



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

CAROLINE DE CERQUEIRA MEDEIROS

**O DIÁLOGO NO ENSINO DE DESIGN:** um olhar às dinâmicas da prática  
educativa na PUC-Goiás

BRASÍLIA  
2020

CAROLINE DE CERQUEIRA MEDEIROS

**O DIÁLOGO NO ENSINO DE DESIGN:** um olhar às dinâmicas da prática  
educativa na PUC-Goiás

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design, Departamento de Design da Universidade de Brasília – UNB, como pré-requisito necessário a obtenção do título de Mestre em Design.  
Linha de Pesquisa: Design, Espaço e Mediações.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Marisa Cobbe Maass

BRASÍLIA  
2020



**UnB**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESIGN

Dissertação de conclusão do curso de Pós-graduação em Design intitulada *O Diálogo no Ensino de Design: um olhar às dinâmicas da prática educativa na PUC-Goiás*, de autoria de Caroline de Cerqueira Medeiros, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Drª Marisa Cobbe Maass – UnB – Orientadora

---

Prof. Dr. Tiago Barros Pontes e Silva – UnB/Departamento de Design

---

Profª Drª Leda Maria de Barros Guimaraes – UFG/Faculdade de Artes Visuais

---

Profª Drª Ana Mansur de Oliveira – UnB/Departamento de Design – Suplente

Data de aprovação: Brasília, Outubro de 2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MM488d	Medeiros, Caroline de Cerqueira O Diálogo no Ensino de Design: um olhar às dinâmicas da prática educativa na PUC-Goiás / Caroline de Cerqueira Medeiros; orientador Marisa Cobbe Maass. -- Brasília, 2020. 196 p.  Dissertação (Mestrado - Mestrado em Design) -- Universidade de Brasília, 2020.  1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Complexidade. 4. Design. 5. Diálogo. I. Maass, Marisa Cobbe, orient. II. Título.
--------	---

*Dedico este trabalho, mais uma vez, à Genilda Alexandria, Rafael Fleury, Fabíola Morais, Filomena Gouveia, Ana Bandeira, Ana Carolina, Flávio Gomes, Felipe Chalfun e Maurício Azeredo. Com vocês, tive as melhores experiências de aprendizagem, com quem aprendi a amar o design, despertando a pessoa criativa em mim. Se um dia me tornar professora, levarei um pouco de cada um na minha prática educativa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, por me apoiarem durante a pesquisa de todas as formas imagináveis. Se estou concluindo essa etapa da vida, é somente porque tive o apoio de vocês.

Às amigas e colegas de mestrado Gabriela Plácido, Láisa Rebelo, Luana Santa Brígida, Maria Eugênia, Dani Veronezi e Pâmela Marques, que foram um grande apoio emocional durante esse processo. Estar ao lado de mulheres pesquisadoras tão maravilhosas, alimentadas pela sororidade, é realmente um grande prazer que fez essa experiência ser menos penosa.

Aos meus colegas da disciplina *Seminário de Design*, pelas trocas amigáveis e construtivas e pelas conversas de bar depois da aula.

Às colegas professoras e professores maravilhosa/os da disciplina *Subjetividade, Cultura e Educação*, um espaço de troca muito rica, onde pude escutar a experiência da docência em diferentes contextos.

Às professoras Dani Garrossini e Virgínia Tiradentes, que também ajudaram a polir minha pesquisa e me tornar a pesquisadora que sou hoje.

À amiga Sandra, que me acolheu tão gentilmente na sua casa em Brasília durante os meses de aula e programações acadêmicas, junto com suas filhas de quatro patas Sofia, Penélope e Angel.

À Fabíola, pela parceria de tantos anos, pelo acolhimento à uma estudante curiosa, que descobriu o talento para a pesquisa ao seu lado.

Aos alunos da disciplina *Cenografia e Visual Merchandising* que aceitaram participar da pesquisa, especialmente os entrevistados, que ofereceram seu tempo e interesse genuíno em contribuir.

À Marisa, que me orientou com grande paciência, dando liberdade para construir essa pesquisa da forma como queria.

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.”

**bell hooks**

## RESUMO

O objeto deste estudo insere-se no campo da pedagogia do design. Compreende-se que uma educação comprometida com a transformação da sociedade, para além da lógica tecnicista do mercado, pede uma prática educativa dialógica, que coloca em pauta o contexto social e complexo onde o design se encontra. A conjuntura de crise em que estamos, pede novas formas de pensar e fazer design, conseqüentemente também modificando o cenário da educação em design. Este trabalho busca examinar esse cenário, tendo como foco o ensino formal de design, partindo de elementos teóricos, didáticos e institucionais, e observando como esses elementos se conectam com a percepção da complexidade do design. Por este motivo, esta investigação reúne conhecimentos da área do Design e da filosofia da educação, buscando a compreensão de diálogo nas obras de Paulo Freire. Este estudo tem uma abordagem qualitativa, com um estudo de caso da disciplina *Cenografia e Visual Merchandising* do curso de Design da PUC-Goiás, compondo a pesquisa-ação na disciplina *Prática Docente em Design*, da Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília. Por meio da observação participante e entrevistas com professora e alunos da disciplina, são discutidos aspectos que propiciam uma prática educativa dialógica, buscando perceber as dinâmicas de interação entre educador e educandos e seus discursos. Na análise dos dados, pode-se verificar certos elementos da prática educativa da professora que sugerem uma abordagem dialógica: adaptabilidade e estratégia, a colaboração com os alunos na decisão da condução das aulas e a aula como desafio que suscita a reflexão. São ressaltados os elementos da educação em design que facilitam esse processo reflexivo e contribuem para a compreensão do contexto social, cultural, ambiental e simbólico em que este se insere.



**Palavras-chave:** Educação. Pedagogia. Ensino. Práticas Pedagógicas. Diálogo.  
Design. Complexidade.

## ABSTRACT

The object of this study is inserted in design pedagogy. It is understood that an education committed with the transformation of society, beyond the technicist logic of the market, demands a dialogical practice, that brings up the complex social context where design is. The crisis circumstance in which we are inserted demands new ways of thinking and making design, consequently also changing the design education scene. This paper aims to examine this scene, focusing on the formal design guideline, by analyzing theoretical, didactic and institutional elements, and observing how these elements connect with the perception of design complexity. Hence, this investigation comprehends knowledge in the fields of Design and philosophy of education, seeking to understand Dialogue in the works of Paulo Freire. This study has a qualitative approach, with a case study of the *Scenography and Visual Merchandising* subject, from the Design course at PUC-Goiás, making up the action research in the *Teaching Practice in Design* subject, from the Master's Program in Design at the University of Brasília. Through partaking observation and interviews with the professor and students of the subject, aspects that provide a dialogical educational practice are discussed, aiming to understand the dynamics of interaction between educator and learner through their speeches. In the data analysis, it is possible to verify certain elements of the professor's educational practice that suggest a dialogical approach: adaptability and strategy, collaboration with students in deciding activities and the class as a challenge that provokes reflection. The elements of design education highlighted here are the ones that facilitate this reflective process and contribute to the understanding of the social, cultural, environmental, and symbolic context in which design is inserted.

**Key-words:** Education. Pedagogy. Teaching. Pedagogical practices. Dialogue.  
Design. Complexity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração do campo de forças que abarcam o objeto de pesquisa. ....	19
Figura 2: Três incorporações do arquétipo Arte – Ciência – Tecnologia nos currículos de design.....	41
Figura 3: Esquema Sujeito Histórico-Social (Paulo Freire). ....	61
Figura 4: Esquema Educação como processo permanente (Paulo Freire).....	63
Figura 5: Esquema Reflexão Educador e Educando (Paulo Freire). ....	65
Figura 6: Alguns resultados do trabalho dos alunos, “Lar Doze Lar” e “Eu durmo aqui”. ....	81
Figura 7: Alguns resultados dos trabalhos dos alunos. ....	82
Figura 8: Cronograma de coleta de dados. ....	88
Figura 9: Palavras-chave da entrevista. ....	89
Figura 10: Tipos de disciplina da grade curricular. ....	91
Figura 11: Sala de aula.....	92
Figura 12: Sala de aula (segunda vista).....	93
Figura 13: Sala de aula (terceira vista). ....	93
Figura 14: Esquema Fabíola Professora-Artista-Agricultora. ....	97
Figura 15: Roteiro Circular do Plano de Ensino.....	106
Figura 16: Cronograma de aulas. ....	108
Figura 17: Esquema da conscientização de Paulo Freire. ....	118
Figura 18: Resultado Projeto Piloto do aluno João. ....	124
Figura 19: Resultado Projeto Piloto da aluna Gabriela. ....	124
Figura 20: Quadro da aula de definição de temas.....	126
Figura 21: Quadro da aula de referências de artistas. ....	128
Figura 22: Mapa mental da aluna Gabriela. ....	131
Figura 23: Mapa mental da aluna Luana. ....	131
Figura 24: Mapa mental do aluno João. ....	132
Figura 25: Mapa de uma das aulas da Fabíola.....	135
Figura 26: Croqui do aluno João. ....	138
Figura 27: Primeiras ideias da aluna Luana. ....	139
Figura 28: Croquis da aluna Gabriela.....	140

Figura 29: Croqui de Oscar Niemeyer – Wikipedia. ....	142
Figura 30: Esquema Dialética do Croqui.....	144
Figura 31: Proposta de um dos alunos da disciplina.....	145
Figura 32: Proposta de um dos alunos. ....	146
Figura 33: Proposta final do aluno João.....	156
Figura 34: Proposta final da aluna Luana.....	157
Figura 35: Proposta final da aluna Gabriela.....	157
Figura 36: Meus estudos de elaboração da dissertação.....	170

