

AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCESSO: UM OLHAR SOBRE AS DISCIPLINAS DE PROJETO NO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Lucas Alves dos Santos¹
Luana Machado dos Santos²
Fabíolla Xavier Rocha Ferreira Lima³

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo avaliativo nas disciplinas de projeto do curso de Arquitetura e Urbanismo, considerando sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e foi conduzida por meio de revisão bibliográfica, análise documental e aplicação de questionário semiestruturado a estudantes e professores. O estudo se caracteriza como um *survey*, com coleta de dados realizada entre os dias 29 de março e 10 de abril de 2025. Foram investigadas as práticas avaliativas adotadas nos ateliês de projeto, os critérios utilizados pelos docentes e a percepção dos discentes sobre a justiça, clareza e efetividade das avaliações. Os resultados revelam a existência de lacunas no processo avaliativo, como a ausência de critérios objetivos e a limitação das devolutivas para o aprendizado contínuo. Com base nos dados obtidos, o trabalho propõe diretrizes para aprimorar a avaliação nas disciplinas de projeto, tornando-a mais formativa, transparente e alinhada com princípios de aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: avaliação, projeto arquitetônico, ensino de arquitetura, aprendizagem, práticas pedagógicas

EVALUATION AS A PROCESS: A LOOK INTO DESIGN STUDIO COURSES IN THE ARCHITECTURE AND URBANISM PROGRAM

ABSTRACT

This study aims to analyze the evaluation process in design studio courses within the Architecture and Urbanism program, considering its contribution to student learning. The research adopts a qualitative approach and was conducted through a literature review, document analysis, and the administration of a semi-structured questionnaire to students and faculty members. The study is characterized as a survey, with data collection taking place between March 29 and April 10, 2025. It investigated the assessment practices adopted in design studios, the criteria used by instructors, and students' perceptions regarding the fairness, clarity, and effectiveness of evaluations. The results reveal gaps in the evaluation process, such as the absence of objective criteria and limited feedback for continuous learning. Based on the data collected, the study proposes guidelines to improve evaluation practices in design studio courses, making them more formative, transparent, and aligned with the principles of meaningful learning.

Keywords: evaluation, architectural design, architecture education, learning, pedagogical practices.

Recebido em 15 de setembro de 2025. Aprovado em 30 de setembro de 2025

¹ Pós-Graduado em Docência Universitária – UniAraguaia. Mestrando no Programa de Pós-graduação Projeto e Cidade da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. E-mail: lucas3@discente.ufg.br

² Docente na UniAraguaia. Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Especialista em Gestão Empresarial com Ênfase em Consultoria pelo Centro Universitário de Goiás e Especialista em Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais pela UniAraguaia. Graduada em Administração pela PUC-GO. Coordenadora do curso de Pós-graduação em MBA Marketing Digital e Neurociência do Consumo – UniAraguaia. E-mail: luanasantos@uniaraguaia.edu.br.

³ Docente na Universidade Federal de Goiás. Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: fabiolla_lima@ufg.br

INTRODUÇÃO

O processo avaliativo configura-se como um mecanismo que busca aferir o aproveitamento do conteúdo trabalhado com o aluno, de maneira a fazer um acompanhamento durante e após o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, não se tem explorado o processo avaliativo em sua total potencialidade, visto que sua aplicação surge em detrimento de cumprimento de exigências pré-estabelecidas, a fim de cumprir um protocolo vigente.

Muitas vezes associado a uma cultura punitiva, o processo avaliativo mal-empregado e mal aplicado resulta num distanciamento do estudante com o processo de aprendizagem e cabe aos responsáveis pela sua condução usar a metodologia da melhor forma possível, trabalhando-o como meio, e não apenas como produto final ou ferramenta, de medição quantitativa. Para Gil (2020, p.106), “o processo de avaliação encontra-se intimamente relacionado com o processo de aprendizagem. Não se pode pensar em educação por objetivos sem considerar algum tipo de avaliação”. Assim sendo, o processo avaliativo se configura como uma ferramenta constante e qualitativa de análise de dados capazes de traduzir a real efetividade das ações desenvolvidas em sala de aula.

O processo de avaliação, por si só, apresenta uma perda de sentido se aplicado desconexo com o contexto em que foi proposto, ou seja, cada contexto precisa de uma reflexão prévia sobre a efetividade do método avaliativo a fim de se tornar assertivo, porém, precisa existir, de fato, para que o processo de aprendizagem não se perca ou se configure como incompleto (ESTEBAN, 2002). De acordo com Luckesi (2014, p.86),

Em avaliação, não se concede nova oportunidade a ninguém, acompanha-se construtivamente o aluno em seu processo de aprendizagem. Dar oportunidade é um ato de quem tem autoridade para fazer isso; diagnosticar a aprendizagem é um ato de quem faz parceria com o educando, auxiliando-o a construir seu caminho, sua aprendizagem. Essa expressão é uma representação social do nosso modo inconsciente e automático de confundir avaliação com exames.

É possível traçar paralelos entre a fala do autor com os processos avaliativos em sala de aula, especialmente em Instituições de Ensino Superior. Em cursos que, por tradição, costumam explorar outras formas de avaliação para além das provas é possível tatear essa possibilidade de expansão dos horizontes em relação ao arcabouço instrumental de métodos avaliativos.

No contexto brasileiro, o curso de Arquitetura e Urbanismo, por se tratar de um dos cursos mais antigos do país apresenta-se como um dos melhores recortes quanto a essa diversificação do método avaliativo, adotando provas, seminários, visitas de campo, relatórios e, principalmente, o projeto de arquitetura.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a efetividade do projeto de arquitetura como ferramenta de avaliação contínua nos ateliês de arquitetura da FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) da PUC Goiás, considerando sua capacidade de promover a aprendizagem ao longo do processo projetual.

Quanto aos objetivos específicos, pretende-se: compreender o conceito de avaliação e suas funções no contexto educacional; identificar os tipos de métodos avaliativos adotados; verificar se o projeto de arquitetura está sendo utilizado como um instrumento de avaliação contínua; propor melhorias nos métodos avaliativos utilizados nos ateliês de arquitetura, visando tornar o processo mais condizente com a proposta de avaliação contínua e qualitativa.

