



## Reflexões sobre avaliação da aprendizagem no ensino de Design Gráfico

*Reflections on learning assessment in Graphic Design education*

**Thiago Soares de Oliveira**

Doutorado em Cognição e Linguagem | IFFCampos Centro | Rio de Janeiro | MG | Brasil

E-mail: [so.thiago@hotmail.com](mailto:so.thiago@hotmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3078-0058>

**Joelma Alves de Oliveira**

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica | IFFCampos Centro | Rio de Janeiro | MG | Brasil

E-mail: [joelma.14@gmail.com](mailto:joelma.14@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7870-3992>

### Resumo:

Abordar práticas pedagógicas que fazem parte do cotidiano de uma realidade educacional é um passo importante para oportunizar mudanças significativas em um espaço de ensino e aprendizagem. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a complexidade dos processos avaliativos em áreas criativas, com inspiração no curso de Bacharelado em Design Gráfico do Instituto Federal Fluminense, considerado que as avaliações, no caso específico, permeiam a subjetividade inerente à profissão e estão atreladas a aspectos estéticos, artísticos, tecnológicos e multidisciplinares. Por meio da pesquisa bibliográfica, adotada como procedimento metodologia, foi explorar estudos relevantes sobre o tema e correlacioná-los à prática pedagógica na área de Design. Como resultado disso, propõe-se a aplicação de metodologias de avaliação que considerem, além da natureza criativa, a individualidade nas formas de aprendizagem dos estudantes e a adequação aos diferentes tipos de conteúdos e conhecimentos. Acredita-se que essas estratégias podem contribuir para uma prática pedagógica que reconheça e estimule o desenvolvimento integral dos alunos, preparando-os para os desafios profissionais futuros.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Avaliação da Aprendizagem. Ensino de Design. Práticas Pedagógicas.

**Abstract:**

The study highlights the importance of pedagogical practices in education to promote significant changes in teaching and learning. It focuses on the complexity of assessments in creative areas, especially in the Bachelor's course in Graphic Design at the Instituto Federal Fluminense, where evaluations are influenced by professional subjectivity and encompass aesthetic, artistic, technological, and multidisciplinary aspects. Using bibliographic research as a procedure, through techniques of annotation, summarization, and systematic reading, the study investigates, through a qualitative approach, relevant studies on assessment methodologies and their implementation in the pedagogical practice of Design. It proposes the adoption of methods that respect the creativity and individuality of students, adapting to various contents and knowledge, with the aim of fully preparing them for future professional challenges.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Learning Assessment. Design Education. Pedagogical Practices.

## 1 INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem desempenha um papel fundamental no processo de ensino e na formação de um indivíduo em qualquer nível escolar. Esse processo é intrinsecamente ligado não apenas à concepção de conhecimento, mas também à emissão de juízos de valor, o que torna essa prática pedagógica complexa e capaz de balizar os processos de ensino e aprendizagem. Assim, é comum muitos docentes não se sentirem preparados para desempenhar esta tarefa minuciosa e importante: a avaliação da aprendizagem. Isso pode ser atribuído à formação acadêmica, que frequentemente não abrange algumas especificidades dos saberes pedagógicos, às dificuldades de romper com práticas tradicionais arraigadas no sistema educacional e, como menciona Hoffmann (2018), à falta de uma compreensão verdadeira do sentido da avaliação escolar.

No ensino voltado ao Design Gráfico, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, essas questões também representam um grande desafio, especialmente porque os processos avaliativos dessa área geralmente envolvem aspectos subjetivos, devido ao seu caráter projetual, estético e artístico. Um curso criativo, como o de Design Gráfico, requer dos sujeitos envolvidos no processo de avaliação (professor e alunos) um compromisso mútuo a serviço da aprendizagem, do desenvolvimento de competências essenciais para a prática profissional e do fomento de potencialidades individuais que garantam uma formação integral do indivíduo. Dessa forma, quaisquer caminhos que se percorrem a fim de buscar melhoria nessa área demandam um longo percurso investigativo, além de análise crítica e lúcida das práticas já existentes, somadas à

consciência de que nenhuma mudança significativa é possível sem que esteja ancorada em uma visão realista do sistema educacional vigente (Perrenoud, 1999).

Com base nisso, este trabalho é desenvolvido, quanto aos procedimentos, por meio de uma pesquisa bibliográfica, buscando, a partir de bibliografia já publicada, proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da avaliação da aprendizagem na área de Design Gráfico, considerando seus aspectos estéticos e subjetivos. Para tanto, foram utilizadas como técnicas o fichamento, o resumo e a leitura sistematizada. Como se trata de uma reflexão propositiva, a pesquisa também tece, a partir de uma abordagem qualitativa, recomendações práticas possíveis para o aprimoramento das metodologias avaliativas, de modo que se possa contribuir para o desenvolvimento das competências dos estudantes, visando à formação integral dos indivíduos. No mais, trata-se de uma pesquisa básica, pelo viés teórico nela proposto, e de objetivos exploratórios, por se tratar de estudo resultante da aproximação dos pesquisadores do tema pesquisado a partir de fontes bibliográficas.

Por fim, é preciso mencionar que as reflexões que resultam da coleta de dados em bibliografia especializada não esgotam as possibilidades de abordagem do tema, uma vez que tratar de avaliação da aprendizagem em área criativa, tal qual o Design Gráfico, passa por caminhos investigativos que podem ser propostos a partir de diversas perspectivas teóricas e metodologias, em nível básico ou aplicado. Nesse sentido, trata-se aqui de uma reflexão pontual, porém sempre inacabada diante das constantes necessidades formativas para o mercado de trabalho, as quais precisam (e devem) ser conjugadas com a formação crítica e integral do discente.

## **2 A IMPORTÂNCIA da AVALIAÇÃO da APRENDIZAGEM na FORMAÇÃO INTEGRAL**

A temática da avaliação da aprendizagem tem sido bastante discutida no campo educacional (Luckesi, 2011; Perrenoud, 1999; Antunes, 2013; Hoffmann, 2018; Zabala, 1998), o que comprova sua importância, bem como sinaliza o quão complexo é esse processo pedagógico. Tendo em vista a necessidade de que a educação acompanhe as mudanças e as transformações típicas de uma sociedade dinâmica, faz-se cada vez mais urgente repensar as formas de verificação de aprendizagem e como ela contribui para a formação integral do indivíduo, “[...] já que avaliar um aluno é estar, em última análise, refletindo sobre a própria grandeza do desenvolvimento humano” (Antunes 2013, p. 11).