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO EM DESIGN: PRESSUPOSTOS E BASES TEÓRICAS.....</b>	<b>30</b>
1.1 O Panorama da educação na crise do conhecimento.....	31
1.2 Ensino de design no Brasil: histórico e perspectivas.....	37
1.3 Compreendendo a educação em design pelas lentes da complexidade.....	47
1.4 O diálogo em Paulo Freire.....	58
<b>CAPÍTULO 2: PEDAGOGIA DO DESIGN NO BRASIL - REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>67</b>
2.1 O professor designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola.....	68
2.2 O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica.....	73
2.3 A Colaboração no ensino do design: reflexões sobre aplicação em disciplina teórica.....	75
2.4 O Ensino de Semiótica em um Curso de Design - problematização do tema “pessoas em situação de rua”.....	78
2.5 Comparativo dos relatos e experiências.....	83
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGIA.....</b>	<b>85</b>
3.1 Cenário da pesquisa.....	89
3.2 Análise dos dados.....	94
<b>CAPÍTULO 4: PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIA E ENTREVISTAS.....</b>	<b>96</b>
4.1 Apresentação dos personagens.....	96
4.2 Contexto.....	101
4.3 Planejamento da aula.....	105
4.4 Adaptabilidade e Estratégia.....	108
4.5 Experiência da decisão - Colaboração com os alunos como estratégia.....	112
4.6 Reflexão - a aula como desafio.....	116
4.7 Definição do problema: produto local de Goiás.....	120
4.8 O desenho/representação visual como mediação do diálogo.....	130
4.9 Conclusão da disciplina - Percepções.....	152

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>167</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO A - Plano de Ensino e Cronograma da Disciplina "Cenografia e Visual Merchandising" .....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO B - Matriz Curricular do Curso de Design da PUC - Goiás .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO C - Guia de Entrevistas.....</b>	<b>191</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Essa investigação é fruto de um interesse que me acompanha desde minha graduação interrompida em Psicologia. O processo de aprendizagem de novos comportamentos, a didática e a figura do professor foram assuntos trazidos pelos meus professores preferidos, muito discutidos durante os grupos de estudo que participei, na época. Embora ainda não almejasse ser educadora, esse foi o despertar consciente para o tema. Antes disso, no entanto, tive a inspiração da minha mãe, uma educadora nata, que nunca fez faculdade, mas é formada pela vida e teve a experiência de alfabetizar muitas crianças. O ato de aprender, o planejamento de atividades e a auto reflexão sempre estiveram presentes nas nossas conversas e foi com ela que aprendi a sempre me desafiar, a ser diferente de antes e também a refletir sobre como havia aprendido determinada habilidade.

Eu ainda não pensava em ser educadora quando decidi ingressar no curso de Design, na PUC-Goiás, mas pela sensibilidade despertada na psicologia, conseguia perceber que havia algo de diferente e prazeroso na forma de se aprender Design. Não só isso, mas também a habilidade de mediação cuidadosa, a paciência, a paixão pelo design ou pelo desenho, entre outros talentos de cada professor que tive, se destacaram como algo especial para mim. Quando me formei, senti que cada minuto gasto ali dentro da Escola de Artes e Arquitetura valeu a pena, mesmo que nunca fosse atuar nessa profissão. O amor que cultivo pelo Design e pela Pedagogia do Design só existe porque tive professores incríveis com quem amo aprender até hoje.

O tema da educação em Design esteve presente na minha Iniciação Científica e foi inspiração para elaboração do meu projeto de conclusão do curso. A professora Fabíola Morais esteve ao meu lado me orientando durante ambas as pesquisas, como também fui sua monitora. Foram essas experiências, além das



nossas conversas sobre sua vivência em sala e da constante observação das suas aulas, que mais sedimentaram minha vontade de ser professora de design e querer observar esse fenômeno com mais atenção durante a pesquisa no mestrado.

Através da leitura de Paulo Freire durante as conversas nas disciplinas, do contato com as professoras experientes de escolas públicas do Distrito Federal, em cenário político cada vez mais caótico, gradualmente fui compreendendo o papel político do educador e fui me apaixonando ainda mais pela docência. A habilidade pedagógica é aquilo que considero mais importante para a construção de uma sociedade que realmente funcione para todos.

Por muitos momentos, achei que não era meu lugar discutir pedagogia quando ainda não havia tido a experiência de lecionar. Com o tempo, fui entendendo que não existe tema “errado” para o pesquisador. Existe somente a disposição de querer aprender cada vez mais sobre o tema, a entrega. Os diferentes olhares sobre o mesmo assunto enriquecem a produção acadêmica em nosso país. O meu olhar especificamente é temperado com uma alta porção de afeto por ser esse o único jeito que consigo fazer pesquisa.

Tenho orgulho de me reconhecer como pesquisadora em Ciências Humanas, por mais desvalorizada e incompreendida que seja essa profissão no Brasil no cenário atual. Também compreendo cada vez mais a importância da docência na construção da pesquisa acadêmica em nosso país. Muito já se discute sobre educação, mas acredito ser um tema que nunca irá se esgotar.

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa germinou em meio às minhas reflexões sobre o pensamento complexo de Edgar Morin, um exercício de elaboração de uma forma de pensar que religa os saberes, dentro de um todo, uma teia de conexões.

O processo de desenvolvimento técnico-científico até o momento culminou em uma mundialização, conectando, conseqüentemente, diferentes lugares e complexificando as relações humanas. Dessa forma, hoje não podemos pensar um problema no Brasil como um problema exclusivo deste país, deste governo e das pessoas que aqui habitam. As crises que assolam determinado país possuem causas com origens diversas, que nem sempre podemos identificar claramente. Essas mesmas crises podem reverberar de diversas maneiras (instabilidades econômicas ou políticas, crises ambientais e abismos sociais) no mundo inteiro (MORIN, 2003b).

Dentro deste panorama, me senti impelida a pensar a pedagogia do design como uma forma de pensar e ensinar que nos permite lidar com a complexidade própria da contemporaneidade.

Uma inteligência adaptada à complexidade do mundo, segundo Edgar Morin (2003a), é aquela capaz de organizar seus conhecimentos, situando os acontecimentos dentro de um contexto e sendo capaz de observar a forma como esse contexto modifica os eventos, altera as ideias, as relações entre o ser humano e seu ambiente. Compreender a dinâmica da complexidade também implica em perceber o singular e subjetivo, compreendendo que metodologias, projetos, artefatos, tecnologias terão diferentes usos, significados, interpretações e irão deflagrar novas formas de uso e novas percepções. É também perceber que as diferentes instâncias de conhecimento só podem ser entendidas dentro da teia

que as une. O design como campo interdisciplinar perpassa várias esferas de conhecimento e, dentro de um contexto de crise e adaptação a uma nova forma de pensar, pode se tornar um poderoso gestor da complexidade.

A crise pela qual passamos é, ao mesmo tempo, um problema e uma oportunidade para criar novos formatos e possibilidades para os diferentes campos do conhecimento. Quando olhamos o design através das lentes da complexidade, conseguimos compreender que a fluidez e heterogeneidade do mundo traz para o campo interdisciplinar do design um caráter “fragmentado, híbrido, mutante” (JULIER, 2000 apud MOREIRA *et al*, 2016, p. 356), em que podemos perceber várias ambiguidades, várias realidades diferentes coexistindo dentro de um mesmo campo e dentro de contextos educacionais diferentes. A complexidade confere ao design uma qualidade que ultrapassa a técnica e o material, impelindo-o a se misturar e se conectar com diferentes campos. Essa relação interdisciplinar abre o caminho para abordagens colaborativas (OCKERSE, 2012), permitindo que o design possa servir como estratégia para dialogar com essa complexidade.

De acordo com Ezio Manzini (2010), o design adaptado à complexidade deixa de ser orientado pelo produto e o mercado, para ser orientado pelo serviço, que tem seu foco na interação entre pessoas, coisas e lugares. Essa reconceituação do design pede novas abordagens de projeto, com metodologias abertas e que tenham potencial adaptativo às rápidas mudanças do mundo.

A transformação pela qual o design passa tem como característica principal a substituição do empenho em prol da inovação tecnológica pela busca da inovação social. Manzini (2017) afirma que o design não estaria restrito aos especialistas da área e que as inovações e soluções para as nossas crises, assim como as bases para uma nova forma de organização social, estariam já presentes ao nosso redor. Elas estão sendo criadas e realizadas por pessoas que são diretamente e mais profundamente afetadas por esses problemas e precisam de

soluções rápidas, coletivas e eficazes para superação de suas dificuldades. O design que emerge na crise se comporta de forma difusa, dentro de uma rede colaborativa entre diferentes grupos, associações, empresas e governos locais. As novas emergências de design e a própria complexidade exige dos designers uma alta capacidade adaptativa.

Quanto mais percebemos as questões humanas em um contexto de design, maior a demanda de processos participativos, investigando com profundidade as capacidades e necessidades das pessoas envolvidas e as dinâmicas sociais nas quais vivem (MANZINI, 2016). É interessante perceber que o design como estratégia, cada vez mais, pede a habilidade de passar informações a pessoas de outros contextos, sabendo dialogar com elas, tendo um olhar empático sobre diferentes situações que podem não ser familiares ao designer.

Constato a emergência de um design estratégico adaptado à complexidade, ao mesmo tempo em que observo na educação em design uma necessidade de lidar com um legado funcionalista trazido pelas escolas europeias e que, devido ao contexto político do país, foi sendo convenientemente perpetuado. A discussão sobre o design está conectada à discussão sobre o ensino formal do design e sobre a superação da dicotomia que coloca em choque a formação profissionalizante para a atuação no mercado (muitas vezes separando as áreas de atuação) e a formação que contempla uma postura mais crítica em relação à atuação do designer, buscando oportunidades de conexão com a comunidade, atenta às carências sociais, sendo um espaço de cultivo de novas culturas e procedimentos de design no Brasil.

Os educadores em design também precisam lidar com a realidade da educação básica brasileira, pública e privada, com moldes pouco adaptáveis ao contexto de incerteza próprio da complexidade. Morin (2003a) diagnostica uma profunda inadequação da educação contemporânea ligada à compartimentalização da ciência dentro de disciplinas, uma hiperespecialização

que se fecha em si mesma e que impede a integração em uma problemática global. Quanto mais complexos e multidimensionais os nossos problemas, maior a nossa incapacidade, como sociedade, de lidar com eles.

É nesse contexto que se enraíza esse estudo, tendo como foco a educação em design, no seu ambiente formal, com todos os seus problemas, desafios e potencialidades. É também o lugar onde os educadores, apesar das normas impostas por um formato social (e de educação) rígido, encontram brechas para o exercício de uma pedagogia crítica, que incita a reflexão. Serão, portanto, abordadas, de forma especial, as **dinâmicas** entre **educador** e **educando**.