Dentro do contexto de produção científica, a pesquisa indica a necessidade de contribuir com a literatura e busca responder à seguinte problemática: A aplicação do projeto de arquitetura como ferramenta avaliativa nos ateliês de arquitetura da FAU PUC Goiás tem sido, de fato, um método eficaz de avaliação contínua ou se limita a uma simples quantificação de resultados, dissociada do processo de aprendizagem?

Acredita-se que o projeto arquitetônico, embora reconhecido como eixo central da formação, não tem sido utilizado em sua totalidade como instrumento de avaliação contínua e formativa, limitando-se a uma avaliação pontual e centrada no produto final, o que compromete sua potencialidade como ferramenta de promoção da aprendizagem significativa ao longo do processo projetual.

Essa questão central evidencia a necessidade de compreender melhor o conceito de avaliação, seus diversos tipos e funções, bem como a configuração curricular do curso, com o objetivo de propor um modelo mais alinhado ao que se espera de um processo avaliativo contínuo e qualitativo.

METODOLOGIA

Para o presente trabalho adotou-se uma abordagem fundamentalmente qualitativa, com foco na análise do processo avaliativo nas disciplinas de projeto do curso de Arquitetura e Urbanismo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO) e do Centro Universitário UniAraguaia. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, com base em autores como Libâneo (2006), Luckesi (2014) e Gil (2020), que discutem a avaliação no contexto educacional. Além disso, foram analisados documentos institucionais, como grade curricular e planos de ensino das disciplinas de projeto para se compreender como a avaliação é aplicada na prática.

Para a composição da amostra, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão: ser egresso ou docente ativo do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma das instituições investigadas e possuir experiência prática ou de ensino na área de projeto arquitetônico.

A seleção dos 18 participantes deu-se de forma direta, iniciando-se pelo contato com professores e coordenadores das instituições, os quais indicaram outros profissionais que se enquadravam nos critérios da pesquisa. O espectro amostral foi determinado pela repetição de informações já obtidas, sem acréscimo de novos elementos para a discussão proposta.

Os dados foram analisados através de identificação e agrupamento de temas recorrentes nas respostas. O processo envolveu organização do material, identificação de ideias centrais e interpretação dos padrões encontrados à luz do referencial teórico. As categorias temáticas foram validadas por pesquisadores com experiência na área, garantindo consistência na análise.

As perguntas do questionário aplicado foram as seguintes:

Para os profissionais:

1. Como você descreveria o processo de avaliação nas disciplinas de projeto?
2. Quais critérios são utilizados pelos professores para avaliar os trabalhos?
3. Você considera que a avaliação nas disciplinas de projeto é justa? Por quê?
4. As devolutivas das avaliações contribuíram para o seu aprendizado? De que forma?
5. Você já participou de momentos de autoavaliação ou avaliação entre pares? Como foi essa experiência?
6. Quais aspectos você acredita que poderiam ser melhorados no processo avaliativo?

Para os professores:

1. Quais critérios você utiliza para avaliar os trabalhos nas disciplinas de projeto?
2. Como é feita a devolutiva aos estudantes após a avaliação?
3. Em que medida a avaliação influencia no desenvolvimento do estudante?
4. Você utiliza instrumentos de autoavaliação ou avaliação entre pares? Com qual frequência?
5. Quais são os principais desafios na avaliação das disciplinas de projeto?
6. Que sugestões você daria para aprimorar o processo avaliativo nessas disciplinas?

Definição de Avaliação

Segundo Libâneo (2006, p.195), “a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas”, portanto é preciso expandir os horizontes e pensar em alternativas que priorizem a real efetividade da avaliação no contexto da sala de aula, a fim de potencializar o processo de aprendizagem. Já Vasconcellos (2008) defende que uma nova concepção de avaliação exige que o professor mude sua prática, transferindo a sua atenção do controle do que se é desenvolvido para a aprendizagem significativa dos alunos. Assim, o aluno perceberá o professor como aquele que está ali para ensiná-lo e ajudá-lo nas suas dificuldades. É importante que a avaliação seja compreendida enquanto processo participativo e colaborativo, em que haja partilha entre professor e aluno, onde o conhecimento é construído em conjunto e percebido por meio da parceria entre as partes.

Essa complexidade da avaliação esbarra em uma dificuldade estrutural do ensino de Arquitetura e Urbanismo: a frequente falta de formação pedagógica específica dos docentes. Como destaca Rheingantz *et al.* (2016, p. 3), há “pouco interesse dos professores de arquitetura em desenvolver a teoria e a prática da educação em favor da teoria e da prática da arquitetura”. Essa lacuna na formação de docentes para o ensino leva à reprodução de modelos tradicionais de avaliação, centrados no produto final, em detrimento de uma prática avaliativa reflexiva e processual integrada ao projeto pedagógico.

O problema é agravado pela histórica fragmentação disciplinar do curso, que dificulta a articulação entre os saberes técnicos, teóricos e projetuais. Essa compartimentalização, típica do pensamento moderno, resulta em uma formação onde “os saberes se percam ao longo do curso pela falta de aplicação dos mesmos ao longo dos cinco anos” (RHEINGANTZ *et al.*, 2016, p. 3). Nesse contexto, a avaliação no ateliê de projeto, que deveria ser o eixo integrador, vem falhando ao conectar-se com os conteúdos das demais disciplinas, perdendo seu potencial como ferramenta de aprendizagem significativa.

Repensar a avaliação exige também confrontar estas questões que são propositalmente ignoradas: a necessidade de desenvolvimento de habilidades pedagógicas pelo docente e a superação de uma estrutura curricular fragmentada. Sem isso, qualquer novo instrumento avaliativo corre o risco de ser aplicado de forma superficial, em vez de promover uma efetiva regulação das aprendizagens ao longo do processo.

Percebe-se que algumas ferramentas avaliativas vêm sendo empregadas com frequência e sem muito planejamento, principalmente para cumprir o protocolo, tais como a aplicação de provas no final do semestre ou durante o ciclo avaliativo, sem considerar outros fatores como participação em sala de aula, frequência e contribuição para a disciplina, por exemplo, elegendo a nota final como único resultado possível de ser considerado.