A despeito disso, os processos avaliativos ainda são considerados grandes desafios para a comunidade escolar, em qualquer nível, do ensino básico ao superior. Segundo Luckesi (2011, p. 29),

“[...] estamos necessitando de ‘aprender a avaliar’, pois que, ainda, estamos mais examinando do que avaliando. Nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores”. Note-se que autor faz uma distinção entre duas condutas, esclarecendo que o ato de examinar consiste na classificação e na seletividade do educando, enquanto o ato de avaliar se caracteriza pelo diagnóstico e pela inclusão (Luckesi, 2011). Como formação de um indivíduo, tanto para a vida em sociedade quanto para o mundo do trabalho, precisa se firmar na garantia de que todo o potencial discente seja desenvolvido, é preciso fomentar formas de avaliação que respeitem a individualidade de aprendizagem ao mesmo tempo em que acompanhem e identifiquem o seu progresso. Consoante Luckesi (2011, p. 31),

Uma aprendizagem, verdadeiramente só é aprendizagem quando ela se transforma em prática de vida cotidiana, assim como um alimento só é efetivamente alimento (que alimenta alguém) quando é ingerido e se transforma em sangue, em plasma. O que é aprendido é vida, é prática; e, quanto mais se pratica, mais se aprende. Como aprender a avaliar a aprendizagem de nossos educandos, incluindo a nossa autoavaliação como educadores e avaliadores?

Questionamentos dessa natureza são relevantes para que se pense a avaliação da aprendizagem por meio de uma perspectiva pela qual o educando seja capaz de construir significados e atribuir sentido ao conteúdo da aprendizagem (Antunes, 2013), o que é a função social do ensino. Além disso, diante das exigências contemporâneas no que tange aos novos saberes capazes de dar conta de problemas globais de um mundo complexo, repleto de possibilidades e que se modifica tão rápido quanto a velocidade da luz, não cabe mais uma visão compartimentada do conhecimento, uma vez que “[...] a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente que se opere o vínculo entre as partes e a totalidade e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (Morin, 2011, p. 16).

Para isso, uma formação integral, por meio de uma aprendizagem com significado é imprescindível para a formação de indivíduos capazes de interferir no futuro, por meio de suas ações no presente, já que, assim como a sociedade, o ser humano é a forma de uma natureza complexa e é, “[...] a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, e isso por vezes é desintegrado pela educação” (Morin, 2011, p. 16). Tal problemática persiste no processo de avaliação da aprendizagem, que se utiliza de procedimentos falhos na tentativa de avaliar de forma igualitária pessoas que, por natureza, são diferentes.

Quando a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas cognitivas, muitos dos pressupostos da avaliação mudam. [...]. Será necessário, também, levar em consideração os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que promovam as capacidades motoras, de equilíbrio e autonomia pessoal, de relação interpessoal e de inserção social. [...] O objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos alunos (Zabala, 1998, p. 197).

Por conta disso, entende-se, conforme Antunes (2013, p. 17), que "[...] uma avaliação do rendimento escolar somente pode ser considerada eficiente quando produto de uma observação contínua ao longo do período escolar e não somente concentrada nos momentos de provas e exames". No ensino de Design, cujo cerne é o desenvolvimento de projetos, o processo formativo do estudante necessita de um olhar criterioso do professor. Esse olhar visa contribuir para o desempenho acadêmico progressivo do aluno, o que pode ser identificado através de estratégias avaliativas adequadas, apesar dos diversos desafios que se apresentam ao professor, com destaque para a subjetividade inerente ao fazer artístico e típica das áreas criativas.

Embora haja uma linha de pensamento nessa área que afirma que Design não é Arte, comungando com reflexões de autores como Villas-Boas (2007), é inegável sua importância no processo criativo de um designer. A própria palavra criatividade, que permeia o universo dessa profissão, apresenta significados um tanto quanto subjetivos. Gomes (2001, p. 32) destaca que, “[...] uma vez dotado de sentidos perceptivos e de habilidades mentais seria natural que seres humanos fossem criativos, porém o sistema educacional não contribui para isso” [sic]. O autor sugere que os planos de aula dos professores que atuem em núcleos voltados ao desenvolvimento de projetos tenham como objetivo despertar a sensibilidade dos estudantes, orientando-os no sentido de observar os problemas no mundo que o cerca. Ao encontro desse pensamento, Cardoso (2013) destaca que o Design dialoga, em algum nível, com quase todos os outros campos do conhecimento e que sua importância é sua capacidade de construir pontes num mundo cada vez mais esfacelado pela especialização e pela fragmentação de saberes.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Design, estabelecidas pela Resolução n. 5, de 8 de março de 2004, no art. 4º, o curso de graduação em Design deve possibilitar uma formação profissional que revele competências e habilidades para

I - capacidade criativa para propor soluções inovadoras, utilizando domínio de técnicas e de processo de criação; II - capacidade para o domínio de linguagem própria expressando conceitos e soluções, em seus projetos, de acordo com as diversas técnicas de expressão e reprodução visual; III – capacidade de interagir com especialistas de outras áreas de modo a utilizar conhecimentos diversos e atuar em equipes interdisciplinares na elaboração e execução de pesquisas e projetos; IV - visão sistêmica de projeto, manifestando capacidade

de conceituá-lo a partir da combinação adequada de diversos componentes materiais e imateriais, processos de fabricação, aspectos econômicos, psicológicos e sociológicos do produto; V - domínio das diferentes etapas do desenvolvimento de um projeto, a saber: definição de objetivos, técnicas de coleta e de tratamento de dados, geração e avaliação de alternativas, configuração de solução e comunicação de resultados; VI - conhecimento do setor produtivo de sua especialização, revelando sólida visão setorial, relacionado ao mercado, materiais, processos produtivos e tecnologias abrangendo mobiliário, confecção, calçados, joias, cerâmicas, embalagens, artefatos de qualquer natureza, traços culturais da sociedade, softwares e outras manifestações regionais; VII - domínio de gerência de produção, incluindo qualidade, produtividade, arranjo físico de fábrica, estoques, custos e investimentos, além da administração de recursos humanos para a produção; VIII - visão histórica e prospectiva, centrada nos aspectos socioeconômicos e culturais, revelando consciência das implicações econômicas, sociais, antropológicas, ambientais, estéticas e éticas de sua atividade.

Nesse sentido, Antunes (2014, p. 18) alerta que “[...] aluno competente é aquele que enfrenta os desafios de seu tempo usando os saberes que aprendeu e empregando, em todos os campos de sua ação, as habilidades antes apreendidas em sala de aula”. Diante desse entendimento, é importante que o ensino de Design seja capaz de potencializar as competências e as habilidades dos discentes, buscando romper com o modelo tradicional de educação e implementando práticas significativas que permitam o desenvolvimento das múltiplas inteligências dos estudantes, visando à sua formação integral. Para isso, é preciso pensar práticas pedagógicas significativas que abranjam desde o processo de ensino aos métodos avaliativos que se destinem a construir com e nos educandos conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem o seu efetivo desenvolvimento, por meio da assimilação ativa do legado cultural da sociedade (Antunes, 2013).

