessoa ou de uma coisa, mas algo que surge progressivamente, num processo no qual nem gostos nem objetos são dados: é preciso fazê-los acontecer, através de articulações a serem estabelecidas entre eles pela prática, movimentos, múltiplas diferenças “no” objeto e “na” sensibilidade do apreciador (ARENDT, 2010, p: 38)

Também se esquecem de que em um processo de avaliação que se interesse pelos CONTRASTES que emergem da multiplicidade de valores e argumentos colocados na mesa de negociação no atelier de projeto existe um UNIVERSO de possibilidades a ser explorado. A amplitude da sensação de crise de valores na Atualidade demanda um processo de avaliação que possibilite distinguir e negociar os valores que desejamos considerar para defendê-los ou criticá-los; um processo que “nos obriga a reconsiderar todo o conjunto de reações ou, melhor dizendo, de reflexos condicionados que nos tiram toda a flexibilidade para reagir ao que está por vir” (LATOUR, 2013, p: 23).

Mas a experiência de construção coletiva com alunos iniciantes, em sua maioria egressos de escolas tradicionais ou tecnicistas que os transforma em seres passivos e desprovidos de curiosidade ou vontade própria, tem evidenciado a dificuldade dos alunos exporem seus valores e gostos pessoais. Em contrapartida, é comum que eles se interessem em saber quais os valores, os ideais e qual arquitetura seduz seus professores. Em sua curiosidade de discípulos que querem seguir seu mestre”, muitos passam a colocar o saber e o gosto do professor em um patamar quase “mítico”, como um exemplo a ser seguido. Cabe então ao professor mediar esse processo, incentivando os alunos a exporem seus valores, suas angústias, suas escolhas, a construírem argumentações fundamentadas e coerentes.

A autoavaliação pode se configurar como um dispositivo DIPLOMÁTICO¹³ (LATOUR 2013) que, se levado a bom termo, deve oferecer aos professores de projeto de arquitetura uma definição alternativa para o significado de confiança dos alunos em um professor sem que ele fique com a sensação de ter perdido o valor pelo qual lutou. Seu processo pode se transformar em uma experiência *compartilhada* dos valores que parecem ser caros para professor e alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de *modificar* a análise ou os argumentos que utilizam para se expressar nos casos excessivamente conflituosos.

¹² Bruno Latour (2013) denomina “opacidade” da aventura e do pensamento Moderno, que trata como “outros” todos aqueles grupos humanos que não se enquadram com o ideal Moderno e seu processo de modernização de origem europeia, por eles considerado racional, científico, culto, apesar da incerteza e nebulosidade na sua explicação; todos os demais são enquadrados em uma categoria também nebulosa de “outros” – irracionais, selvagens, comuns.

¹³ Um “dispositivo DIPLOMÁTICO” permitiria, quando levado a bom termo, oferecer ao investigador preso ao nome “racionalismo” o auxílio de uma definição alternativa para aquilo que gosta. Como um diplomata não pode estar certo *sozinho*, Apenas pode oferecer uma fórmula de paz antes que ela seja destruída tanto por aqueles que representa quanto por aqueles a quem ela foi enviada. (LATOUR, 2013, p: 28)

Para gerenciar, compreender e respeitar as implicações decorrentes da multiplicidade de valores que são caros aos atores em um determinado atelier, é indispensável superar a pouca energia que os professores de PA têm investido para justificar e explicar a concepção de valores que apreciam, bem como para respeitar os valores dos seus alunos.

Mas a dificuldade não se limita ao problema da avaliação. Também é necessário discutir e modificar o processo de escolha prévia do tema de projeto – em geral estabelecida na ementa ou escolhida pelo professor e desvinculada de uma situação real. Como esperar motivação e bons resultados de um problema que é estranho e desinteressante para os alunos ou para a sociedade? Curiosamente os professores não se perguntam porquê os alunos que produzem projetos e propostas “mediócras” nos trabalhos curriculares, produzem propostas e projetos criativos e de qualidade quando participam de concursos?

Os problemas e dificuldades com a avaliação tampouco são exclusivos dos professores. Os alunos também resistem às incertezas e desafios de propostas mais abertas e que demandam acordos prévios. Em 2005 vivenciamos uma experiência curiosa com uma turma de PA3, quando os professores acordaram trabalhar com um conjunto de três edifícios projetado por grupos de três alunos: Creche, Posto de Saúde e Centro Comunitário. O projeto deveria beneficiar a comunidade de uma favela e de um conjunto habitacional próximos de uma Vila Olímpica Municipal e de um corredor de tráfego. Durante a visita ao terreno, diante do contexto do sítio de intervenção, em lugar dos três projetos propostos, os grupos de alunos foram convidados a escolher os equipamentos, edifícios e o programa de arquitetura que consideravam mais adequados. Durante o diagnóstico, apesar dos os professores provocarem discussões sobre alternativas de equipamentos urbanos poderiam ser exploradas, todos os grupos de alunos preferiram projetar os três edifícios originalmente propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa reflexão procuramos retomar o debate sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem de PA, ainda obscurecido e pouco discutido nas escolas de arquitetura.

A exemplo de Malard (2005), procuramos destacar a necessidade de “potencializar as habilidades dos alunos”, ao invés de estabelecer um conjunto de valores que quase sempre recai nos desejos e modelos que fazem parte apenas do repertório dos professores. Conforme relatos dos alunos, o processo de avaliação nos ateliês é, quase sempre, uma “via de mão única” onde o professor, que detém todo o saber e todas as verdades, estabelece as regras e os parâmetros que devem ser seguidos. Esse contexto, marcado por uma clara hierarquia, gera insegurança, angústia, pouca reflexão e falta de posicionamento crítico.