É necessário que haja um consenso entre professor e aluno sobre os caminhos dessa avaliação, uma vez que precisa ser condizente com o que se pretende, tanto em relação à disciplina, quanto à sua aplicabilidade e congruência em relação ao modelo socioeducacional vigente. Assim, Chueri (2008, p.52) aponta que:

Nessa direção, podemos partir do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Ainda no que tange à avaliação, é necessário que se tenha domínio sobre sua função, os tipos de avaliação existentes e os principais instrumentos avaliativos que podem ser adotados a fim de compreender a eficácia do processo de aprendizagem.

Tipos de avaliação

A avaliação pode ser classificada em diferentes tipos, conforme sua finalidade e momento de aplicação. De acordo com Luckesi (2014), a avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de identificar o conhecimento prévio dos alunos e suas necessidades. Já a avaliação formativa ocorre durante o processo, permitindo ajustes e intervenções para melhorar a aprendizagem. Por fim, a avaliação somativa é aplicada ao final de um ciclo, com o propósito de verificar o alcance dos objetivos propostos.

Vasconcellos (2008) complementa essa classificação, destacando a importância da avaliação processual, que acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do tempo, valorizando não apenas o resultado final, mas também o percurso realizado. Essa abordagem é especialmente relevante em cursos como Arquitetura e Urbanismo, onde o processo de criação e desenvolvimento de projetos é tão importante quanto o produto final.

Funções da avaliação

A avaliação possui múltiplas funções no contexto educacional. Segundo Libâneo (2006), sua principal função é fornecer *feedback* tanto para o professor quanto para o aluno, permitindo que ambos identifiquem pontos fortes e fracos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a avaliação tem uma função reguladora, pois possibilita ajustes nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Para Esteban (2002), a avaliação também tem uma função social, pois reflete os valores e expectativas da sociedade em relação à educação. Nesse sentido, é fundamental que a avaliação seja justa e inclusiva, considerando as diferentes realidades dos alunos. Luckesi (2014) reforça que a avaliação deve ser um instrumento de promoção da aprendizagem, e não apenas um mecanismo de controle ou punição.

A partir dessa perspectiva, a avaliação deve ser concebida como um processo contínuo e formativo, no qual o foco principal está no desenvolvimento do aluno e na melhoria da prática pedagógica. Para tanto, é importante que os instrumentos avaliativos sejam diversificados, contemplando diferentes formas de expressão do conhecimento, como provas escritas, trabalhos em grupo, projetos interdisciplinares, autoavaliação e avaliações processuais.

Ainda segundo Perrenoud (1999), a avaliação deve favorecer a autonomia do estudante, incentivando-o a refletir sobre seu próprio aprendizado e a desenvolver estratégias para aprimorar seu desempenho. Nesse contexto, o papel do professor vai além de um mero aplicador de testes; ele se torna um mediador da aprendizagem, auxiliando os alunos a interpretarem e utilizarem os resultados da avaliação para seu crescimento acadêmico e pessoal.

Dessa forma, uma avaliação eficaz não se limita à atribuição de notas, mas contribui para a construção de uma educação mais significativa e equitativa, o que requer uma abordagem que valorize o processo de ensino-aprendizagem, respeite as individualidades dos alunos e promova uma cultura de avaliação voltada para a aprendizagem, e não apenas para a mensuração do desempenho.

Instrumentos avaliativos

Os instrumentos avaliativos são as ferramentas utilizadas para medir o desempenho dos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A escolha dos instrumentos deve estar alinhada aos objetivos pedagógicos e à natureza da disciplina, considerando que diferentes áreas do conhecimento demandam estratégias distintas de avaliação. Segundo Gil (2020), um bom instrumento avaliativo deve possibilitar a análise do conhecimento adquirido, da capacidade de aplicação prática e do desenvolvimento das habilidades críticas dos estudantes.

No ensino de Arquitetura e Urbanismo, os instrumentos avaliativos devem ir além das provas tradicionais, pois a própria dinâmica do curso exige que os alunos demonstrem suas competências por meio de atividades práticas e projetos. Dentre os principais instrumentos adotados estão os portfólios, seminários e apresentações, relatórios críticos, análise de estudos de caso e processos autoavaliativos.

A diversidade de instrumentos avaliativos contribui para uma abordagem mais abrangente da aprendizagem, permitindo uma análise mais precisa do desenvolvimento dos alunos ao longo do curso.

O Curso de Arquitetura e Urbanismo

O curso de Arquitetura e Urbanismo é um dos mais tradicionais e complexos no cenário acadêmico brasileiro, caracterizado por uma formação que integra conhecimentos técnicos, artísticos e sociais. Segundo Libâneo (2006), a formação do arquiteto e urbanista exige uma abordagem interdisciplinar, que permita ao profissional atuar em diferentes escalas, desde o desenho de mobiliário até o planejamento de cidades.

Processo formativo

O processo formativo do curso de Arquitetura e Urbanismo é marcado por uma constante integração entre teoria e prática. Conforme apontado por Vasconcellos (2008), essa integração é necessária para que os alunos desenvolvam habilidades específicas, além de uma visão crítica sobre o espaço urbano e a sociedade.

Grade curricular

A grade curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo é cuidadosamente estruturada para proporcionar uma formação interdisciplinar, integrando conhecimentos teóricos e práticos essenciais para a atuação profissional. Durante os cinco anos de formação, os alunos assistem a uma variedade de disciplinas que abrangem desde os fundamentos da arquitetura e urbanismo até temas mais complexos, como tecnologia da construção, conforto ambiental e planejamento urbano.

Essa diversificação de conteúdos permite que os estudantes desenvolvam uma visão holística da profissão, capacitando-os para atuar em diferentes escalas e contextos, desde o desenho de edifícios até o planejamento das cidades. As disciplinas teóricas, como história da arquitetura e do urbanismo, fornecem uma base conceitual necessária para que os alunos compreendam as transformações do espaço construído ao longo do tempo e as diferentes correntes de pensamento que influenciaram a prática arquitetônica.