Sendo o Design um campo de conhecimento de vocação interdisciplinar e natureza tecnológica, ele exige um profissional com competências múltiplas, capaz de resolver problemas complexos em uma sociedade que está propensa a constantes mudanças. Nessa linha de pensamento, preparar tal profissional para o mundo do trabalho requer uma compreensão ampla de como desenvolver e avaliar suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e comportamentais. Por isso, faz-se necessário o apoio em bases teóricas que auxiliem na condução de propostas educacionais que respeitem a individualidade dos alunos, valorizando sua visão de mundo e seus conhecimentos prévios. E a confluência entre as abordagens construtivista e interacionista (sociocultural) pode ser um caminho para isso.

A abordagem construtivista reconhece que os estudantes adquirem, interpretam e usam informações construindo o conhecimento, e os seus modelos pedagógicos realçam a importância dos saberes prévios do indivíduo na aquisição e compreensão desses conhecimentos. O conhecimento é uma construção do sujeito, e não algo que ele possa receber passivamente do meio. Esse embasamento

teórico auxilia na condução de propostas educacionais que respeitam a individualidade dos alunos, valorizando sua visão de mundo e os seus conhecimentos prévios. Explica Moreira (1999) que, para Piaget, pioneiro do enfoque construtivista, o desenvolvimento cognitivo humano se dá principalmente através das fases por ele denominadas como: assimilação, acomodação e na equilíbrio.

Segundo Piaget, o crescimento cognitivo da criança se dá por assimilação e acomodação. A assimilação designa o fato de que a iniciativa na interação do sujeito com o objeto é do organismo. O indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação [...]. Obviamente, muitas vezes os esquemas de ação da criança (ou mesmo de um adulto) não conseguem assimilar determinada situação. Neste caso, o organismo (mente) desiste ou se modifica. No caso de modificação, ocorre o que Piaget chama de 'acomodação'. É através das acomodações (que, por sua vez, levam à construção de novos esquemas de assimilação) que se dá o desenvolvimento cognitivo [...]. Não há acomodação sem assimilação, pois acomodação é reestruturação da assimilação. O equilíbrio entre assimilação e acomodação é a adaptação à situação. Experiências acomodadas dão origem, posteriormente, a novos esquemas de assimilação e um novo estado de equilíbrio é atingido. Novas experiências, não assimiláveis, levarão a novas acomodações e a novos equilíbrios (adaptações) cognitivos. Esse processo de equilíbrio prossegue até o período das operações formais e contínua, na idade adulta, em algumas áreas de experiência do indivíduo (Moreira, 1999, p. 100, grifos do autor).

Em uma lógica pedagógica construtivista, os estudantes são incentivados a participar ativamente na construção de seus conhecimentos, integrando novas informações ao seu esquema mental e estabelecendo associações e conexões de maneira significativa. Para a efetivação desse processo, é essencial o papel mediador do professor e a centralização do estudante em todo o processo de ensino-aprendizagem. Esse entendimento encontra eco na inspiração trazida pela pedagogia interacionista de Lev Vygotsky, que também apregoa a ideia de que, para haver uma aprendizagem com significado, é preciso que haja interação entre o sujeito e objeto, conforme já foi mencionado. Embora Vygotsky, de acordo com Moreira (1999), tenha sido descrente quanto a uma hierarquia de estágios do desenvolvimento cognitivo (desenvolvida por Piaget), segundo a qual o ser humano tem o seu desenvolvimento definido em etapas, sendo a primeira a fase infantil, é somente de acordo com as particularidades de cada estágio que o indivíduo teria discernimento para aquisição de novos conhecimentos (Moreira, 1999).

Com efeito, na abordagem vygotskyana, o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. De acordo com esse pensamento, o homem transforma e é transformado nas relações que acontecem em

uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos, e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere (Damiami; Neves, 2006). Segundo Vygotsky (1998), os alunos aprendem melhor quando são confrontados com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de zona de desenvolvimento proximal/potencial. Assim sendo, de acordo com esta abordagem, também é fundamental o papel do professor como mediador na aquisição de significados contextualmente aceitos e no indispensável intercâmbio de significados entre o professor e o aluno, dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz.

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento — zona de desenvolvimento potencial — pode ilustrar-se ainda mais comparando-se os processos de aprendizagem da criança e do adulto. Até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e a do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010, p. 115).

Com base nisso, entende-se que, independentemente da idade e do nível escolar de um indivíduo, é possível fomentar a construção e o desenvolvimento de suas competências e habilidades, considerando seus conhecimentos prévios e através de um processo de aprendizagem interativo e colaborativo. Há uma, ao que parece, uma complementaridade nos pensamentos que fundamentam as teorias de aprendizagem apresentadas, até porque ambas as abordagens devem ser consideradas na formação de cidadãos éticos, com capacidade crítica de interpretar o mundo do qual fazem parte. Dessa forma, compartilha-se com Becker (1992) a crença de que o construtivismo na educação possibilita a união de várias tendências atuais do pensamento educacional, para aqueles que estão insatisfeitos com a prática tradicional de ensino, que prioriza a aprendizagem mecânica, por meio da repetição e memorização, e que pouco considera a realidade vivida por alunos e professores. Sem a superação desses modelos educacionais, poucos avanços concretos poderão ser realizados na prática docente.

Durante as práticas pedagógicas em disciplinas no ensino de Design Gráfico, principalmente nas disciplinas de Projetos, os problemas fictícios ou não, são formulados com o intuito de envolver questões que fazem parte de um contexto em que os alunos são capazes de agir. Isso se vale dos conhecimentos prévios discentes atrelados aos saberes adquiridos em sala de aula e da capacidade de relacioná-los, por meio da pesquisa, com as informações inerentes a cada projeto, que pode envolver questões culturais, históricas, mercadológicas, tecnológicas, entre outras. Essa perspectiva tem em

vista que o processo de ensino e aprendizagem de um indivíduo é complexo e permeia diferentes questões que abrangem as práticas pedagógicas, sendo a avaliação da aprendizagem um dos momentos mais cruciais, motivo pelo qual se comunga do seguinte questionamento de Hoffmann (2018, p. 53): “Poderão os professores encontrar critérios precisos e uniformes para avaliar no desempenho de muitos e diferentes alunos, corrigir suas tarefas por gabaritos únicos?”.