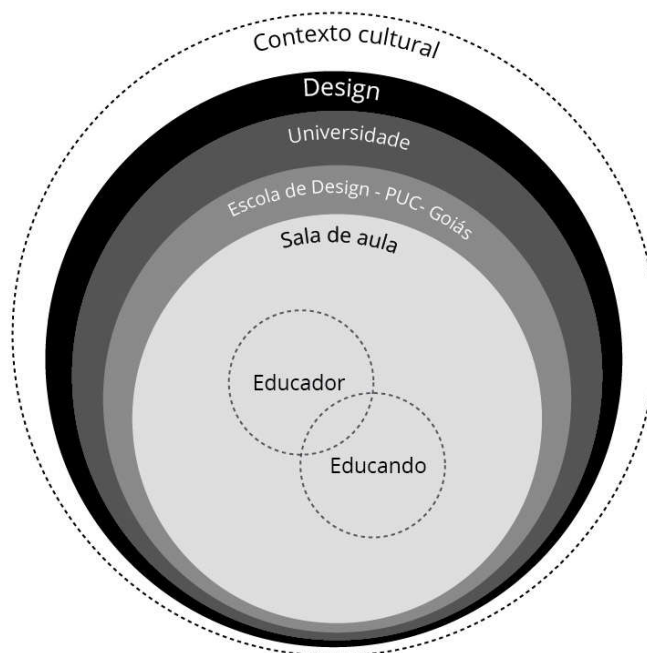
Os fenômenos na complexidade possuem um dinamismo, causando desequilíbrios, que são recuperados e compensados no próprio jogo dinâmico. Para perceber esses fenômenos, é preciso olhar para dentro de determinado sistema, encarando também a relação desse sistema com seu meio ambiente. “A realidade está, desde então, tanto no elo quanto na distinção entre o sistema aberto e seu ambiente” (MORIN, 2007, p. 22). Nesse sentido, compreende-se que a sala de aula seja um campo de forças, que por sua vez, está sendo tensionado por forças maiores: a instituição, o governo, o território, a cultura e a sociedade, para citar algumas. É relevante abordar as dinâmicas da prática educativa por permitir-nos a percepção da complexidade do mundo que se apresenta na sala de aula, de forma subjetiva, dentro do campo de forças que é criado ali dentro.

Escolas são ambientes onde se produz conhecimento e relacionamentos ao longo de um tempo corrido em fluxo, que contém dentro de si, paradoxalmente, uma extrema repetição. Escola é também o lugar que reúne os adeptos de certas tendências que por afinidades e conflitos vão construindo juntos um corpo homogêneo de saberes e práticas (MORAIS, 2018, p. 37).

Entende-se que a quantidade de forças envolvidas dentro da dinâmica de aprender e ensinar é infinita, compreendendo também a força própria da subjetividade consciente e inconsciente de cada pessoa. O desenho do campo de

força da pesquisa se restringe aos assuntos que serão abordados diretamente neste estudo, relacionados ao lugar onde a disciplina estudada se encontra: a PUC-Goiás (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), como representado na Figura 1.

Figura 1: Ilustração do campo de forças que abarcam o objeto de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Fala-se em *educador* e *educando*, por ser uma pesquisa profundamente inspirada por Paulo Freire e sua pedagogia da autonomia. Essas palavras trazem implícitas em si movimento e ação. Ao contrário das palavras apassivadas “professor” e “aluno”, que remetem a funções sociais fixas e imutáveis às profissões: o professor entra na sala, dá a aula e ganha seu dinheiro; o aluno entra na sala, recebe a informação e vai embora. O advento da internet e da globalização obriga a ressignificação desses papéis, já que o professor, por mais que queira, não consegue se ver como único dono do conhecimento.

Tanto professor quanto aluno podem ocupar em determinados momentos ambos os papéis, de educador e de educando. A educação não acontece de forma unilateral, com o professor depositando conhecimento no aluno. “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Não existe uma dicotomização entre sujeito e objeto. Ambos são sujeitos dentro da dinâmica. Nesse sentido, a educação acontece no **diálogo**, na troca, e na disposição mútua em transformar-se. Saber dialogar exige coerência entre o que é dito e o que é feito e esse diálogo implica tanto em falar como também ouvir, o que denota um sentimento de disponibilidade, de abertura ao outro, ao invés da vontade de tentar convencer o outro a pensar como si. É um exercício de abandono de certezas e da consciência do seu inacabamento como pessoa (FREIRE, 1996). A consciência de que, tanto aprendemos quanto ensinamos na prática educativa, é a própria consciência da coletividade.

A vivência como estudante de design também me permitiu perceber que a educação é muito maior do que a escola. As minhas experiências fora da universidade integram a minha formação como pessoa e como designer. Antes da escola, havia a aldeia, a praça, o ateliê do artista. Onde há aprendizado dentro de uma sociedade, dentro de uma cultura, existe educação.

O homem que transforma com o trabalho e a consciência partes da natureza em invenções de sua cultura aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior dessa cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e relações de poder” (BRANDÃO, 2007 p. 14).

O ensino formal, no entanto, é a educação condicionada pela pedagogia, onde há regras, tempo, métodos e especialistas. A educação formal, portanto, é fruto da complexificação da sociedade, e foi trazida para nós por determinada cultura que teve poder para impô-la como regra. O desenvolvimento do

capitalismo trouxe a ideia de que a educação serve ao indivíduo, separado de seu meio (BRANDÃO, 2007). O resultado é uma instrução universitária voltada à profissionalização, ao ganho individual.

Essa situação se agrava no modelo econômico neoliberal, com o grande aumento de instituições privadas de ensino, onde o aspecto mercantil da educação passa a ser visto como um processo natural, contaminando até mesmo as instituições públicas (CHAUÍ, 2016). O professor se torna o funcionário do aluno e a relação entre ambos, assim como a relação entre instituição e professores, adota formatos educacionais marcados pela burocratização, inibindo o espírito da universidade como um espaço de construção coletiva.

Se a educação é a troca, ela só faz sentido para o crescimento da sociedade quando está conectada aos mundos reais, onde as trocas acontecem. Esse crescimento não é puramente o progresso econômico do capitalismo, mas a construção coletiva rumo à superação das opressões de classe, raça e gênero. A educação, no seu significado pleno, só tem reverberação material na realidade quando enlaçada na teia que liga o uno ao múltiplo, onde há a percepção de si mesmo dentro deste coletivo. É essa percepção que traz a consciência do próprio inacabamento e a capacidade de abraçar a incerteza própria da complexidade do mundo.

Abraçar a incerteza significa ver a realidade não como algo dado, rígido e imutável, mas como uma incógnita a ser constantemente desvelada, percebendo que o mundo é tão inacabado quanto nós mesmos e que é necessário ter flexibilidade para se adaptar às rápidas mudanças da contemporaneidade. Dessa forma podemos perceber os grandes problemas da humanidade sem nos sentirmos incapacitados por eles.

É imprescindível para mim trazer Paulo Freire para dentro da pesquisa sobre educação em design, devido à imposição do modelo de escola, colonial, que



veio da Europa, trazendo consigo uma concepção do design como conhecimento restrito a um determinado grupo e à lógica industrial. A prática do design, no Brasil, por muito tempo, tendeu à replicação de métodos e formas de pensar europeus, ignorando as trocas materiais e simbólicas próprias dos diferentes territórios do nosso país. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre design trazem mudanças na definição do campo e na restrição desse conhecimento aos designers. Manzini (2017) afirma que o modo de design é o produto da combinação de três capacidades que são eminentemente humanas e que precisam ser cultivadas:

[...] senso crítico (a capacidade de olhar para o estado de coisas e reconhecer o que não pode, ou não deveria, ser aceitável), criatividade (a capacidade de imaginar algo que ainda não existe) e o senso prático (a capacidade de reconhecer maneiras viáveis de fazer as coisas acontecerem (p. 45).

Uma concepção de design na complexidade pede uma forma de ensinar e aprender que seja aberta e adaptativa. Este trabalho busca somar à discussão sobre a pedagogia do design em um esforço filosófico, destacando a importância de uma prática educativa que estimule a criticidade e o exercício da visualização da complexidade própria da contemporaneidade. O aporte teórico apresentado aponta para a compreensão do design como gestor dessa complexidade, alinhado à concepção de uma prática educativa dialógica, como colocada por Paulo Freire.

O conceito de *diálogo* assumido neste trabalho não se refere a métodos e nem metodologias de aula. O professor que se assume no diálogo também assume que sua atividade como professor é práxis indispensável à transformação da sociedade e superação das crises. Para Paulo Freire, a práxis é a união entre ação e reflexão. A atuação do professor, portanto, sem a dimensão da ação, tende a se tornar verbalismo, vazio e sem sentido. Por outro lado, a ação sem reflexão tende a se tornar uma prática mecanizada e isolada do mundo por não o

contemplar, mundo este em constante modificação dentro da complexidade. O diálogo, portanto, é uma posição de compromisso com a construção de uma sociedade mais harmônica, exigindo coerência entre o que é dito e o que é feito. A didática segue esse compromisso, cabendo nela inúmeras possibilidades de métodos.

Em um campo conhecido pela inventividade e ambiguidade, o professor de design também percebe a necessidade de ser inventivo e se adaptar ao contexto incerto em que se depara. Vale também destacar a ausência de uma Licenciatura em Design no Brasil hoje, que nos impele a registrar e debater as práticas dos professores de design em sala de aula no esforço de construção teórica de uma pedagogia que, na prática, possui diversas origens:

- o estudo de modelos pedagógicos vindos dos países europeus, onde o design nasceu como campo formal;
- abordagens interdisciplinares da educação em arte, cultura e tecnologia, com origem tanto em países de Centro quanto nos países do Sul Global;
- as práticas de design vindas do mercado de trabalho;
- as necessidades que o sujeito professor vai percebendo no exercício de reflexão sobre a própria prática.

O processo de tornar-se professor de design, portanto, emerge do conhecimento próprio da área, da cultura do design, do espaço e tempo onde o professor se encontra e das situações de aprendizagem que a teoria e prática do design sugerem. Além disso,

práticas do Design ajudam a qualificar a docência, colocando o professor em evidência como um articulador da complexidade de saberes, valores, linguagens, sentimentos e modos de interação de cada espaço tempo social (MARTINS, 2016, 2016, p. 27)

Quando falo sobre o design e as particularidades próprias dessa área, é importante destacar que o professor de design é também um designer (MARTINS, 2016), no exercício de articular os elementos complexos no espaço acadêmico, onde cria situações de aprendizagem, atento à ligação entre o conhecimento, o meio onde acontece a situação de aprendizagem e os estudantes.