Por outro lado, as disciplinas práticas, como desenho técnico e projeto arquitetônico, permitem que os estudantes apliquem esses conceitos em situações reais, desenvolvendo habilidades técnicas e criativas. A integração entre teoria e prática é um dos pilares do curso, garantindo que os alunos não apenas absorvam o conhecimento, mas também saibam como aplicá-lo de forma crítica e inovadora.

Além disso, a grade curricular é projetada para estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre o papel do arquiteto e urbanista na sociedade. Disciplinas como meio ambiente e sustentabilidade desafiam os alunos a refletir sobre questões técnicas e ambientais mais específicas. Essa abordagem é fundamental para a formação de profissionais conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável das cidades e comunidades.

As Tabelas 1 e 2 apresentam um diagrama da matriz curricular vigente do curso de

Arquitetura e Urbanismo da PUC GO, com as disciplinas obrigatórias e as optativas, estas últimas permitem aos alunos aprofundarem seus conhecimentos em áreas de interesse específico. Essa flexibilidade é necessária para que os estudantes possam personalizar sua formação, explorando temas como patrimônio histórico, paisagismo, design de interiores ou gestão de projetos.

Tabela 1: Diagramas da Matriz Curricular de 2023/1 da PUC Goiás

S E Q	RAMOS							NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO	FORMAÇÃO GERAL			
	PROJETO			TEORIA HISTÓRIA E CRÍTICA		TECNOLOGIA						
	PLANEJAMENTO PROJETO		REPRESENTAÇÃO E EXPRESSÃO									
1º	PR I		RT I	EG I	MQ		EA		CO I			
2º	PR II		RT II	EG II		FT		SE I	CO II			
3º	PR III	PG	RT III	EG III		TH I		SE II	CO I	PT		
4º	PR IV	PU I	IA	TP		TH II		SE III				
5º	PR V	PU II				TH III	ES	CT	CL			
6º	PR VI	PL				TH IV	TR	IH I	IE I			
7º	PR VII	PM				TH V		IH II	IE II	ET		
8º	PR VIII	MA				EC		IU	CT III			
9º	TCC I				HE		TA		OP I	OP II		
10º	TC II	SI		LP		OP III		TO				

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Tabela 2: Legenda de disciplinas da Matriz Curricular de 2023/1 da PUC Goiás.

PERÍODO	ABREV.	NOME	PERÍODO	ABREV.	NOME
C I C L O	1	PR I RT I EG I MQ	6	PR VI PL TR TH IV	Projeto VI Planejamento Urbano Técnicas Retrospectivas Teoria, História e Crítica da Arquitetura, do Urbanismo e da Paisagem IV
		EA Estética e História da Arte		IH I IE I	Instalações Hidráulicas I Instalações Elétricas I
	2	CO I PR II RT II EG II FT SE I CO II	7	PR VII PM TH VII II	Projeto VII Planejamento Municipal e Regional Teoria, História e Crítica da Arquitetura, do Urbanismo e da Paisagem V Instalações Hidráulicas II
		Expressão Gráfica II Fundamentos Técnicos Sistemas Estruturais I Construção II		IE II ET	Instalações Elétricas II Estágio
		PR III PG RT III EG III TH I		PR VIII MA EC CO III	Projeto VIII Meio Ambiente e Sustentabilidade na Arquitetura e Urbanismo Ensino Crítico Infraestrutura Urbana Construção III
	3	TH II SE II PT	8	TC I TA	Trabalho de Conclusão de Curso I Estudo de Caso em Tecnologia da Arquitetura e Urbanismo
		Expressão Gráfica III Teoria, História e Crítica da Arquitetura, do Urbanismo e da Paisagem I		Optativa I Optativa II	Optativa I Optativa II
		Sistemas Estruturais II Língua Portuguesa I		HE	Homem, Espaço e Contemporaneidade
	4	PR IV PU I IA TP TH II	9	TC II SI LP	Trabalho de Conclusão de Curso II Seminário Integrado Legislação e Prática da Profissão
		Projeto IV Projeto Urbano Paisagístico I Informática Aplicada Topografia Teoria, História e Crítica da Arquitetura, do Urbanismo e da Paisagem II		TO	Optativa III Teologia, Ciências Exatas e Tecnologia
	5	SE III PR V PU II TH III CT CL ES			

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Em seguida, na Tabela 3, é possível analisar a distribuição curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo da UniAraguaia, observando-se uma grande concentração de disciplinas no ramo de projeto, ficando atrás apenas do volume da área de Tecnologia. Pensar na integração desse conteúdo para com as demais áreas de conhecimento é essencial para uma ação mais efetiva e alinhada às premissas de interrelação disciplinar do curso.

Tabela 3: Componentes curriculares do curso de Arquitetura e Urbanismo da UniAraguaia, 2025.

COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIARAGUAIA - 2025	
PROJETO	TECNOLOGIA
Análise e Composição de Projeto	Construção I
Arquitetura de Interiores	Construção II
Compatibilização de Projeto e Orçamento	Conforto Ambiental I – Acústico
Projeto de Arquitetura I	Conforto Ambiental I – Térmico
Projeto de Arquitetura II	Estrutura Aplicada à Arquitetura I
Projeto de Arquitetura III	Estrutura Aplicada à Arquitetura II
Projeto de Arquitetura IV	Instalações Hidrossanitárias
Projeto de Arquitetura V	Instalações Elétricas
Projeto de Arquitetura VI	Planejamento e Controle de Obras
Projeto de Arquitetura VII	Topografia
Projeto de Arquitetura VIII	Tecnologias Sustentáveis
	Introdução ao Cálculo
	Física Experimental
	Legislação e Exercício Profissional
REPRESENTAÇÃO	URBANISMO
Desenho Básico	Urbano I
Desenho Projetivo	Urbano II
Desenho Aplicado I	Urbano III
Desenho Aplicado II	Políticas de Planejamento e Gestão Urbana
Desenho Aplicado III	Paisagismo
Expressão Gráfica I	
Expressão Gráfica II	
TEORIA, HISTÓRIA E CRÍTICA	FORMAÇÃO GERAL
Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo I	Metodologia Científica
Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo II	Língua Portuguesa
Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo III	Optativa I
Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo IV	Optativa II
Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo V	Trabalho de Conclusão de Curso I
Patrimônio Histórico e Técnicas Retrospectivas	Trabalho de Conclusão de Curso II
Fundamentos Sociais da Arquitetura e Urbanismo	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Eixo de projeto

O eixo de projeto é o núcleo central do curso de Arquitetura e Urbanismo, sendo responsável por integrar os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação. Desde o primeiro ano, os alunos são desafiados a desenvolver propostas de complexidade crescente, que exigem a aplicação de conceitos de diversas disciplinas, como desenho técnico, tecnologia da construção e estudos urbanos. Esse eixo é vital para a formação do arquiteto, pois permite que os estudantes vivenciem o processo projetual de forma integral.