Tal questionamento se torna mais emergente quando se trata de um curso nas áreas criativas, visto que, para avaliar em um curso criativo, deve-se partir do princípio de que existem diferentes respostas para um mesmo problema, considerando que elas sempre serão apresentadas por indivíduos diversos, com realidades distintas, "vivendo, cada um, sua própria experiência de vida" (Hoffmann, 2018, p. 41). De fato, na maioria dos projetos desenvolvidos em Design, a resposta individual do aluno é fundamental. Conforme afirma Hoffmann (2018), nesses casos que envolvem opiniões, reflexões ou dissertações sobre um tema específico, o professor precisará interpretar subjetivamente a resposta para avaliá-la como correta ou incorreta. Assim, a subjetividade é inerente ao processo avaliativo; "não é um problema, mas um elemento a ser trabalhado positivamente" (Hoffmann, 2018, p. 67).

### **3 MEDIÇÕES CRIATIVAS EM CURSO CRIATIVO**

Ao avaliar considerando os aspectos qualitativos, subjetivos e individuais inerentes à prática avaliativa de cursos criativos, de fato, é preciso ir além de mensurar uma nota. Os conteúdos abordados em um curso de Design englobam diferentes aspectos do conhecimento e, geralmente, estão atrelados à resolução de problemas complexos, que exigem saberes variados e domínios de ferramentas específicas. De acordo com Matteoni (2014), quando alguém aplica conhecimentos, habilidades e atitudes para realizar uma tarefa (ou várias, em situações complexas), essa pessoa desenvolve competência na ação. Isso vai além da simples reprodução de conhecimentos memorizados; envolve um processo decisório abrangente, que considera a compreensão do contexto presente e os recursos disponíveis, tanto cognitivos quanto materiais. Ao analisar atividades que estejam em consonância com esse tipo de abordagem e tenham como objetivo averiguar uma aprendizagem com significado, por parte do estudante, com possível mediação do professor a qualquer momento do processo, é preciso dar importância à “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos sugeridas em lei” (Hoffmann, 2000, p. 40). Logo,

A pergunta que se deve fazer sobre qualquer tarefa analisada de um estudante é sempre: O que ele demonstra compreender? O que ele ainda não compreende? A resposta a esta pergunta é que fundamenta a continuidade do processo educativo, a intervenção do professor no sentido de encontrar alternativas pedagógicas que favoreçam o entendimento do aluno sobre as noções desenvolvidas. Corrigir tarefas e testes só apresenta sentido como ponto de partida no processo avaliativo, não é um procedimento terminal. E é a análise qualitativa que fornecerá subsídios ao professor e alunos para a continuidade do processo educativo (Hoffmann, 2000, p. 41).<sup>1</sup>

As habilidades delineadas nos objetivos educacionais servem como base fundamental para todo o processo de ensino e, conseqüentemente, para a avaliação, mas os conteúdos de aprendizagem são igualmente cruciais para avaliar e acompanhar o progresso dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem (Zabala, 1998). Zabala discorre sobre a avaliação dos conteúdos conforme sua topologia. Ele considera que conteúdo é “tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não abrangem apenas as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (Zabala, 1998, p. 30). O teórico reforça, ainda, que os conteúdos de aprendizagem não se reduzem apenas às contribuições das disciplinas, abarcando, também, conteúdos de diferentes naturezas, ou seja, dados, conceitos, atitudes, técnicas, etc. Isso inclui as aprendizagens que ocorrem na escola de forma implícita, o que se denomina de currículo oculto e geralmente não aparece nos planos de ensino, tampouco é considerado nos processos avaliativos.

Diante do exposto, o teórico questiona: “Como podemos saber o que os alunos sabem, dominam ou são? Ou em outras palavras, como podemos saber o grau e tipo de aprendizagem que os alunos têm em relação os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais?” (Zabala, 1998, p. 202). Apoiado pelos estudos de Coll (1986 apud Zabala, 1998), que categoriza os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais, Zabala (1998) defende que essa organização dos conteúdos visa alcançar as capacidades estabelecidas nos objetivos educacionais. Essas capacidades correspondem a questões-chave sobre o ensino e a aprendizagem de um estudante: “o que deve saber?”, “o que deve saber fazer?” e “como deve ser?” (Zabala, 1998, p. 30-31).

Se examinamos a resposta tradicional sobre o papel do ensino e utilizarmos os diferentes tipos de conteúdos como instrumentos descritivos do modelo propedêutico que propõe, poderemos ver que é fácil efetuar uma descrição bastante precisa e que vai além das definições genéricas. As perguntas para defini-los se resumiram no que é preciso saber, saber fazer e ser neste modelo. Certamente, a resposta afirmará que - pensemos na maioria dos conteúdos dos exames e, concretamente, das provas de seleção - acima de tudo é preciso ‘saber’, que se necessita de um pouco ‘saber fazer’ e que não é muito necessário ‘ser’; quer dizer, muitos conteúdos conceituais, alguns conteúdos procedimentais e poucos conteúdos atitudinais. Mas isto, inclusive neste modelo, não é assim em todos os níveis de escolarização, nem em todas as escolas, nem para todos os professores (Zabala, 1998, p. 31, grifos do autor).

---

<sup>1</sup> A autora se refere à Lei das Diretrizes de Bases da Educação (Lei 9.394. de 20 de dezembro de 1996).

Atualmente existe uma busca pela superação das abordagens tradicionais da prática educativa que não contribuem de fato com a formação integral do estudante, principalmente diante das especificidades de um curso das áreas criativas, o qual exige do aprendiz que as "habilidades mentais se integram [integrem] com as habilidades manuais para expressar, representar, comunicar graficamente as formas e os detalhes de seus projetos" (Gomes, 2000, p. 51). Além disso, é preciso repensar os métodos de ensino no campo do Design para garantir que os profissionais formados estejam equipados com as competências necessárias para enfrentar desafios cada vez mais complexos do mundo contemporâneo e contribuir para um futuro mais sustentável e resiliente (Rocha, 2021). E isso inclui principalmente habilidades atitudinais como colaboração, empatia, pensamento crítico e reflexivo, flexibilidade, criatividade, entre outros.

Entretanto, para garantir que o ensino e a aprendizagem dos estudantes de Design sejam consistentes e com significado, o processo avaliativo deve englobar todos os tipos de conteúdos e respeitar todas formas de aprendizagem, bem como considerar que, sobre "as aprovações das idéias dos alunos pelo professor, sabe-se que é uma questão delicada que envolve julgamento subjetivo" (Gomes, 2000, p. 42). Por isso mesmo, o desafio do processo avaliativo inicia-se com a definição por parte do avaliador do que exatamente almeja avaliar, pois, somente com os objetivos educacionais precisamente delimitados e os tipos de conteúdo alinhados aos instrumentos avaliativos mais adequados, é possível considerar uma prática avaliativa a serviço da aprendizagem. Zabala (1998) pontua as diferenças entre as avaliações de conteúdos factuais, procedimentais e atitudinais.