Como justificativa para a importância da pesquisa, considerando o contexto de crise e suas repercussões para a prática de design e, conseqüentemente, para a educação em design, compreendo que o caráter especulativo dessa área e sua prática atrelada à criação de novas tecnologias e formas de comunicação, pode ser um campo fértil para pensar sobre os desafios que a sociedade nos apresenta. Além disso, deve-se ressaltar que o design é mais do que uma abordagem metodológica, é também um modo de conhecer e problematizar, um tipo de cognição, o que favorece uma relação com os estudos da Educação (MARTINS, 2016).

Uma criatividade voltada para a transformação da sociedade, que vai além da lógica tecnicista do mercado, pede uma educação que coloque em pauta questões sociais e demanda uma prática pedagógica que abrace a criação coletiva e o diálogo. Além disso, é relevante destacar a importância das estratégias pedagógicas do docente em um momento onde as mudanças dentro e fora do design acontecem cada vez mais rápido, cobrando do professor uma capacidade de adaptação aos perfis heterogêneos dos estudantes que estão na universidade.

### **Objetivo geral**

Discutir o contexto do ensino de design, analisando elementos teóricos, didáticos e institucionais, observando como esses elementos se conectam ao cenário dinâmico e complexo onde o design está integrado.

### **Objetivos específicos**

- Vivenciar e discutir com professores e alunos as dinâmicas da sala de aula na disciplina optativa “Cenografia e Visual Merchandising” do Curso de Design da PUC-Goiás;
- Identificar e examinar os aspectos que propiciam uma prática educativa estratégica e dialógica, evidenciando experiências que mostram aspectos relevantes da forma de pensar do design como um processo facilitador da reflexão crítica;
- Discutir a importância dessa prática educativa na compreensão do contexto social, cultural, ambiental e simbólico em que o design se insere.

### **Principais autores e temas abordados na pesquisa**

Para investigar os temas relacionados à construção do referencial teórico da pesquisa, realizei uma revisão de literatura. No **Capítulo 1** exercito um passeio filosófico pelos principais autores que inspiram a pesquisa e que me ajudaram a compreender o panorama educacional que temos no Brasil hoje, dentro de um contexto de crise do conhecimento. Morin (2003a, 2007, 2011) (**1.1**) denuncia a extrema especialização que encapsula os conhecimentos dentro de si mesmos, fruto da racionalização. Paulo Freire (2019) fala das consequências dessa racionalização na atuação do professor autoritário, que ajuda a cumprir a função de replicação de conhecimentos estanques, repercutindo na reprodução de indivíduos apartados do coletivo. Depois disso, (**1.2**) faço uma breve viagem pela construção do ensino formal de design no Brasil, que ajuda-nos a perceber como o design foi compreendido no país através dos anos e quais as perspectivas que procuram superar uma concepção de design funcionalista, lançando mão de estudiosos do design e da educação do design brasileiros como Rafael Cardoso (2000), João de Souza Leite (2006), Rita Maria de Souza Couto (2008) e Gui

Bonsiepe (2011, 2012), entre outros. Elaboro um ensaio **(1.3)** no exercício de compreender a educação em design pelas lentes da complexidade de Edgar Morin (2003a, 2003b, 2005, 2005b, 2007, 2011), trazendo Ezio Manzini (2016, 2017) e sua compreensão do design para inovação social e Alain Findeli (2001) na educação em design, para discutir o design que emerge na época de crise, com abordagem que exige constante estratégia. Faço também uma aproximação com o Diálogo de Paulo Freire (1996, 2019), colocando o professor como estrategista nesse cenário de complexidade. A partir de então, aprofundo-me **(1.4)** no conceito de Diálogo em Paulo Freire (1992, 1996, 2014, 2019), explicitando sua visão de sujeito, a repercussão para a compreensão da atividade do educador e seu compromisso com o diálogo, que repercute em uma relação horizontal entre professor e aluno, no exercício de reflexão sobre o objeto de estudo que se torna crescentemente crítica.

Elaboro um Estado da Arte (**Capítulo 2**), onde trago estudos brasileiros que discutem a pedagogia em design, destacando os elementos da prática educativa, trazendo as reflexões que colaboram para a compreensão da minha própria pesquisa de campo. As teses estudadas trazem abordagens qualitativas. Bianca Rêgo Martins (2016) **(2.1)** tece uma epistemologia para a inserção do design na escola e, para isso, usa as reflexões de sua pesquisa de campo, que une os conhecimentos da pedagogia com o conhecimento e discurso de professores e alunos de design, além da sua própria experiência como planejadora de um disciplina que faz a conexão entre estudantes de pedagogia e o pensamento do design. Izabel Maria de Oliveira (2009) **(2.2)** traz o discurso da prática pedagógica de professores do Brasil sobre o ensino de projeto, bem como os paradigmas teóricos sobre o tema. Moraes *et al* (2018) **(2.3)** e Guimarães (2018) **(2.4)** fazem reflexões sobre a experiência docente, com detalhes sobre sua prática educativa na construção de disciplinas específicas, revelando também a repercussão de suas escolhas na aprendizagem dos alunos.

Na metodologia (**Capítulo 3**), explico as estratégias metodológicas dentro da pesquisa-ação (THIOLENT, 1986), detalhando a coleta de dados da observação participante e das entrevistas (**3.1**). Também apresento o cenário da pesquisa, a PUC-Goiás. (**3.2**)

Os resultados e a discussão (**Capítulo 4**) são tecidos em conjunto, com o referencial teórico permeando os assuntos presentes na entrevista e os momentos das aulas, dentro dos temas que permeiam a pesquisa, relacionados a prática educativa da professora: adaptabilidade e estratégia (**4.4**), experiência da decisão (**4.5**), reflexão (**4.6**). Ao falar sobre o problema de design (**4.7**), abordo a etapa de definição do problema, em diálogo com autores como Nigel Cross (2006), Donald Schön (1983) e Harfield (2007), no exercício de explicitar como esse processo acontece, a falta de clareza na definição dos problemas em design e a sinuosidade do caminho percorrido no processo de criação. As representações visuais na criação em design também são abordadas (**4.8**), dialogando com Oxman (2004) evidenciando as virtudes do mapa mental para organização do pensamento e comunicação de ideias no processo de aprendizagem, mostrando também a pertinência dessa ferramenta para visualização de sistemas complexos (VASSÃO, 2010). Também apresento o croqui como elemento de diálogo na educação em design trazendo as construções de Donald Schön (1983) e Goldschmidt (1991).

### **Caminhos metodológicos**

Realizei uma pesquisa qualitativa, através do estudo de caso, em uma pesquisa-ação usando a oportunidade da participação como estagiária docente na disciplina “Cenografia e Visual Merchandising” do Curso de Design da PUC-Goiás. Foram usados os métodos de observação não-estruturada, entrevista semiestruturada e análise documental.

O contexto de complexidade e a forma de pensar complexa demanda métodos de pesquisa que estejam abertas à incerteza, considerando que sujeito e objeto de pesquisa são indissociáveis, assumindo que ambos alteram e estão sendo alterados pela experiência. De acordo com Uwe Flick (2008), a pesquisa qualitativa usa abordagens de captação dos significados subjetivos e latentes das questões a serem pesquisadas como meio de descobrir novas perspectivas e levantar novas questões. A abordagem qualitativa, portanto, torna-se pertinente, permitindo um quadro abrangente das dinâmicas entre professores e alunos em sala de aula e para a interpretação das percepções do pesquisador.

De acordo com Morin (2007), a complexidade permite uma abertura teórica no sentido de reconexão entre sujeito e seu objeto de estudo. Para o autor, pesquisador e objeto só existem em relação um ao outro:

A parte da realidade escondida pelo objeto reenvia ao sujeito, a parte da realidade escondida pelo sujeito reenvia ao objeto. Ainda mais: só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc., mas também *existir*) (MORIN, 2007, p. 41).

A compreensão do lugar da pesquisa está sujeita ao encontro de determinado sistema (nesse estudo, a disciplina estudada, junto com a dinâmica entre alunos e professores, por sua vez dentro do sistema maior da PUC-Goiás e do Design como um todo) com o contexto da minha própria história de vida, que em determinado momento também cruzou com a história deste espaço. A pesquisa qualitativa dentro da complexidade é um tecido que une esses dois contextos, onde tanto o lugar de pesquisa quanto o pesquisador serão “perturbados” e modificados um pelo outro durante o processo.

Os dados coletados na pesquisa de campo são de 2 espécies: a minha observação durante as aulas e a entrevista com a professora e alunos. O referencial teórico e a pesquisa de campo foram elaboradas simultaneamente,

sendo que um e outro foram mutuamente influenciados. Certos temas que antes eram tangentes à pesquisa transformaram-se nos temas principais durante a observação e planejamento das aulas junto com a professora.



## **CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO EM DESIGN: PRESSUPOSTOS E BASES TEÓRICAS**

Temos passado, na contemporaneidade, por um período nublado e movediço, onde percebemos a rápida decadência de determinadas estruturas que vinham sustentando a sociedade por algum tempo sem, contudo, prever o que aconteceria em seguida.

A educação formal é um dos pontos estruturantes, refletindo em sua estrutura física, nos currículos e nas práticas educativas os preceitos da razão e da lógica como absolutas, em detrimento da subjetividade e organicidade própria da complexidade. Dentro da educação, podemos identificar autores como Viviane Mosé, Edgar Morin e Paulo Freire, que apontam as fraquezas desta instituição e sua incapacidade de formar pessoas preparadas para lidar com o imprevisível e o desconhecido.

A outra estrutura é o conceito de desenvolvimento tecnológico e inovação, onde o design está inserido e que, neste trabalho, se cruza com o contexto da educação formal, especificamente o ensino superior, onde os profissionais de design são formados. Victor Papanek, na década de 70, destaca a atuação do designer no mercado como parte da dinâmica destrutiva do progresso e aumento do abismo social. Uma breve visualização do histórico da educação em design brasileira nos ajuda a perceber como o design foi compreendido no país através dos anos, com moldes escolares que até hoje refletem uma influência funcionalista da década de 60.