Nos primeiros anos do curso, os projetos são mais simples e focados no desenvolvimento de habilidades básicas, como o domínio do desenho técnico e a compreensão das normas e regulamentações. À medida que avançam, os alunos são desafiados a enfrentar problemas mais complexos, como o planejamento de edifícios multifuncionais ou a intervenção em edifícios de valor histórico. Essa progressão é fundamental para que os estudantes

desenvolvam a capacidade de pensar de forma crítica e criativa, propondo soluções inovadoras e coerentes para cada proposta.

Além disso, também promove a interdisciplinaridade, integrando, por exemplo, conhecimentos dos eixos de história da arquitetura e tecnologia da construção. Essa abordagem permite que os alunos compreendam a arquitetura e o urbanismo como campos dinâmicos e interconectados, onde as decisões projetuais possuem impactos sociais, ambientais e econômicos. O trabalho em equipe, didática muito empregada nesta fase, é uma característica marcante do eixo de projeto, incentivando a colaboração e a troca de ideias entre os alunos.

Sendo assim, entende-se que o eixo de projeto é um espaço de experimentação e reflexão, onde os alunos podem aplicar diferentes abordagens e metodologias, aprendendo a partir dos erros e acertos. A interação com professores e colegas durante as orientações de projeto permite que os estudantes desenvolvam uma visão crítica sobre seu próprio trabalho, aprimorando suas habilidades de argumentação e comunicação. O eixo de projeto não apenas prepara os alunos para a prática profissional, como também contribui para a formação de profissionais reflexivos e comprometidos com a qualidade do espaço construído.

Ateliê de projeto

O ateliê de projeto é, culturalmente, um espaço dedicado ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, pois permite aos alunos desenvolverem soluções projetuais em um ambiente colaborativo e de experimentação. Esse espaço promove a interação entre docentes e discentes, possibilitando um aprendizado mais dinâmico e contextualizado. A Resolução nº 6/2006 do Ministério da Educação (MEC) reforça a importância da integração entre teoria e prática, necessário para o aprimoramento das competências projetuais dos futuros arquitetos.

Silva (2020) enfatiza que o ateliê de projeto tem um papel central na formação do arquiteto, pois é nesse espaço que ocorre a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em disciplinas teóricas. Segundo a autora, o processo projetual deve ser compreendido como um processo dinâmico, onde a reflexão sobre as soluções propostas permite um maior aprendizado.

Nos ateliês também acontece o processo de críticas ao projeto, onde alunos apresentam suas ideias e recebem *feedbacks*, promovendo a evolução de suas propostas. Esse modelo de ensino, segundo Silva (2020), é essencial para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de argumentação dos futuros profissionais.

Para além de um espaço de aplicação de conhecimentos, o ateliê de projeto possui o potencial de ser um ambiente de "ação situada" (RHEINGANTZ *et al.*, 2016, p. 10). Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem não segue um plano rígido e pré-determinado, mas se constrói na relação dialógica entre professor e aluno, "respondendo às demandas e imprevistos de acordo com as circunstâncias à medida que vão aparecendo ao longo do processo" (RHEINGANTZ *et al.*, 2016, p. 10). Essa perspectiva valoriza cada etapa do desenvolvimento do projeto, desde as primeiras ideias até o produto final, transformando os erros e as revisões em oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Nesse ambiente, a avaliação deixa de ser um evento pontual e assume um caráter contínuo e formativo. Ela se integra naturalmente às críticas, aos debates e às orientações, funcionando como um *feedback* contínuo que orienta o estudante. Essa prática está alinhada com a visão de que a motivação do aluno é catalisada quando a experiência de aprendizagem ultrapassa o que pode ser copiado de anotações (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012 *apud* LEAL, 2018), valorizando o percurso coletivo e individual de aprendizado de projeto.

Dessa forma, o ateliê configura-se como o local ideal para realizar uma avaliação mais cuidadosa acerca do processo de projeto. A coerência da "ação situada" está vinculada não a regras predeterminadas, mas às "interações locais contingentes" (CUKIERMAN *et al.*, 2007 *apud* RHEINGANTZ *et al.*, 2016, p. 11), o que demanda do docente um olhar sensível para

acompanhar e avaliar o desenvolvimento individual de cada estudante.

Avaliação pelo produto

A avaliação pelo produto é bastante comum nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, sendo o projeto arquitetônico o principal objeto de análise. Entretanto, é fundamental que essa avaliação não se restrinja ao resultado final, mas leve em consideração o processo projetual, conforme indicado nas diretrizes curriculares do MEC.

Silva (2020) reforça essa perspectiva ao destacar que a avaliação deve considerar não apenas a qualidade do projeto final, mas também os métodos e estratégias utilizados pelo aluno para chegar a esse resultado. A autora argumenta que um ensino centrado apenas na análise do produto final pode desestimular a experimentação e a inovação no processo projetual.

A aplicação de fichas específicas sobre o processo de avaliação, considerando critérios como criatividade, solução técnica e integração com o contexto, pode contribuir para um processo mais justo e pedagógico. Dessa forma, busca-se evitar uma visão reducionista da avaliação, promovendo a valorização da jornada de aprendizagem do aluno.