Para Zabala (1998), quando o objetivo da avaliação é o conhecimento de fatos, por meio dos quais o estudante deve apresentar aprendizagem adequada com máxima fidelidade, uma atividade avaliativa mais apropriada pode ser uma simples pergunta. Por meio da resposta, seria possível conhecer o grau de competência do aluno diante do conteúdo apresentado. Todavia, o autor alerta que a aprendizagem envolve associar fatos a conceitos, permitindo que o conhecimento seja usado para compreender e interpretar as situações ou o fenômeno. Além disso, em relação aos conteúdos conceituais, há uma maior dificuldade em precisar o grau de aprendizagem de um estudante, pois tais conteúdos apresentam um nível de compreensão por vezes limitado, sempre podendo haver um conhecimento conceitual mais elaborado. Assim, dificilmente se pode afirmar que a assimilação de um conceito está finalizada (Zabala, 1998). Nesse sentido,

As atividades para conhecer qual é a compreensão de um determinado conceito não podem se basear na repetição de algumas definições. Seu enunciado nos diz, unicamente, que quem

as faz é capaz de lembrar com precisão a definição, mas não nos permite averiguar se foi capaz de integrar este conhecimento em suas estruturas interpretativas. [...] Num trabalho culto, todos nós somos capazes de utilizar termos de grande complexidade conceitual, corretamente em toda a sua amplitude; mas se tivéssemos que defini-los, nos encontraríamos diante de uma situação bastante complicada. Somos capazes de utilizar os conceitos ‘redondo’ e ‘circular’ com todo o rigor e escolhemos um ou outro termo segundo seu significado no contexto da frase. Assim, pois, podemos dizer que dominamos ambos os conceitos, mas imagine que complicado seria defini-los sem fazer nenhum gesto com as mãos para nos ajudar na explicação. Na vida cotidiana, inclusive nos discursos mais rigorosos, os conceitos utilizados não são definidos constantemente. Geralmente, em vez de fazer uma definição procuramos dar exemplos que ajudem a compreender o que querem dizer. A tendência de utilizar a definição dos conceitos é o resultado de uma compreensão muito simplista da aprendizagem que, de certo modo, assume que não existe nenhuma diferença entre expressão verbal e compreensão (Zabala, 1998, p. 204-205).

Ao expor a complexidade da avaliação de fatos conceituais, Zabala (1998) afirma que as atividades avaliativas mais adequadas, para esses casos, são aquelas que proporcionam a oportunidade da averiguação, através da observação, dos usos dos conceitos em diversas situações, principalmente naquelas em que os estudantes utilizam bases conceituais em suas explicações espontâneas, como debates, colaborações em equipe, apresentações e, especialmente, diálogos, os quais, para o autor, seriam a melhor fonte de informação do verdadeiro domínio de um termo e o meio mais apropriado para fornecer a assistência necessária para cada aluno. Ainda alerta o autor que,

Se o que queremos da aprendizagem de conceitos é que os alunos sejam capazes de utilizá-los em qualquer momento ou situação que o requeira, teremos que propor exercícios que não consistam tanto numa explicação do que entendemos sobre os conceitos, como na resolução de conflitos ou problemas a partir dos conceitos. Exercícios que lhes obriguem a usar o conceito (Zabala, 1998, p. 205, grifos do autor).

De fato, para a aprendizagem na área de Design, em muitas situações, é mais relevante saber aplicar um conceito adequadamente de acordo com o contexto requerido do que puramente saber explicar o seu significado. Tome-se como exemplo um conceito específico, muito utilizado por profissionais da área, que é “hierarquia visual”, a qual consiste em um princípio de design que se refere à estrutura mais simples de organização e priorização de elementos visuais em uma composição, possibilitado, de maneira intuitiva, guiar os olhos do observador para as informações mais importantes, partindo de técnicas, como variações cromáticas, contrastes de tamanhos e formas, alinhamento e espaçamento, entre outros (Lupton; Phillips, 2008). Para o designer, é crucial que saiba aplicar tal conceito a projetos gráficos, seja na composição de um livro, seja na interface de páginas eletrônicas. E isso, decerto, será mais importante para a prática profissional do que saber a definição do referido conceito.

No que diz respeito aos conhecimentos procedimentais, o objetivo intrínseco ao processo de avaliação implica a capacidade de realização. Segundo Zabala (1998, p. 207), “o conhecimento sobre o domínio deste saber fazer só pode ser verificado em situações de aplicações destes conteúdos”. Essa é uma ocorrência frequente nos cursos criativos, a exemplo do componente curricular que, em alguns cursos, denomina-se “Desenho”, ou algum nome similar, em que a prática é o cerne de seu fundamento. Para Gomes (2000, p. 82), “o desenho é uma expressão gráfica do pensamento ou a materialização de uma ideia”, o que marca a importância de que o processo avaliativo desse tipo de conteúdo seja adequado às suas especificidades. Zabala (1998) aponta que o nível de competência de um aluno, quando se trata de conhecimentos procedimentais, só pode ser averiguado diante de atividades facilmente observáveis. Assim, recomenda o autor que “devem ser atividades abertas, feitas em aula, que permitam um trabalho de atenção por parte dos professores e a observação sistemática de como cada um dos alunos transfere o conteúdo para a prática” (Zabala, 1998, p. 207). O autor ainda acrescenta que o que define a aprendizagem dos conteúdos procedimentais “não é o conhecimento que se tem dele, mas o domínio ao transferi-lo para a prática” (Zabala, 1998, p. 207).

Apesar disso, no que tange à formação na área de Design, têm sido consideradas cada vez mais pelo mundo do trabalho as competências comportamentais de um profissional, como elas se manifestam e podem ser determinantes para o desempenho de um designer, conforme aponta Rocha (2021). Inclusive Zabala (1998, p. 208) reconhece a notável insegurança dos professores em avaliar tal tipo de conhecimento e acredita, entre outras coisas, “que nos encontramos diante de uma tradição escolar que tendeu formalmente a menosprezar estes conteúdos e que reduziu a avaliação a uma função sancionada, expressada quantitativamente, fato que provocou a ilusão de se acreditar no rigor de suas afirmações porque são matematizáveis”. Acrescenta, ainda, que

O problema da avaliação dos conteúdos atitudinais não está na dificuldade de expressão do conhecimento que os meninos e meninas têm, mas na dificuldade da aquisição deste conhecimento. Para poder saber de que os alunos realmente precisam e o que valorizam e, principalmente, quais são suas atitudes, é necessário que na classe e na escola surjam suficientes situações ‘conflitantes’ que permitam a observação do comportamento de cada um dos meninos e meninas. Num modelo de intervenção em que não se observe a possibilidade do conflito, em que evitem os problemas interpessoais, em que se limite a capacidade de atuação dos alunos, em que não haja espaços para expressar autonomamente a opinião pessoal nem se proponham atividades que obriguem conviver em situações complexas, dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno, assim como avaliar a necessidade de oferecer ajudas educativas (Zabala, 1998, p. 208-209, grifo do autor).