O campo de pesquisa, ensino e prática do design, no entanto, possui uma complexidade inerente a ele, devido ao caráter simbólico de sua atuação, alterando a própria realidade, de acordo com Alain Findeli (2001). Para Ezio Manzini (2016), a época de transição que vivemos exige do designer uma

habilidade de reinvenção das próprias estruturas da sociedade, o que demanda uma compreensão profunda das dinâmicas sociotécnicas.

Para Paulo Freire, uma educação para transformação da sociedade pede problematização constante da realidade e um processo que seja dialógico e autônomo, onde todos, tanto alunos como professores, participam ativamente do processo como sujeitos criadores. Essa prática educativa permite a compreensão da realidade e, dentro do design, da forma como este altera a realidade e modifica as relações.

Esse aporte teórico é o panorama que nos ajuda a compreender a forma como a sociedade e a complexidade podem modificar a educação em design e reverbera na prática dos professores em sala de aula.

## **1.1 O Panorama da educação na crise do conhecimento**

O contexto de crise em que estamos inseridos é decorrente de um processo de desenvolvimento econômico, do progresso, do crescimento, da busca de um futuro idealizado que ignora os aspectos culturais e as dinâmicas sociais de cada lugar. O progresso funciona em uma lógica de corrida e competição, cada país buscando seu próprio crescimento técnico-científico e econômico, terceirizando os problemas próprios da dinâmica capitalista (como a fome, desigualdade social e precarização extrema do trabalho) países periféricos. O capital demanda uma dinâmica de consumo compulsiva, às custas da destruição de culturas, sabedorias e degradação ambiental dos países considerados “subdesenvolvidos” (MORIN, 2003a).

A dinâmica do capitalismo funciona em uma lógica de opressão: a existência daqueles que detêm o poder sobre o capital está condicionada à manutenção da

opressão sobre outros, que são empurrados para a periferia e invisibilizados. Sua estratégia, em suma, é esconder a conexão entre as instâncias social, ambiental e econômica, que naturalmente estão interligadas.

Essa dinâmica de opressão surgiu do próprio desenvolvimento dos processos de produção e troca, ou seja, da própria complexificação da sociedade. O progresso técnico-científico trouxe consigo a exploração do trabalho e, somada à dinâmica imperialista e colonialista que já existia antes do próprio capitalismo, trouxe também outras formas de opressão: de gênero, racial e colonial, que podem tomar formas independentes em seu desenvolvimento. Há uma complexificação da própria opressão, que se apresenta de forma difusa dentro de diferentes sistemas. O que ameaça nossa humanidade é esse progresso cego e incontrolado do conhecimento, que envolve a técnica e a tecnologia. Essa cegueira, de acordo com Edgar Morin (2007), se manifesta através da degradação da razão, que busca a compreensão do mundo fenomênico por meio da separação do todo em partes simplificadas, para que haja uma análise minuciosa de cada parte.

A razão surgiu de uma necessidade de buscar uma verdade universal que se separasse da ideia de Deus, dando origem à filosofia, que explora o pensamento assentado em argumentos, partindo da reflexão do ser humano sobre si mesmo (MOSÉ, 2019).

Da razão, nascida da busca de coerência, emerge a racionalização. Quando um sistema de ideias se fecha em si mesmo, sem a abertura ao caos e à pluralidade própria do mundo, ele reduz o real àquilo que pode ser explicado pela razão, dessa forma, separando determinada ideia de sua realidade social e concreta, crendo possuir e dominar o que é real. A ideia absorve o real, se tornando mais real do que a própria realidade (MORIN, 2011). Por almejar a simplificação, a razão naturalmente se torna um campo de várias especializações separadas umas das outras. O especialista que estuda o corpo e seu

funcionamento biológico, por exemplo, passa a crer que o humano se limita ao aspecto biológico e busca a dominação desta biologia, esquecendo-se do corpo “invisível” das emoções e do corpo social que está interagindo com outros corpos. As diferentes percepções de corpo se interferem e se alteram.

A crise emerge do paradoxo: da necessidade de compreensão, surge a incompreensão. As especializações não conseguem se integrar a um todo que naturalmente as une. Dessa forma, o conhecimento científico não conhece a si próprio, pois exclui a filosofia e a reflexão do seu contexto (MORIN, 2011). As ideias cada vez mais se tornam separadas da cultura humanística ao ponto de serem completamente opostas à sua realidade, que não é universal e única, mas plural e em constante mudança.

Embora as ideias possam aparecer escritas em papel e consolidadas pelas instituições, seu determinismo está inscrito nas relações sociais de forma invisível e inconsciente, de forma que, quando nascemos, há a imposição de uma matriz cultural que continua sendo perpetuada pela família, escola e pelo meio onde o indivíduo está inserido. Essa matriz de normalização de comportamentos e formas de pensar tem um papel vigilante na sociedade, prevenindo desvios e eliminando o que parece errôneo e capaz de perverter a “verdade” absoluta. A normalização também assegura a permanência das estruturas que governam o conhecimento, que por sua vez também sustentam a normalização (MORIN, 2011).

O pensador, quando cria sua teoria, pode estar consciente deste enraizamento, mas também pode estar demasiadamente separado de um todo causado pela especialização. As ideias nos ajudam a compreender a realidade, quando enraizadas na história. Quando se procura uma universalização de ideias e uma imposição de verdade a todas as realidades e diferentes lugares, essa ideia tem um caráter de ideologia (CHAUÍ, 2008).

Um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que as provocou (p. 13).

A racionalização então se tornou ferramenta do capitalismo para a manutenção de suas normas, separando o ser humano do seu corpo, seus afetos e da sua realidade. As ideias, portanto, tenderão a ocultar a forma como as relações sociais se desenvolveram e a própria existência de uma estrutura de opressão (CHAUÍ, 2008). A minimização dos aspectos subjetivos, a eliminação do sentimento criador, a degradação da complexidade em simplificação e a própria ausência de reflexão sobre as incógnitas sociais e humanas serve à perpetuação de uma ideologia capitalista.

Essas carências do pensamento se materializam na educação formal. A narrativa histórica dominante nos sistemas educacionais tende a colocar o progresso como uma característica positiva e imutável, excluindo os pontos de vista periféricos, ao mesmo tempo que separa a técnica do seu contexto social. Nas universidades, essa separação aparece na forma como divide as ciências humanas, exatas e biológicas, por sua vez criando subespecializações dentro de cada uma delas, tendendo a compartimentalizar o conhecimento dentro de disciplinas. Essa hiperespecialização das áreas de pesquisa tende a fechar cada pequena parte em si mesma, impedindo a integração de todas em uma problemática global (MORIN, 2003a).

A disciplina institui a divisão dentro das ciências e também a divisão do trabalho. Ela está inserida dentro de um contexto mais amplo, mas possui uma autonomia sobre sua linguagem, técnicas e teorias próprias. Se por um lado a disciplina permite a construção de objetos de conhecimento, importantes para a ciência, por outro lado, ela tende a coisificar o objeto de estudo, esquecendo-se de que é uma criação. O objeto então é visto como autossuficiente, esquecendo-

se de sua ligação com outras disciplinas, apartado do contexto de que faz parte. Os especialistas se tornam os proprietários da disciplina, impedindo “corpos estranhos” de atrapalharem seu estado de equilíbrio. Os experts, profissionais de determinada área também perdem, como cidadãos, o direito de conhecer o global, conhecer sobre si mesmos, seu mundo, sua cultura, e conseqüentemente, incapazes de atuar de forma consciente em uma democracia, pois são formados para compreenderem somente sua tarefa especializada e replicarem a matriz cultural (MORIN, 2003a).

Dessa forma, o próprio ser humano é objetificado, apassivado, assumindo uma posição fatalista diante de sua realidade (FREIRE, 2019). Quando não é permitido ao sujeito a visualização de novas formas de mundo e a capacidade de criá-las, resta o sentimento de desesperança e desilusão. Se não há nada a fazer, resta a resignação e a busca (vazia) para se adaptar à dinâmica capitalista.

Paulo Freire (2019) chama de concepção “bancária” de educação essa forma de educar que tem um modelo de narrativa, que implica em um sujeito (narrador) e objetos (ouvintes) os educandos. O professor se julga o sábio, que doa o conhecimento ao que não sabe. O educador deposita o conhecimento nos educandos, restando a eles seguir determinadas prescrições, sem serem ouvidos. Essa concepção de educação serve a uma organização social que busca conformar os sujeitos a um único modo de vida. Da mesma forma que há a distância entre patrão e empregado, há também um afastamento entre professor e aluno. Como aparelho ideológico, a educação bancária tende a mistificar a realidade, separando as ideias do seu contexto sociocultural. A narração de conteúdos transforma a ideologia em *slogan* que vai sendo repetido e internalizado pelos educandos como se fosse sua própria consciência.

A educação bancária ensina os especialistas a repetir conteúdos, formas de viver e tende a separar os indivíduos uns dos outros, mantê-los em um clima de competição, incapazes de perceber que o trabalho coletivo, as trocas, são muito

mais fortes e criam saberes genuínos que transcendem a lógica capitalista, cuja estratégia é dividir para conquistar e, nesse sentido, a educação bancária tem sucesso no afastamento dos indivíduos uns dos outros.

A crise escancara a contradição do pensamento excessivamente especializado e burocrático. A ciência, que cresceu de forma obstinada e cada vez mais fragmentada, nos levou à uma realidade de destruição ambiental, social e humana. A racionalização do conhecimento excluiu a reflexão e o pensamento crítico dos sistemas de ensino, criando pessoas cada vez mais incapacitadas em lidar com essa crise. O ser humano, apartado do coletivo, se desprende de sua responsabilidade em relação a própria realidade.

O conhecimento científico é certamente cada vez mais puro, desinteressado, especulativo, mas, ao mesmo tempo, é mais operacional, manipulador e manipulado. [...] Oriunda da sociedade, enraizada na sociedade, a ciência cada vez mais impõe-se na e sobre a sociedade, a qual se impõe cada vez mais na e sobre a ciência. Esta determina a realidade, a verdade e a certeza nas civilizações tecnicistas, ao mesmo tempo que se submete às realidades, verdades e certezas dessa civilização (MORIN, 2011, p. 73).