O Processo como Questão

O processo de avaliação nos cursos de Arquitetura e Urbanismo deve ser compreendido como uma estratégia de aprimoramento contínuo, que estimula o aluno a refletir sobre sua própria prática sobre uma perspectiva ontológica. Essa abordagem está alinhada às diretrizes curriculares nacionais, que reforçam a necessidade de desenvolver competências analíticas e críticas ao longo do curso.

Silva (2020) destaca que o ensino de projeto deve considerar as diversas influências que atuam sobre o aprendizado dos alunos, incluindo aspectos sociais, culturais e tecnológicos. Ainda segundo a autora, a compreensão do processo projetual como um ciclo de experimentação e reflexão permite que os alunos desenvolvam soluções mais embasadas e coerentes com as necessidades da sociedade contemporânea.

Potencialidades

O processo avaliativo nas disciplinas de projeto apresenta diversas potencialidades que podem ser exploradas para promover uma aprendizagem mais significativa. Uma delas é a possibilidade de integrar a avaliação formativa, que ocorre durante o processo de desenvolvimento do projeto, com a avaliação somativa, que verifica o resultado final.

Segundo Vasconcellos (2008), a avaliação formativa permite que o professor identifique as dificuldades dos alunos em tempo hábil, oferecendo suporte e orientações para superá-las. Isso contribui para que o aluno não apenas entregue um produto final de qualidade, mas também compreenda e domine as etapas de projeto.

Outra potencialidade é a diversificação dos instrumentos avaliativos. Além da tradicional apresentação de projetos, é possível incorporar métodos como portfólios e autoavaliações, que permitem ao aluno refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem. Para Gil (2020), esses instrumentos são especialmente úteis em cursos que envolvem criatividade e resolução de problemas, como é o caso do curso de Arquitetura e Urbanismo, pois valorizam o desenvolvimento de habilidades complexas e a autonomia do estudante.

Além disso, o processo avaliativo pode ser um espaço de diálogo e colaboração entre professor e aluno. Conforme destacado por Libâneo (2006), a avaliação deve ser um ato pedagógico, em que o professor atua como mediador do conhecimento, ajudando o aluno a construir seu próprio caminho de aprendizagem. Essa abordagem é particularmente relevante

nos ateliês de projeto, onde o trabalho em equipe e a troca de ideias são fundamentais para o sucesso do processo criativo.

RESULTADOS

Com o objetivo de compreender a percepção de profissionais sobre a disciplina de projeto, eixo central do curso de Arquitetura e Urbanismo, aplicou-se um questionário estruturado a 18 profissionais atuantes na área, considerando professores, coordenadores e arquitetos com vínculo institucional ou discente, com relação às instituições estudadas.

Perfil dos entrevistados

O perfil dos participantes está sumarizado no Quadro 1, evidenciando a predominância de professores de projeto (55,6%) e profissionais com mais de 6 anos de experiência (83,3%).

Quadro 1: Caracterização da amostra

Característica	Categoria	Frequência	Percentual
Função principal	Professor de projeto	10	55,6%
	Coordenador de curso	4	22,2%
	Arquitetos (sem vínculo docente)	4	22,2%
Tempo de experiência	Até 5 anos	3	16,7%
	6 a 10 anos	6	33,3%
	11 a 20 anos	5	27,8%
	Mais de 20 anos	4	22,2%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Percepções dos entrevistados

Os principais resultados quantitativos, apresentados no Quadro 2, revelam consenso (100%) sobre a importância da disciplina de Projeto, mas apontam críticas significativas à sua operacionalização, principalmente no que tange à avaliação. Os percentuais foram calculados com base no total de respostas válidas para cada item.

Quadro 2: Percepções dos entrevistados sobre aspectos pedagógicos e avaliativos

Aspecto avaliado	Concorda	Discorda
Importância da disciplina de projeto como eixo central	100%	0%
Foco avaliativo centrado no produto final	78%	22%
Desconexão entre os conteúdos ao longo dos semestres	61%	39%
Falta de interdisciplinaridade na matriz curricular	67%	33%
Critérios de avaliação pouco claros para os alunos	72%	28%
Docentes não recebem capacitação para avaliar o processo projetual	89%	11%
Carga horária insuficiente para o desenvolvimento dos projetos	56%	44%
Feedback contínuo e sistemático aos alunos	50%	50%
Existência de espaço para experimentação e inovação	61%	39%
Uso de autoavaliação ou avaliação entre pares	17%	83%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Falas representativas

As respostas abertas e as falas espontâneas coletadas durante a pesquisa elucidam os dados quantitativos, organizando-se em torno de eixos críticos que emergiram da análise. O primeiro eixo diz respeito à hipervalorização do produto final, percepção majoritária entre os

entrevistados. Esta crítica foi sintetizada pela fala de uma professora com mais de 10 anos de experiência, que afirmou que

Infelizmente, ainda estamos presos ao fetiche da prancha bonita. O percurso, que deveria ser o foco, vira apenas uma justificativa formal.

Um segundo eixo de análise revela questões de fragmentação e falta de clareza no processo formativo. A percepção de desarticulação curricular foi exemplificada na fala de um coordenador de curso com 18 anos de atuação:

Os alunos chegam ao 8º período sem entender o porquê de determinadas escolhas projetuais. Isso mostra que falta uma sequência lógica entre as disciplinas.

A falta de transparência nos critérios de avaliação foi outro aspecto levantado, como destacou um arquiteto-docente

Já vi colegas dando nota sem olhar o processo, apenas pela apresentação final. Isso desmotiva quem realmente se dedicou ao longo do semestre.

Por fim, identificou-se um terceiro eixo relacionado à capacitação docente e infraestrutura. A (quase) unanimidade quanto à falta de preparo pedagógico dos professores para avaliar o processo, somada à divisão de opiniões sobre a insuficiência da carga horária, apontam para entraves institucionais que dificultam a consolidação de uma avaliação verdadeiramente formativa.

Dessa forma, os resultados revelam um consenso sobre a importância central do ateliê de projeto, mas expõem desafios profundos em sua execução, demandando uma reestruturação didático-pedagógica urgente para promover uma avaliação verdadeiramente processual e formativa.