Nesse ponto, as disciplinas de Projetos de um curso de Design podem ser um laboratório preparado e adequado para conduzir avanços na aprendizagem de conteúdos atitudinais, considerando que, ao desenvolverem projetos, os estudantes estão expostos a problemas complexos que requerem a manifestação de diferentes habilidades pessoais e interpessoais. Desse modo, cabe aos professores utilizar, com perspicácia, as informações advindas da observação sistemática dos projetos desenvolvidos nesses componentes curriculares a fim de promover um processo avaliativo baseado primordialmente no objetivo fundamental da avaliação, que é, de acordo com Zabala (1998, p. 209), "conhecer para ajudar". Nesse momento, tratando-se de competências em Design, a dificuldade em escalonar o grau de aprendizagem em processos avaliativos toam vulto. Não se sabe ao certo se a abordagem deve se dar qualitativa ou qualitativamente, ou ainda de modo misto.

#### **4 ESCALONAR O GRAU APRENDIZAGEM EM PROCESSOS AVALIATIVOS: UMA ABORDAGEM QUALITATIVA OU QUANTITATIVA?**

A competência é "a capacidade do sujeito de mobilizar recursos" para abordar e resolver uma situação complexa (Moretto, 2022, p. 32). Já a habilidade é um componente da competência que envolve o saber fazer algo (Moretto, 2022). Apesar disso, uma pessoa pode demonstrar habilidade, mas não ser competente, pois esta requer também que o sujeito saiba o que está fazendo, além ter a atitude de querer fazer. Outra importante questão é a diferença entre "desempenho" e "competência". O autor destaca que, embora o desempenho seja um indicador de competência, ele não é definitivo. Um desempenho fraco não implica automaticamente falta de competência.

Levemos esse conceito para uma situação complexa a ser enfrentada pelos alunos: uma prova. O que os professores podem avaliar pelas provas é a performance do aluno, obtendo assim um indicador de sua competência. No entanto, uma performance aquém do esperado não significa, necessariamente, falta de competência. Por esse motivo, um professor competente não avalia seus alunos por uma prova. Da mesma forma, não parece admissível um professor reprovar um aluno por alguns décimos nas notas. Cabe, sim, ao professor competente utilizar diversos instrumentos de avaliação da aprendizagem para poder julgar a possível competência do aluno numa situação específica (Moretto, 2022, p.33).

Eis o problema: todas essas questões, além de outras, devem ser pontudas em uma avaliação da aprendizagem e expressadas através de uma simples nota. Para Luckesi (2011, p. 56), "de fato, o ideal seria a inexistência do sistema de notas. A aprovação e reprovação do educando deveria dar-se pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções" [sic]. O teórico ainda constata que, dada a

ampla utilização de notas e conceitos na prática escolar, juntamente com as diretrizes da legislação educacional, que exigem algum método de avaliação do progresso dos alunos, é difícil abolir completamente as notas e conceitos do ambiente escolar. Já Demo (2010, p. 21) expõe que

É inevitável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não podemos dizer se algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar. Como regra, tal posicionamento se vê mais facilmente quando pode ser quantificado, o que traz à baila a questão da nota. Será possível escalonar fenômeno tão profundamente qualitativo como a aprendizagem?

Nesse ponto, vale mencionar que Luckesi (2011) afirma que avaliação tem sido utilizada principalmente para atribuir notas e conceitos aos alunos, negligenciando sua verdadeira função como um instrumento para alcançar o melhor resultado possível. E, ao ser empregada de forma meramente classificatória, em vez de diagnóstica, não promove o progresso educacional. Diante desses preceitos, o professor salienta que, não sendo possível administrativamente alterar o status quo, pode-se fazê-lo pedagogicamente. Para tanto, sugere o autor “sanar esta dificuldade pelo estabelecimento de conhecimentos, habilidades e hábitos mínimos a serem adquiridos pelos educandos e pelo encaminhamento do ensino a partir dessa definição” (Luckesi, 2011, p. 56). E mais:

Teríamos de trabalhar com o mínimo necessário de aprendizagem e a esse mínimo atribuiríamos uma qualidade ‘minimamente satisfatória’, que poderia ser expressa pela nota 7, por exemplo. Nessa perspectiva: todo educando, em todos os conteúdos, deveria obter no mínimo 7; para isso, ter-se-ia de estabelecer uma definição no planejamento de quais conteúdos e aprendizagens seriam necessários para se obter a menção 7, sem o que, seria impossível fazer a atribuição; A aprendizagem abaixo desse nível seria considerada insatisfatória; por isso, o educando deveria ser reorientado, até atingir o mínimo necessário; O educando que obtivesse rendimento acima desse nível mínimo necessário receberia notas superiores a 7, chegando ao máximo de 10. Nesse contexto, poder-se-ia utilizar uma média, desde que não distorcesse tanto o resultado final da aprendizagem do aluno. Neste caso, o resultado da média estaria sempre acima do mínimo necessário de conteúdos a serem aprendidos (Luckesi, 2011, p. 56-57).

Para Demo (2010, p. 21), no entanto, entre "nota e conceito não existe, a rigor, qualquer diferença, porque ambos se referem a uma escala". Para Demo “atribuir ‘Excelente’ a um trabalho ou a nota 10, dá exatamente na mesma. Percebe-se melhor isso, quando necessitamos fazer médias, o que sempre leva a equiparar conceitos e notas”, conforme também sugere Luckesi (2011). De fato, existem muitas nuances na avaliação que requerem do avaliador comprometimento com a aprendizagem do sujeito avaliado e responsabilidade nas formas de exteriorizar os resultados obtidos. Se considerar, conforme Demo (2010), que tanto o professor quanto o pedagogo são profissionais mais do ensino do que da aprendizagem, será preciso uma mudança de paradigmas da prática educativa. Essa mudança, no que tange ao docente que atua em áreas criativas, deve-se principalmente

ao fato de que “o processo projetual transcorre de maneira em que as análises e os julgamentos têm papel fundamental ao término de cada investida criativa” (Gomes, 2001, p. 52). Dito isso, a rigor, o processo avaliativo em Design deve priorizar um aspecto qualitativo, que seja eficaz para a evolução sistemática do aprendiz, corroborando o pensamento de que “é fundamental conjugar avaliação com aprendizagem, porque esse é seu significado essencial [...] faz-se imprescindível avaliar de tal modo que o avaliado possa reagir e aprender” (Demo, 2010, p. 36).