A própria realidade suplica por uma forma de pensar o mundo que perceba o todo do qual fazemos parte. A atmosfera de crise aparentemente nos aprisiona, porém, o calor que surge da colisão de proposições contraditórias é a condição ideal para que surjam ideias genuinamente criadoras (MORIN, 2011). A crise, colisão de paradigmas, cria uma efervescência cultural de ideias.

Assim como a verdadeira vida do pensamento realiza-se na temperatura de sua própria destruição, a verdadeira vida de uma efervescência cultural desenrola-se quase na temperatura de sua própria ebulição. (MORIN, 2011, p. 99)

Apesar da cultura aparentemente nos aprisionar em uma normalização burocrática e nas suas limitações, ela também nos oferece o conhecimento e a

tecnologia necessária para nos emanciparmos dela. O conhecimento racional e a burocracia institucional não são absolutos em seu poder. A dúvida e o conflito são próprios do pensamento científico que, na sua vontade de dominação, permite as brechas para o desvio (MORIN, 2011).

É nesse quadro que o design e a educação estão inseridos e, por isso, esses dois sistemas que se cruzam estão cheios de ambiguidades e dúvidas. A consciência da nossa fragilidade e da nossa impotência em lidar com a crise é o que move a criatividade. No design, temos o lugar de potência criativa como campo que sabe abraçar suas contradições. A educação em design revela-se como lugar propício ao cultivo de um sentimento criativo genuíno para transformação da sociedade.

## **1.2 Ensino de design no Brasil: histórico e perspectivas**

Para compreendermos o lugar onde estamos no design, é necessário perscrutar o caminho que percorremos e analisar a forma como chegamos até aqui. Esse estudo tem seu foco na educação formal da área e, para isso, precisamos analisar esse contexto que interfere na forma de se pensar o design no Brasil e onde as pessoas estão sendo formadas para atuar em um mundo cada vez mais complexo.

O design como campo tradicional tem seu nascimento em um contexto de revolução industrial e sua prática atrelada à lógica mercantil de reprodução em massa (CARDOSO, 2000). A busca da definição do design, por muitos anos, esteve conectada a um esforço de afastamento da produção artesanal. A definição



elaborada pelo International Council of Societies of Industrial Design (ICSID) em 1961<sup>1</sup> destaca o campo do design com uma função industrial:

A função do designer industrial é dar forma aos objetos e serviços que podem contribuir para a eficiência e satisfação da vida humana. A esfera de atividade do designer industrial no presente abrange praticamente todo o tipo de artefato humano, especialmente aqueles de produção em massa e meios mecânicos (ICSID, 1961 apud CARA, 2008, p. 24)

As escolas de design, por muitos anos, assumiram essa forma de pensar a atuação do designer como um caminho natural, trazendo as dinâmicas e metodologias diretamente do mercado para dentro da sala de aula, muitas vezes de forma acrítica e absoluta. Victor Papanek (1973) ao falar sobre o profissional designer na década de 70, destaca que o design vinha satisfazendo somente os desejos dos consumidores, preocupado com modas e tendências, desejos esses mais fáceis (e mais rentáveis) de satisfazer do que as verdadeiras necessidades econômicas, psicológicas, tecnológicas e intelectuais do ser humano. A fetichização do design como algo exclusivo de uma elite havia transformado o designer em um profissional especializado na qualidade formal do objeto e no marketing, centrado em si mesmo e no seu estilo, cada vez mais alienando o designer do seu compromisso com a sociedade. Gui Bonsiepe (2011), em um contexto contemporâneo no Brasil, reforça o distanciamento do design do campo de “solução inteligente de problemas” (p. 18) para se associar à glamourização do mundo dos objetos.

Para Papanek, o ensino de design contribui para a manutenção do *status quo* quando mantém o assunto do design ao redor de habilidades criativas e sensibilidade estética, dentro de um mundo artificial, in vácuo, separado de questões sociais, econômicas e políticas.

---

<sup>1</sup> Destaca-se nesse trabalho a década de 60, devido ao cenário de nascimento dos cursos de design no Brasil, dentro do contexto desenvolvimentista. As influências de design europeias no Brasil e a discussão sobre esse campo de atuação no país é mais antiga.

No Brasil, o ensino de design encara um contexto no qual a universidade passou a ser vista como uma organização social, de acordo com Marilena Chauí (2016). A organização social pensa a instituição a partir da prática e da ideia de administração, inseparável do modo de produção capitalista. Dessa forma, não existiria diferença entre a universidade e qualquer outra empresa privada, regida pela gestão, planejamento, controle e êxito, em uma relação de competição com outras instituições. Essa condição da universidade se deu por meio do “encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses do mercado” (p. 4). Como consequência, a educação superior é vista, como

[...] habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis [...] (CHAUÍ, 2016, p. 6)

Dentro deste contexto, portanto, existe uma pressão das instituições para que o aluno se encaixe em determinados “perfis” de mercado, sendo o ensino superior um mero meio de profissionalização para o trabalho dentro deste mercado, excluindo a preocupação social que a universidade, diferenciando-se de ensino superior, deve ter (SANTOS, 2008). Essa concepção de universidade fragmenta os conhecimentos e falha em formar pessoas que consigam pensar fora de uma lógica de mercado, sendo essa concepção mercantil da universidade nociva, tanto para a sociedade (já que são formados profissionais pouco preocupados com a resolução dos problemas sociais, ambientais e políticos, mantendo as estruturas de opressão) quanto para o indivíduo que, com o aumento quantitativo de instituições com esse perfil mercadológico (SUDBRACK, 2017), se torna mais um desempregado habilitado, frustrado e incapaz de pensar em possibilidades da resolução dos problemas sociais na sua raiz.

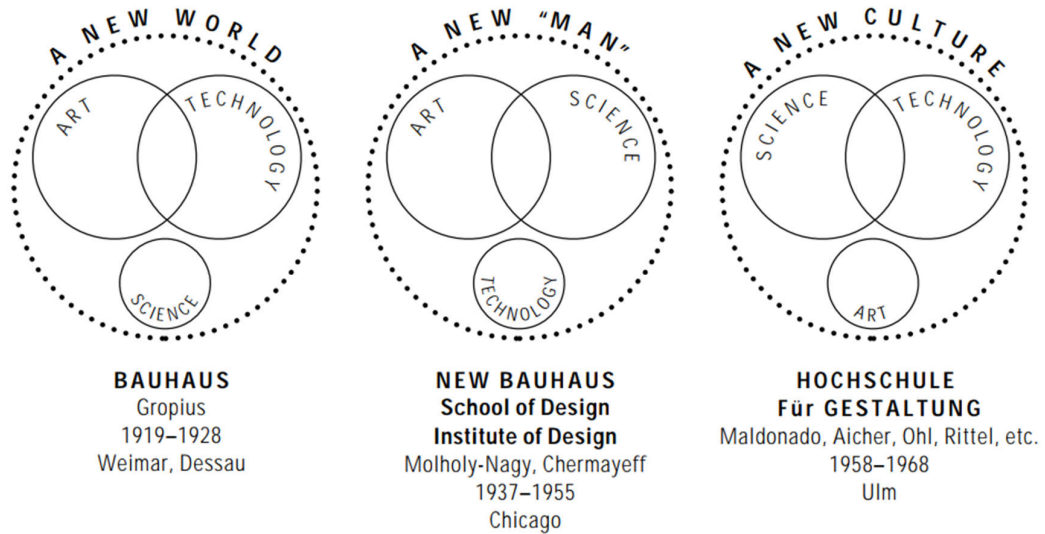
Papanek, como professor, foi sensível a uma questão que até hoje permanece não resolvida na educação formal em design, que é amplificada por um modelo econômico neoliberal no Brasil. Para ele, a universidade seria o lugar ideal para buscar diferentes espaços de atuação do designer, fora da esfera mercadológica e de propaganda, colocando seus alunos em contato com perspectivas diferentes do design, exercitando o engajamento com realidades diversas e colocando outras pessoas em contato com o design, engajadas na motivação para mudar suas realidades.

O debate sobre como os cursos de design devem se organizar, a escolha entre prezar uma educação profissional que forma para o mercado ou uma abordagem mais humanista, buscando a responsabilidade social do profissional designer, é um debate que ainda persiste no cenário brasileiro. É importante destacarmos a forma como a racionalização do pensamento se manifesta no design, destacando o aspecto complexo e ambíguo que essa área, desde sua criação, sempre teve. Também é fundamental refletirmos sobre os caminhos que a educação em design percorreu no Brasil e o legado deixado.

O ensino de design no Brasil possui uma influência mais identificável de duas escolas alemãs. A primeira delas, a Bauhaus, é um marco na institucionalização da pedagogia do design no mundo. Foi marcada por uma proposta que incluía as práticas e tendências artísticas, tendo muitos artistas professores na sua primeira fase, destacando Paul Klee e Wassily Kandinsky, e uma segunda fase onde dominou o tecnicismo e racionalismo (CARDOSO, 2000). A segunda influência mais direta na educação em design no Brasil é a Escola de Ulm, que privilegiava os aspectos formais do objeto, ergonomia e modelos matemáticos de projeto, assumindo um discurso de design universal (LEITE, 2006). Essa escola é herdeira da Bauhaus. Ao mesmo tempo, rompe com alguns preceitos originais. Alain Findeli (2001), ao falar sobre as duas escolas, resume a ligação entre ciência, arte e tecnologia como a base da educação em design, sendo

que cada escola teve uma ênfase desigual nessas diferentes instâncias (fig. 2). A primeira escola, em sua primeira fase, teria uma ênfase maior em arte e tecnologia e, na segunda fase, o destaque estaria na fusão entre arte e ciência. Já a escola de Ulm teve como foco do ensino a ciência e tecnologia em detrimento da arte.<sup>2</sup>

Figura 2: Três incorporações do arquétipo Arte – Ciência – Tecnologia nos currículos de design.



Fonte: Alain Findeli (2001).