DISCUSSÃO

Com base na análise bibliográfica, na estrutura curricular dos cursos das instituições de ensino e, sobretudo, nas contribuições colhidas junto aos participantes da pesquisa, foi possível construir uma resposta mais precisa. Os dados indicam que há uma lacuna entre o potencial avaliativo do projeto e sua aplicação prática no ambiente acadêmico, especialmente nos ateliês de projeto das Faculdades de Arquitetura e Urbanismo (FAU), pois não contemplam em sua totalidade o processo formativo e dos estudantes, focadas principalmente no resultado final.

Embora o projeto de arquitetura esteja legitimado como o eixo central da formação do arquiteto e urbanista, sua utilização enquanto instrumento de avaliação contínua esbarra em barreiras metodológicas, pedagógicas e institucionais. A maior parte dos entrevistados (78%) afirmou que o foco da avaliação permanece voltado, quase exclusivamente, ao produto final apresentado pelos estudantes, o que revela uma prática avaliativa que ainda não valoriza adequadamente o processo de desenvolvimento projetual.

Tal constatação está em desacordo com os principais autores que sustentam o campo da avaliação educacional. No entanto, como observado neste estudo, a prática nos ateliês frequentemente se resume à entrega de pranchas, maquetes e apresentações orais, com pouca ênfase nas fases intermediárias, nas reflexões críticas, nas reformulações e nas justificativas conceituais ao longo do percurso.

Por outro lado, é importante reconhecer que a própria natureza da disciplina de Projeto contém elementos valiosos para a promoção de uma avaliação qualitativa e formativa. A possibilidade de desenvolver projetos complexos, refletir criticamente sobre o espaço, trabalhar de forma interdisciplinar e experimentar soluções criativas confere ao ateliê um papel

estratégico na formação profissional. Quando bem conduzido, o projeto pode integrar saberes diversos, promover o protagonismo do estudante e incentivar a autonomia intelectual, como apontam autores como Perrenoud (1999) e Libâneo (2006).

Nesse sentido, para a problemática inicial, não se encontra uma resposta binária e simples, mas sim uma condição de potencial versus realidade: o projeto de arquitetura configura-se como uma ferramenta valiosa de avaliação contínua, mas ainda não tem sido explorado em sua plenitude nos ateliês. Na prática, a avaliação permanece fragmentada, centrada no resultado final e com baixa capacidade de registrar e valorizar os momentos de aprendizagem que emergem ao longo do processo.

Diante dessa constatação, faz-se urgente repensar o modelo avaliativo vigente. Propõe-se, em primeiro lugar, a redefinição do papel da avaliação nos ateliês, transferindo o foco do produto final para o acompanhamento processual do discente. Para que isso se concretize, é fundamental a construção e utilização de fichas de avaliação didáticas e claras desde o início do semestre, garantindo transparência e coerência nos critérios adotados.

Outra dimensão importante refere-se à diversificação dos instrumentos avaliativos, incorporando práticas como portfólios, autoavaliação e avaliação entre pares, capazes de ampliar a compreensão do percurso formativo. Paralelamente, destaca-se a necessidade de investir na formação pedagógica continuada dos professores de projeto, estimulando metodologias ativas, estratégias de mediação da aprendizagem e práticas formativas.

Por fim, a promoção da interdisciplinaridade surge como elemento-chave para a consolidação de um modelo avaliativo mais consistente. A articulação entre o projeto e as disciplinas teóricas e técnicas permite integrar conteúdos e práticas, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais assertivo e conectado às demandas da formação profissional contemporânea.

Proposta de avaliação

A proposta de um novo modelo avaliativo para os ateliês de projeto está pautada na crítica ao monopólio avaliativo no produto final, bem como na defesa de uma avaliação integrada ao processo de aprendizagem. Inspira-se, para tanto, no conceito de "ação situada" (RHEINGANTZ *et al.*, 2016), que defende uma prática pedagógica sensível ao contexto e ao desenvolvimento de cada estudante. Nessa perspectiva, a avaliação deve ser redimensionada como um instrumento de promoção da aprendizagem, e não apenas um mecanismo de controle ou punição (LUCKESI, 2014), assumindo um caráter essencialmente formativo.

A implementação dessa avaliação processual exige, conforme demonstrado anteriormente, o domínio de habilidades pedagógicas por parte do docente (LEAL, 2018). É necessário que o professor planeje intencionalmente suas estratégias avaliativas, variando os métodos para adequarem-se aos objetivos de aprendizagem (SVINICKI; MCKEACHIE, 2012 *apud* LEAL, 2018), o que inclui a escolha de instrumentos diversificados e a definição de critérios de avaliação transparentes.

O objetivo é transformar a avaliação em um ato pedagógico dialógico, capaz de fomentar a curiosidade, que "faz perguntar, conhecer, atuar" (FREIRE, 1996 *apud* LEAL, 2018). Ao transferir o foco no produto final para o processo de concepção e materialização do projeto, cria-se um ambiente onde a experimentação e a reflexão crítica são incentivadas, permitindo que o estudante se concentre, de fato, no processo de projeto.

Com base nas potencialidades identificadas, propõe-se um modelo de avaliação capaz de integrar diferentes questões, de modo a tornar o processo mais justo, transparente e alinhado aos objetivos de aprendizagem. Essa proposta se fundamenta em cinco dimensões principais, apresentadas a seguir.

A primeira refere-se à avaliação processual e contínua, entendida como um acompanhamento permanente do desenvolvimento do projeto, por meio de *feedbacks* constantes do professor e de oportunidades de revisão e aprimoramento. De acordo com Luckesi (2014), essa prática possibilita que o aluno compreenda seus erros e acertos, ressignificando a avaliação como ferramenta de aprendizagem.

A segunda dimensão envolve a diversificação dos instrumentos avaliativos. Para além da apresentação final do projeto, recomenda-se a utilização de portfólios e fichas, que documentam todo o processo de criação e permitem uma análise mais abrangente, contemplando não apenas o produto final, mas também o esforço, o percurso e a evolução do estudante ao longo da atividade.