Nessa perspectiva, quando o caráter qualitativo é o caminho mais coerente para uma avaliação, não se exclui a necessidade de mensurar os resultados de forma que seja possível escalonar o grau de aprendizagem do estudante, uma vez que a relevância dos aspectos quantitativos e qualitativos da aprendizagem é indissociável, de modo que uma nota só é significativa se puder traduzir, de forma precisa, os avanços qualitativos do aluno (Demo, 2010). À guisa de hipótese,

Simulemos, então, avaliação qualitativa da aprendizagem, com respeito a um aluno qualquer. Alguém pode lhe atribuir a nota 8. Outro, o conceito ‘bom’. Ou, ainda, fazer apenas o comentário ‘tem se esforçado’ ou ‘vai bem’. Num primeiro relance, nenhuma das três vias é necessariamente melhor ou pior. Classificam o aluno da mesma forma, colocando-o num patamar positivo. Pode-se discutir, entretanto, a capacidade de diagnóstico. A nota pode ser mais ‘precisa’, porque o número é por si posicionalmente ostensivo. Se for dada secamente, entretanto, não capta o lado qualitativo da aprendizagem, além de induzir a pensar que o fenômeno da aprendizagem é feito de extensões cumulativas. O conceito é mais simpático, mas é ‘mais impreciso’, porque o nível ‘bom’ não tem relação estruturada mais visível. Poderá ocorrer que um professor situe o ‘bom’ já a partir do patamar indicado por uma nota 5, logo tenderia a distinguir entre alunos bons e ruins, sem maiores gradações. Dado secamente, também permanece equívoco, porque o conceito de ‘bom’ pode admitir delimitações extremamente variáveis. O comentário também é simpático, mas ainda menos preciso. Dizer que o aluno está se esforçando ou que vai bem, não diz quase nada. Tomando pelo lado negativo, dizer que não está se esforçando, pode ser julgamento pesado e até mesmo estigmatização. Pode ‘classificar’ até com maior violência e irresponsabilidade (Corazza, 1995 apud Demo, 2010, p. 73)

A finalidade da avaliação, com efeito, é verificar a promoção da aprendizagem. No âmbito educacional, é isso que a torna relevante e necessária. No entanto, em consonância com Demo (2010), a expectativa errônea sobre os processos avaliativos surge quando seu papel de classificação e escalonamento é negado. Para o autor, a avaliação visa classificar, escalonar e analisar o desenvolvimento, a situação e a qualidade do fenômeno avaliado, ainda que a questão não deva ser exatamente eliminar esses efeitos, mas sim usá-los de forma pedagógica para educar e garantir uma aprendizagem contínua, que permita a evolução do desempenho do educando. Demo (2010) reitera que existem algumas premissas que devem ser consideradas quanto à avaliação da aprendizagem. Uma delas consiste no entendimento de que, ao se estabelecerem indicadores, pressupõe-se que existe um fundo teórico interpretativo para definir o que se imagina indicar, ou seja, se o objetivo da

aprendizagem for o domínio do conteúdo, principalmente quando se trata de um conhecimento cognitivo, a prova pode ser um instrumento indicativo adequado. Em contrapartida, caso a finalidade seja a habilidade de argumentar e saber pensar, a prova não seria indicada (Demo, 2010), porque

Toda avaliação, ao mesmo tempo que pode revelar alguma coisa, também esconde, porque representa recorte selecionado e parcial; segue igualmente que toda avaliação acaba cometendo alguma injustiça, porque qualquer escalonamento é também reducionista; é impraticável avaliar 'bem' um professor; só o podemos avaliar parcialmente; por conseguinte, toda avaliação deve poder ser mudada e sobretudo contestada pelo avaliador; por fim, é mister avaliar o avaliador (Demo, 2010, p. 23).

Nesse sentido, avaliar a aprendizagem pode ser um processo realizado entre e com as partes envolvidas no processo. Para tanto, requer do estudante e do professor participação efetiva e comprometida com o percurso formativo. O avaliador deve desempenhar sua profissão com compromisso e compreensão do currículo, utilizando técnicas para melhorar o desempenho dos alunos. O avaliado, por sua vez, deve se engajar ao processo educacional e de avaliação, tendo discernimento sobre sua trajetória na construção do conhecimento. Segundo Gomes (2001), a maioria dos estudantes com quem se trabalha na graduação e na pós-graduação desconhecem as habilidades necessárias para a prática profissional (Desenho/Design). Assim, questiona o autor: “sem o conhecimento destas habilidades e sem um ambiente acadêmico favorável para desenvolvê-las, como podem eles se tornarem profissionais de Desenho bem-sucedidos? (Gomes, 2001, p. 54).

Isso só é possível com um trabalho diagnóstico minucioso, que tenha como propósito “avaliar o aluno por aquilo que reconstrói pessoalmente” (Demo, 2010, p. 59). Conforme o pensamento do autor, a condução avaliativa deve permear a face qualitativa da aprendizagem, sendo um processo contínuo que não necessita de momento ou lugar específico, para que seja conduzido. O que se almeja é o esforço reconstrutivo pessoal do estudante, de modo que, “à medida que o aluno vai reconstruindo conhecimento, o professor o avalia em processo; codifica esta avaliação sob variadas formas, podendo-as coagular em nota, desde que esta reflita a complexidade do processo” (Demo, 2010, p. 59). Então, as notas serão sempre provisórias, e o conhecimento reconstruído pode sempre ser reavaliado, aceitando sua natureza dinâmica. Dessa forma, a média das notas se torna irrelevante, pois o foco está na progressão positiva. Se o estudante demonstrar melhora em seu desempenho, o último e melhor desempenho é considerado, pois representa o ponto até onde ele chegou (Demo 2010).