O currículo de Ulm serviu de base para a criação da ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial<sup>3</sup>) no Brasil, na década de 60. Tomás Maldonado, um dos professores que inspiraram o nascimento da educação em design no Brasil, evidencia a separação radical entre artes e design em um texto de 1958:

Na educação do designer, deve ser conferida cada vez maior ênfase às disciplinas científicas e tecnológicas que agora, assim como serão no futuro, conduzem os processos operativos na produção industrial e que, mais criticamente, determinam o produto final. Hoje, o designer de

<sup>2</sup> É necessário destacar que a racionalização projetual da escola de Ulm foi essencial para a consolidação do profissional designer como parte de um contexto maior de cultura industrial, já que a cultura da Bauhaus privilegiava o ativismo e expressão individual.

<sup>3</sup> O termo design foi traduzido no início do ensino no Brasil como desenho industrial (CARDOSO, 2000) e, mesmo hoje, algumas escolas ainda mantêm essa nomenclatura.

produtos industriais deve estar capacitado a utilizar fundamentos de um conhecimento com base profissional, em estreita colaboração com construtores, engenheiros de produção e economistas. Acima de tudo, cabe-lhe assumir posição de compromisso com o complexo sociológico-cultural no qual sua atividade se dá (MALDONADO, 1958 apud LEITE, 2006, p. 17).

Apesar disso, a arte possui uma grande influência no design no Brasil, quando voltamos a períodos anteriores da criação da ESDI, enquanto compreendida como profissão de “artífice”, comungando dos mesmos espaços que as artes plásticas, como apontado por Ana Mae Barbosa (2015). Autores como Lucy Niemeyer (2007) destacam que o ensino de design formal surgiu quando da criação do MASP e no Instituto de Arte Contemporânea em São Paulo, liderado por Lina Bo Bardi, onde designers conhecidos como Alexandre Wollner e Geraldo de Barros estudaram.

O modelo da ESDI, no entanto, veio a se tornar o paradigma para a criação de outros cursos de design no Brasil. Apesar do destaque de Maldonado ao complexo sociológico cultural, essa característica foi ignorada quando da formação da ESDI. Ventura (apud COUTO, 2008), um dos professores da escola carioca 15 anos após sua fundação, aponta que o currículo deste curso praticamente reproduzia o currículo da escola de Ulm. O corpo docente era formado, em sua maioria, por professores formados na escola europeia, o que, entre outros motivos, ajudava a manter a lógica industrial europeia na educação do design no Brasil. Paralelamente à criação da ESDI, houve uma tentativa de Lina Bo Bardi de formular, em Salvador, uma escola de Desenho Industrial associada à produção artesanal nordestina, inserida, portanto, em uma visão cultural mais ampla. O projeto, entretanto, nunca chegou a ser implantado, devido ao golpe de 1964 (LEITE, 2006).

Na década de 70, o governo se mostrava interessado em reprimir as áreas de pesquisa com cunho social e artístico por um lado, e incentivar as áreas

tecnológicas por outro (LANDIM, 2010). Vários cursos de arte foram transformados em cursos de Design às pressas, levando a um crescimento do número de cursos de design com currículos muitas vezes emprestados de outras áreas, devido ao caráter abrangente do currículo mínimo do Conselho Federal de Educação (COUTO, 2008). No entanto, a década de 70 foi uma época de grande questionamento sobre a papel social do design no contexto cultural brasileiro (CARA, 2008), com destaque o pensamento de Aloísio Magalhães, que percebe a área do design como eminentemente interdisciplinar:

Aos fatores econômicos privilegiados até bem pouco foram acrescentados os fatores sociais e já agora a compreensão do todo cultural. O Desenho Industrial surge naturalmente como uma disciplina capaz de se responsabilizar por uma parte significativa desse processo. Porque não dispondo nem detendo um saber próprio, utiliza vários saberes; procura sobretudo compatibilizar de um lado aqueles saberes que se ocupam da racionalização e da medida exata - os que dizem respeito à ciência e à tecnologia - e de outro, daqueles que auscultam a vocação e a aspiração dos indivíduos - os que compõem o conjunto das ciências humanas (MAGALHÃES, 1977 apud CARA, 2008, p. 142).

É também a partir da década de 70 que a nomenclatura *desenho industrial* foi aos poucos sendo substituída por *design* (CARA, 2008).

Se por um lado o currículo da década de 70 era muito livre, nas universidades, o currículo mínimo da década de 80 era demasiadamente fechado, impedindo a expressão da vocação de cada escola e as demandas regionais. Além disso, a quantidade de disciplinas obrigatórias era muito grande e a estrutura de créditos da universidade excessivamente rígida, o que dificultou a abertura necessária a interdisciplinaridade exigida pelo design (COUTO, 2008).

A universidade só foi aberta à flexibilização maior do currículo em 2003, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, onde passaram a ser reconhecidos

[...] conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente acadêmico, fortalecendo a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão (COUTO, 2008, p. 42)

As novas diretrizes permitiam uma autonomia maior do aluno na construção de seu próprio conhecimento e da sua vida profissional. Possibilitou também aos cursos terem uma maior liberdade ao criar seus projetos pedagógicos, se adequando às demandas sociais e aos avanços tecnológicos.

Podemos perceber que a nossa herança ditatorial manteve o enrijecimento da universidade e seu caráter elitista durante anos e, conseqüentemente, favoreceu uma centralização do design brasileiro em volta de referências estéticas e valores europeus. Bonsiepe (2012), ao falar sobre o contexto de educação em design no Brasil, afirma que os alunos se tornaram bem-sucedidos na aplicação das metodologias projetuais, na criação do “Bom Design”, centrado na união entre a execução técnica e qualidade estético-funcional. Dessa forma, a educação do design no Brasil esteve mais voltada para o mercado de trabalho. A repressão do governo autoritário também não favoreceu o desenvolvimento de uma visão social do design, com enfoque nas tecnologias regionais e na pluralidade cultural.

Embora o design tenha se expandido para uma concepção mais abrangente do campo de estudo, a concepção de design ainda está muito atrelada aos valores e lógica do design industrial (LEITE, 2006). No entanto, há um paradoxo dentro da própria concepção de design industrial adotada pelo Brasil. Bonsiepe (2012) comenta que o design industrial de países periféricos, como o Brasil, tem suas características determinadas pelo Centro, que seriam os Estados Unidos e a Europa. Essa determinação está presente nos atributos técnico-funcionais e nos aspectos estético-formais. Muitas vezes esse modelo de design neocolonial é “maquiado [...] fazendo referências retóricas às condições e tradições locais” (BONSIEPE, 2012, p. 83). O autor também destaca que os países de Centro não

têm e nem podem ter interesse no desenvolvimento de um design industrial nos países periféricos, pois seu interesse maior é monopolizar esse mercado, tendo esses países uma função de terceirização de mão de obra dentro da lógica capitalista. A industrialização da Periferia e, conseqüentemente, o design industrial, tem um papel de subsidiários ou satélites de empresas que realmente controlam a indústria.

O desenvolvimento industrial, a estética do design, materiais e formas de produção que vem do Centro são movidas pela lógica do progresso, que ignora as particularidades sociais e culturais dos países. O design que vem do Centro não é capaz de solucionar problemas da Periferia, já que as necessidades sociais de países da Europa são diferentes das nossas necessidades, por terem processos históricos, econômicos e culturais distintos. Bonsiepe (2012) afirma que a Periferia tem pouco a aprender com o Centro, já que o design industrial que ela necessita não existe no Centro.

Através do percurso histórico, podemos também perceber que o design esteve no limiar entre o tangível e intangível, com uma grande influência das artes quando na Bauhaus, legado que também, de certa maneira, permanece nos cursos. A crise do pensamento traz consigo a perda das referências eurocêntricas e dominantes (BONSIEPE, 2012), ressignificando o conceito de design, transformando o que antes era design industrial em algo mais amplo. O design interfere no campo simbólico e comportamental de forma muito profunda. Além disso, as carências sociais, as demandas ambientais e o processo da informática impeliram o design a se deslocar do material para o imaterial, conseqüentemente ampliando seu escopo de atividade, que não necessariamente está tão ligado a processos industriais (CARA, 2008).

Essa nova compreensão do design evidencia uma necessidade de reposicionamento da disciplina em um contexto de complexidade. Hoje assimilamos que metodologias de projeto são também resultados de processos



históricos e culturais e que as metodologias focadas na dinâmica da indústria e do mercado não se aplicam a contextos que divergem de uma dinâmica entre prestador de serviços - cliente (BONSIEPE, 2012). Além disso, a situação social da Periferia pede soluções que devem questionar os interesses de mercado, se pretendem enfrentar os problemas contemporâneos.

Manzini (2011) vê a escola de design e o polo de pesquisa da universidade como um lugar de oportunidade, um “recurso social” poderoso na transição para uma forma de vida mais sustentável, já que a universidade é o local onde os profissionais de design são formados. Além disso, para o autor, é importante envolver os estudantes em oportunidades e métodos de design que parecem radicalmente novos e que ainda estão emergindo nas periferias, principalmente em países como o Brasil. Esse envolvimento equiparia esses estudantes a serem designers em um futuro onde, aquilo que hoje é periférico, se tornará a norma.

Percebemos que uma visão excessivamente mercadológica do design está caindo por terra devido à crise do conhecimento. Paulo Freire (2019) destaca que uma vontade de transformação da sociedade não antagoniza uma formação técnico-científica da formação humanista, já que a técnica está enraizada em determinado momento histórico, em determinada cultura, que está em constante transformação.

A estrutura institucional das universidades brasileiras, no entanto, ainda está presa à concepção de formação de um profissional que se ajusta ao mercado, não só no design, mas também em outras áreas. A discussão dos teóricos sobre educação em design no Brasil, de acordo com Marques da Silveira *et al* (2017), identifica como problemas uma formação excessivamente especializada, uma ortodoxia sobre a forma “correta” de se fazer design, o ensino como mercadoria, com foco em habilidades técnicas. Para superar esses problemas, os autores argumentam que o designer precisa se deslocar do papel de detentor do conhecimento para o papel de estrategista, fomentando o pensamento crítico

reflexivo, focando em economias emergentes, abraçando as perspectivas teóricas plurais com uma grande ênfase no desenvolvimento humano.

A compreensão do design como *estratégia* é crucial para o entendimento das particularidades do ensino de design que problematiza a realidade. É este cenário que encontramos no momento, como desafio a ser enfrentado e onde podemos perceber iniciativas educacionais marginais que confrontam a instituição e suas normas.