Em contrapartida, a autoavaliação proposta, ao reunir um conjunto heterogêneo de narrativas em torno de um mesmo fio condutor, possibilita resignificar o processo de concepção, desenvolvimento e discussão do projeto. Complexifica e potencializa a compreensão dos resultados e a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos coletivamente – em detrimento de uma mera avaliação do “produto final”. Para reunir as diferentes narrativas em torno de um mesmo fio condutor, o professor pode recorrer à noção de *interfaces* proposta por Michel Serres (1999): em lugar da imagem de uma junção “lisa” na conexão entre os saberes e valores seu entendimento tem muito mais a ver com os espaços “entre” os saberes e valores cuja imagem corresponde a margens dentadas, irregulares e variáveis. A interface entre os saberes produzidos em um atelier de projeto

reúne e explicita essas irregularidades sem a preocupação de tomar partido ou assumir determinadas verdades – em geral, as do professor – em detrimento de outras – as dos alunos.

Assim, em lugar de “doutrinador”, o professor passa a atuar como um “agente motivador das ações” ou como um “editor de interfaces”; os alunos, por sua vez, deixam de “transitar e a se ajustar em meio a um variado e instável conjunto de valores e verdades nos quais seus sonhos, interesses e expectativas são, em geral, desprezados” (RHEINGANTZ, 2013). O professor assume o papel de Educador capaz de estimular a colaboração e a participação dos alunos ao longo de todo o processo inclusive da avaliação e passa a atuar como mediador na construção do conhecimento. Em lugar de tribunal de julgamento a avaliação se converte em momento de discussão e resignificação do processo de desenvolvimento do projeto a partir do conjunto de diferentes narrativas que, reunidas, possibilitam requalificar e potencializar a compreensão dos resultados e a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos coletivamente. Os alunos deixam de “transitar e a se ajustar em meio a um variado e instável conjunto de valores e verdades nos quais seus sonhos, interesses e expectativas são, em geral, desprezados” (RHEINGANTZ, 2013).

Ao reintroduzir um pluralismo ontológico no processo de avaliação no atelier de projeto, será possível “repovoar” seu universo de uma forma mais rica e equitativa, capaz de reconhecer que “existem muitos tipos de verdades e falsidades e que cada uma delas depende de condições muito particulares e muito frágeis de exercício” (LATOUR, 2013, p: 33).

Parafraseando Paulo Freire (1996), ao entender que ensinar não é meramente “uma questão de transferir conhecimento”, os professores podem assumir a condição de mediadores e co-construtores do conhecimento. Com esse artigo convidamos os colegas professores de PA a desvendar essa dinâmica, compartilhando nossas experiências, incertezas e desejos de qualificar o processo ensino-aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de bolsas de produtividade (Procs. 300947/2013-5 e 310821/2011-8) e de auxílio financeiro do Edital Universal (Proc. 475549/2012-0).

REFERÊNCIAS

- ARENDT, R. Enfim: e a tua psicologia, como é, e para quê? In FERREIRA et al (Orgs.) *Teoria Ator-Rede e Psicologia*. Rio de Janeiro: NAU, 2010, p. 24-41.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução nº6 de 02 de fevereiro de 2006 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: DOU 03/02/2006, Seção I, 2006, p. 36-36.
- BRUNO, Fernanda. Prefácio. In FERREIRA et al, 2010, p. 9-15.
- BUCHANAN, R.. Wicked Problems in Design Thinking, in *Design Issues*, v.8, n.2, 1992, p. 5-21.
- CORAZZA S. M.. Manifesto por uma di-da-lética. In *Contexto & Educação*. Universidade de Ijuí/RS, ano 6, nº 22, abr/jun/1991, p. 83-99
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. (12ed.) São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LATOUR, B.. *Investigación Sobre Los Modos de Existencia*. Buenos Aires: Paidós, 2013.



- MALARD, M. L.. Avaliação no Ensino do Projeto de Arquitetura e Urbanismo: Problemas e Dificuldades. In *Anais Projetar 2005*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. [CD-ROM]
- RHEINGANTZ, P. A. Por uma Arquitetura da Autonomia: Bases para renovar a pedagogia do Atelier de Projeto de Arquitetura, in *ARQTEXTO* Ano IV, n.1, 2005, p. 42-67.
- _____. Autonomia e Autoavaliação do Atelier de Projeto de Arquitetura. in *Anais do IV Seminário Projetar*. Salvador: PPGAU/UFBA, 2013. CD-ROM
- _____. Proposta de Marco Referencial para a FAU UFRJ. In ANDRADE, L.; BRONSTEIN, L.; SILLOS, J. (Orgs.) *Arquitetura e Ensino; Reflexões para uma Reforma curricular*, Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N.; et al, M. *Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. Disponível em < www.fau.ufrj.br/prolugar > acesso em 20mar2014.
- SANTOS, B. de S.. *Pela Mão de Alice*. (4ed) São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SAVIANI D. *Escola e Democracia*. (33 Ed. Rev.) São Paulo: Autores Associados, 2000.
- SERRES, M. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.
- SILVA, E.. Sobre a renovação do conceito de projeto arquitetônico e sua didática. In COMAS, C. E. (Org.) *Projeto Arquitetônico – disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo: Projeto, 1986, p. 15-31.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SNYDERS, Georges. *Alunos Felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, A. de. *Arquitetura no Brasil, Depoimentos*. São Paulo: Diadorim/EdUSP, 1978.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.