Ainda para Demo (2010, p. 65), "ao manejar conhecimento com competência, não se gesta apenas a competência técnica, mas a igualmente política". Para o teórico, essa conexão, no entanto, não é automática e exige um trabalho consciente por parte do educador. O processo avaliativo deve

estar atento a essa necessidade, buscando fomentar o desenvolvimento de ambas as competências nos alunos, avaliando não apenas o conhecimento técnico, mas também a capacidade de pensar criticamente e agir de forma proativa na sociedade. Em outras palavras,

O processo avaliativo precisa perseguir essa meta incansavelmente. A prova dificilmente permite esse crescimento, até porque evita a argumentação, na medida em que pede apenas uma resposta certa. O que queremos, em última instância, averiguar se o aluno sabe pensar, argumentar, formular, propor. Por trás do texto, queremos perceber o sujeito capaz de autonomia. Tal expectativa leva a mudar profundamente os processos avaliativos. Se imaginarmos que o aluno é chamado a tornar-se cidadão capaz de história própria, precisa saber ler a realidade não só tecnicamente bem, mas também de modo politicamente competente (Demo, 2010, p. 65).

De acordo com as competências que se esperam de um profissional de Design, faz sentido adequar o processo avaliativo a fim de que se contribua para a formação integral desse profissional, já que, em conformidade com Gomes (2001, p. 16), “os jovens que optam por formarem-se desenhadores estão abraçando uma profissão das mais revolucionárias da atualidade”. O teórico afirma, também, que as atividades de design que envolvem o desenho ocupam uma posição de destaque no cenário profissional, frequentemente resultando em grandes transformações, introduzindo novos produtos e influenciando a forma como se pensa e se comporta. Diante disso, para que um processo avaliativo forneça mais que números, exatos ou não, é preciso repensar cuidadosamente os objetivos educacionais das avaliações, selecionar categoricamente os tipos de conhecimento que serão considerados, bem como a forma mais adequada para serem avaliados. A partir daí, o compromisso de cada professor deve ser a aferição do desenvolvimento pleno de todas as capacidades do estudante.

Por fim, tudo isso precisa ter em vista que “a distância entre o discurso e prática é muito forte em avaliação. [...] A prática avaliativa não irá mudar em nossas escolas em decorrência de leis, resoluções, decretos ou regimentos escolares, mas a partir do compromisso dos educadores com a realidade social que enfrentamos” (Hoffmann, 2000, p. 36). Assim, é esse compromisso que deve motivar mudanças onde elas são possíveis, ao mesmo tempo em que se reconhece que existem questões que obrigam os atores educacionais a se conformarem com o status quo dos processos avaliativos, como padrões curriculares rígidos, ênfase em testes padronizados e resultados quantificáveis, bem como a falta de formação continuada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Medir o conhecimento discente, suas habilidades para desempenhar determinadas funções ou até mesmo seu comportamento socioemocional não é uma tarefa fácil, ainda que essa realidade que faça parte da prática pedagógica de todos os professores (ou deveria fazer). Com foco no curso de Design Gráfico, este artigo abordou a importância da avaliação da aprendizagem no campo da Educação Profissional e Tecnológica, principalmente quando o objetivo do processo pedagógico é a formação integral do educando.

Ao pesquisar sobre essa temática, diversos autores contribuíram para a composição de um arcabouço teórico essencial para a tessitura de reflexões sobre os processos avaliativos em áreas criativas, como o Design. A profissão de designer, além de estar ligada a aspectos artísticos, estéticos e subjetivos, opera em um campo de conhecimento interdisciplinar e tecnológico, exigindo profissionais com múltiplas competências para resolver problemas complexos em uma sociedade em constante mudança. Por isso mesmo, o ensino em Design deve estar fundamentado em práticas pedagógicas que permitam aos estudantes construir seu próprio conhecimento, desenvolver suas competências e habilidades, e respeitar suas individualidades, tanto em termos de formas de aprendizagem quanto de visão de mundo.

Com isso, a avaliação da aprendizagem se estabelece como um importante momento para potencializar o aprendizado de um estudante, eis que o processo avaliativo deve estar adequado aos objetivos educacionais e aos tipos de conteúdos ensinados, relacionando teoria e prática, ainda que o aspecto conceitual perca espaço para a aplicação prática do conceito, momento em que se entende que o conceito foi apreendido. E os resultados dos processos avaliativos devem ser expressos considerando que, muitas vezes, uma nota quantitativamente escalonada não representa toda a dimensão avaliativa, assim como a mera atribuição de conceito qualitativo ao desempenho de um estudante também pode não ser suficiente para estabelecer uma dimensão avaliativa apropriada. Isso porque os processos avaliativos precisam ser utilizados para mediar ações que possibilitem o desenvolvimento contínuo do estudante ao longo de sua trajetória de aprendizagem, e não um resultado estanque que encerra em si mesmo.

Em suma, a prática avaliativa em áreas criativas enfrenta e provavelmente enfrentará o desafio de lidar com o viés subjetivo inerente a esse campo. Não é fácil “medir” a criatividade de uma pessoa. Vários aspectos merecem e precisam ser contemplados, sendo fundamental que os feedbacks e as mediações do professor se traduzam em ações motivadoras que potencializem o estudante, em vez de diminuí-lo. Por essa razão, novos estudos sobre a temática merecem ser desenvolvidos no âmbito da

Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que diz respeito à relação entre a necessária formação discente para o mundo de trabalho e igualmente relevante formação crítica para a vida.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala de aula*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/cedic/publicacoes.html>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº 5, de 8 de março de 2004. Aprova as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em design e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces05_04.pdf). Acesso em: 17 set. 2023.

CARDOSO, Rafael. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

DAMIAMI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araujo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNRevista*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 1-10, abr. 2006. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5857>. Acesso em: 1 jul. 2024.

DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. *Criatividade: projeto, desenho, produto*. Santa Maria: CHDs, 2001.

GOMES, Luiz Cláudio Gonçalves. O dialogismo como processo no desenvolvimento da habilidade espacial: uma avaliação qualitativa e quantitativa. 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Salgado de Oliveira, São Gonçalo, 2000.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 34. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUPTON, Ellen; PHILLIPS, Jennifer Cole. *Novos fundamentos do design*. Tradução de Cristian Borges. São Paulo: Cosac Naify, 2008. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5614732/mod\\_resource/content/6/LUPTON\\_ELLEN\\_NovosFundamentos.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5614732/mod_resource/content/6/LUPTON_ELLEN_NovosFundamentos.pdf). Acesso em: 1 jul. 2024.

MATTEONI, Romulo Miyazawa. *Formação em design: diálogo entre política e educação do designer*. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=24059@1>. Acesso em: 20 set. 2023.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

MORETO, Pedro Vasco. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

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

ROCHA, Hugo Reis. *Paradigm shift in design education: contributions for a new design competencies framework to foster strategic innovations, sustainable solutions and social change*. 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Design) – Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Universidade Europeia, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/39275>. Acesso em: 10 nov. 2022.

VILLAS-BOAS, André. *O que é [e o que nunca foi] design gráfico*. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.