A terceira dimensão corresponde à autoavaliação e à avaliação pelos pares, recursos que contribuem tanto para a reflexão crítica quanto para a colaboração entre os alunos. Vasconcellos (2008) destaca que tais mecanismos estimulam uma postura analítica sobre o próprio trabalho, ao mesmo tempo em que promovem a aprendizagem por meio da troca de experiências com os colegas.

A quarta dimensão diz respeito à clareza e transparência dos critérios de avaliação. Os parâmetros precisam estar claros desde o início do projeto, contemplando tanto o processo quanto o produto final. Como ressalta Gil (2020), a transparência fortalece a justiça e a credibilidade do processo avaliativo.

Por fim, a quinta dimensão evidencia a importância de integrar teoria e prática no processo avaliativo. Essa articulação permite que o estudante aplique conceitos de disciplinas como história da arquitetura e tecnologia da construção, reforçando a interdisciplinaridade e demonstrando a importância dos conteúdos teóricos para a prática profissional.

Diante dessas dimensões, propõe-se a construção de um modelo de ensino-aprendizagem em disciplinas de projeto pautado na formação processual do aluno, com práticas avaliativas que valorizem tanto o percurso quanto o resultado. Para isso, torna-se necessária uma revisão cuidadosa da matriz curricular, de modo que as disciplinas de projeto avancem gradualmente em complexidade e articulem-se de forma efetiva com os demais componentes curriculares.

Outro aspecto crucial refere-se à formação continuada dos professores que atuam nos ateliês. A pesquisa identificou que a maioria dos docentes não recebe preparo específico para trabalhar com avaliação processual, o que compromete a efetividade do acompanhamento pedagógico. Assim, propõe-se que as instituições de ensino superior invistam em programas de capacitação didático-pedagógica com foco em metodologias ativas, avaliação formativa e mediação crítica do conhecimento.

Por fim, reforça-se a importância da interdisciplinaridade como valor estruturante da formação do profissional Arquiteto e Urbanista. As disciplinas de projeto devem se consolidar como ponto de convergência dos diversos saberes do curso, articulando-se com áreas como teoria e história, tecnologia e planejamento urbano. Para isso, sugere-se a promoção de práticas pedagógicas integradas, capazes de aproximar o estudante dos problemas reais da sociedade, desafiando-o a propor soluções criativas e planejadas.

Em síntese, a proposta busca transformar a avaliação em um instrumento de promoção da aprendizagem, valorizando não apenas o resultado final, mas todo o percurso formativo. Tal perspectiva, aqui discutida por Libâneo (2006), reforça a avaliação como ato educativo, comprometido com a formação integral do estudante e com o desenvolvimento de competências intrínsecas à formação do profissional.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou analisar o processo avaliativo nas disciplinas de projeto do curso de Arquitetura e Urbanismo, buscando propor melhorias que o tornem mais coerente com a aprendizagem contínua. A partir da revisão bibliográfica e da análise dos dados coletados, constatou-se que a avaliação centrada apenas no produto final não é suficiente para promover a formação integral dos estudantes.

Propõe-se, portanto, um modelo que integre avaliação processual e de produto, apoiado em instrumentos diversificados e critérios claros. Essa abordagem possibilita ao docente acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma mais próxima, realizando intervenções pontuais e qualificadas, além de estimular a construção de um percurso de aprendizagem mais significativo.

Os resultados evidenciam, a necessidade de investir na formação pedagógica dos professores de projeto, visto que grande parte ainda não recebe capacitação específica para conduzir avaliações formativas. A ausência de clareza nos critérios, a fragilidade da comunicação entre professor e aluno e a pouca exploração de instrumentos avaliativos indicam que o ateliê de projeto, apesar de seu potencial, ainda não é plenamente utilizado como espaço de aprendizagem contínua.

Diante disso, torna-se urgente repensar o papel do projeto como ferramenta avaliativa. Ele deve ultrapassar a lógica da mensuração final e se consolidar como estratégia de acompanhamento do estudante, o que demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também institucionais, o que inclui a revisão das diretrizes curriculares e a promoção de uma cultura avaliativa centrada na formação integral.

A transformação desejada exige também repensar o currículo como um processo dinâmico, em constante atualização, sustentado pela escuta ativa de professores, alunos, coordenadores e egressos. Nesse sentido, avaliar não é apenas verificar resultados, mas construir, junto ao estudante, um processo com foco de aprendizagem, em que cada erro, revisão e descoberta é legitimado como parte do saber arquitetônico. Quando bem conduzida, a avaliação deixa de ser um instrumento de mensuração e se torna um verdadeiro ato pedagógico, capaz de transformar o ensino de projeto em uma jornada de experimentação, diálogo e crescimento.

Embora restrita a um recorte específico, esta pesquisa aponta tendências presentes em diversos contextos educacionais e pode servir de referência para outras instituições. Assim, reforça-se que a avaliação, compreendida como meio e não como fim, é essencial para promover uma educação mais justa, inclusiva e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6, de 2 de fevereiro de 2006**. Câmara de Educação Superior, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista brasileira de Educação**, p. 129-137, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LzrRLxY6MqFdv5cs8JqRK8z/?format=html&lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. Editora Atlas, 2020.

LEAL, Gabriela de Souza. **Propostas para o ensino dos conteúdos de arquitetura e urbanismo através de ferramentas digitais**. 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em

Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://proarq.fau.ufrj.br/producao/teses-e-dissertacoes/916/propostas-para-o-ensino-dos-conteudos-de-arquitetura-e-urbanismo-atraves-de-ferramentas-digitais>. Acesso em: 28 out. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. Cortez editora, 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RHEINGANTZ, Paulo Afonso; GRALA DA CUNHA, Eduardo; MONTEIRO KREBS, Carlos. Ensino de projeto de arquitetura no limiar do século XXI: Desafios frente às dimensões ambiental e tecnológica. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 12–25, 2016. DOI: 10.21680/2448-296X.2016v1n1ID18367. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/18367>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, P. R. F. *O processo de projeto sob a ótica da formação do Arquiteto e Urbanista da PUC GO*. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Projeto e Cidade) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/1213eebd-18ff-4f71-be97-c5a4b605e70c> Acesso em: 20 ago. 2025

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2008.