### **1.3 Compreendendo a educação em design pelas lentes da complexidade**

O design, através do tempo, tem se adaptado a uma realidade eminentemente contraditória. Os estudos em design sempre estiveram na fronteira entre o racional e o estético, em alguns momentos pendendo para uma forma de pensar técnica e rígida, em outros momentos aproximando-se da arte, dos sentidos. Hoje percebemos que existem múltiplas realidades coexistindo dentro do design. Há espaços onde o design é discutido como especialidade, outros onde o design é visto como um lugar de encontro e discussão sobre passado, futuro e presente. Também há espaços onde o design se apresenta como ferramenta, como forma de pensar e solucionar problemas ou como forma de gestão e organização.

Essa diversidade de lugares definidores do design, como campo de conhecimento, ferramenta ou especialidade, é significativa no processo de compreensão e lida com a complexidade do mundo sem o intuito de dominar a realidade. Pensar de forma complexa consiste em abraçar a ambiguidade própria da contemporaneidade e aprender a dançar com as contradições, assumindo diferentes papéis e posições, a partir das necessidades que vão emergindo nos

diferentes lugares. É necessário também que essa riqueza esteja presente nas escolas, com a aprendizagem do design assumindo, em determinados momentos, a função de solucionador de problemas pontuais, dentro de hospitais, empresas, residências, e em outros momentos assumindo também a função de visualização da complexidade em que vivemos. Esses múltiplos papéis podem ser assumidos no campo do design como um todo, nas escolas de design e em uma disciplina, se o professor estiver disposto a isso.

O exercício de lidar com a multiplicidade própria do pensamento do design nos exercita a pensar a complexidade, ou a forma de pensar complexa, como posta por Edgar Morin. Compreendemos o mundo, a educação, o design, de forma abrangente, possibilitando-nos enxergar a ligação entre diferentes instâncias (políticas, sociais, éticas, religiosas, ambientais, econômicas) e percebemos a teia que liga os diferentes fenômenos. A forma complexa de ver o mundo também abre possibilidades de diálogo com esse mundo, que, além da ordem, também é composto por acasos e anomalias, que podem explodir na forma de caos e desordem (MORIN, 2007).

As sociedades só existem porque as diferentes culturas se formam, conservam e se desenvolvem mediante a interação entre indivíduos. Essa cultura é ao mesmo tempo organizada e organizadora, processo esse que acontece por meio da linguagem, que engloba experiências, competências, crenças de uma sociedade. Essa cultura institui normas para os indivíduos, que por sua vez desencadeiam processos sociais, que permitem a constante mudança através da atualização dessas normas, o que gera a complexidade social como conhecemos (MORIN, 2011).

A educação do indivíduo acontece em meio a essa complexidade, nas trocas sociais e na multiplicidade cultural. A educação formal, quando tem um intuito de universalização, e quando colocada como o centro gravitacional da vida de uma pessoa, pode dessensibilizá-la para as trocas próprias da cultura, criando um

mundo paralelo com suas próprias regras, que não condizem com uma realidade material. Mas também pode ser um lugar de despertar para essa cultura, essa troca, chacoalhando o aluno, percebendo a heterogeneidade do mundo e tirando-o de sua rigidez existencial.

Na complexidade, qualquer contexto (uma escola, comunidade, um país, ou qualquer lugar de inserção de um projeto de design, por exemplo) deve ser visto como um sistema aberto, dialogando com os sistemas externos a ele. O *princípio sistêmico (ou organizacional)* nos permite ligar o conhecimento de um sistema ao “todo” do qual faz parte. Todo sistema aberto só pode ser explicado quando o percebemos dentro de um panorama maior. Dessa forma, a própria organização de um sistema complexo tem, ao mesmo tempo, aspectos de ordem e desordem em sua constituição. Um organismo vivo, como o corpo humano, é composto por células que estão em constante mutação e é esse exato processo de morte e regeneração de células que permite a sua sobrevivência, sua ordem. Ao mesmo tempo, o que permite a sobrevivência desse organismo é sua abertura ao mundo externo e sua interação com ele (MORIN, 2003b).

Se entendemos o indivíduo como sistema ou organização complexa, entendemos que o sujeito só pode ser constituído e compreendido na relação com o meio que o cerca. Não só o indivíduo depende da sociedade e da cultura para se desenvolver e gerar novos conhecimentos, como a própria cultura depende da interação entre os indivíduos para mudar, se regenerar e se renovar. Essa interação nos permite compreender que, na verdade, a relação do indivíduo com a sociedade acontece de forma *recursiva*: o indivíduo está na sociedade, assim como a sociedade está no indivíduo através das normas e experiências sociais, da linguagem, da cultura (MORIN, 2005).

Paulo Freire (1996) destaca a importância de uma educação que abrace o contexto cultural do aluno, suas vivências e seu lugar. Para o autor, a educação precisa contemplar a realidade concreta em que os educandos estão, as

contradições próprias do seu contexto, suas experiências sociais como indivíduos. Essas vivências podem ser colocadas à tona dentro de um processo de intercomunicação, em sala de aula, de forma que o mundo não esteja separado daquilo que está sendo estudado.

No design, podemos perceber de forma especialmente palpável essa necessidade de abertura ao mundo e da ligação de um problema ao todo do qual faz parte. As situações de criação, muitas vezes, pedem a imersão em culturas e vivências desconhecidas para o aluno e até mesmo para o professor. Por isso, na educação em design, assume-se a impossibilidade de separar a educação formal das trocas culturais que acontecem fora dos espaços educacionais formais. É muito difícil para o professor de design ignorar a importância das manifestações culturais, da arte, da autopercepção do aluno e de si mesmo, das outras áreas de conhecimento no processo educativo, porque o design, como campo, percebe sua importância na cultura e no processo das trocas. A educação em design e sua interdisciplinaridade contempla as trocas entre o indivíduo e o meio, entre o design e o mundo, facilitando a percepção da teia da complexidade. A cultura do design, de acordo com Manzini (2016) engloba

[...] os conhecimentos, valores, visões e critérios de qualidade que emergem do emaranhado de conversas que ocorrem durante atividades de design (aquelas que estão abertas à interação com uma variedade de atores e culturas) e os diálogos que ocorrem em várias *arenas de design* (p. 54, tradução nossa).

Essa cultura do design produz novos sentidos e é modificada por eles de forma constante. O design age em dois mundos: o físico-biológico (onde altera o mundo e nossos corpos de forma tangível) e o mundo social e cultural (campo simbólico criado pela interação entre os indivíduos através da linguagem). Dessa forma:

[...] descrever um projeto falando sobre as maneiras de enfrentar e solucionar um problema (i.e., descrevendo-o como uma solução) significa observá-lo no primeiro mundo. Inversamente, descrever a cultura da qual o projeto emergiu, o critério de qualidade que adota e os significados que carrega, significa considerá-lo no segundo mundo (MANZINI, 2016, p. 55, tradução nossa).

Tudo o que produzimos acontece dentro desses dois mundos, mesmo que às vezes não possamos identificar, em um artefato de design, tudo o que ele está alterando. Por isso, o design é cheio de contradições. De acordo com Manzini (2016), o estado do design em época de crise:

É um design que, de forma relativamente consciente, está se preparando para operar na fase de transição em que estamos imersos (e onde continuaremos por algum tempo). Esta fase de transição se apresenta como uma rede de crises longas e duradouras e, ao mesmo tempo, como processo de aprendizado social amplo e complexo, onde tudo que pertencia à uma forma convencional de pensar e fazer no século vinte e um, terá de ser reinventado: da vida cotidiana e da própria ideia de bem-estar, até os grandes ecossistemas sociotécnicos onde existimos. O Design é parte deste processo de aprendizado, podendo (e precisando) desempenhar nele um papel importante (p. 52, tradução nossa).

Diferente do modelo de design tradicional, muito focado no objeto e em processos industriais, o design que emerge se adapta às mudanças dessa fase de transição, atento aos processos sociais pelos quais passamos e procura criar novas formas de pensar e fazer. Ao mesmo tempo, é um design muito difícil de ser compreendido pois não temos nem a linguagem e nem uma história com a qual compará-lo. Cada vez mais se torna impossível fazer design sozinho, sem a colaboração de uma rede de pessoas que nos ajude a entender as implicações dos projetos de design (MANZINI, 2016). Compreende-se, portanto, a importância do diálogo, comunicação de ideias e o espírito colaborativo nos espaços educativos onde buscamos formar profissionais de design.

Quando tomamos decisões, quando criamos dentro de uma complexidade, entendemos que qualquer ação

[...] uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que pode desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado (MORIN, 2003a, p. 61).

As consequências de uma ação são imprevisíveis, por isso, o design dentro desta complexidade pede uma estratégia, que permite a consciência da incerteza e de que qualquer ação é uma aposta.

A estratégia [...] é estabelecida tendo em vista um objetivo; vai determinar os desenvolvimentos da ação e escolher um deles em função do que ela [estratégia] conhece sobre um ambiente incerto. A estratégia procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso (MORIN, 2003a, p. 62).

Ser designer com estratégia é ter um espírito adaptativo para lidar com esses acasos. Ao falar sobre os desafios trazidos pelo século XXI, Alain Findeli (2001) frisa a necessidade de pensar um novo propósito para o design e para essa prática, tendo a educação em design um papel crítico no que diz respeito ao ensino de novas habilidades que permitem o enfrentamento de problemas contemporâneos, vistos sob o olhar da complexidade.

O [novo] papel do designer é entender a morfologia dinâmica de um sistema, sua “inteligência”. Não se pode agir **sobre** um sistema, somente **no interior** de um sistema; não se pode agir contra a inteligência de um sistema, somente encorajar ou desencorajar um sistema a seguir seu curso [...] (FINDELI, 2001, p. 10, tradução nossa)

Em um processo de design (que é dinâmico), determinado sistema sairia de um estado A, para um estado B, mais harmônico.

Um projeto nunca abrange somente um sistema. Ele abrange vários contextos: técnico, biofísico, social e simbólico (FINDELI, 2001). Dessa forma, a nova inteligência visual necessária ao designer consiste em perceber a subjetividade própria de um contexto onde o fator humano (em toda a sua

complexidade), está inserido. Nesta lógica, o designer teria seu foco voltado para o *agir*, ao invés do *fazer*, entendendo que, em certos momentos, o *não fazer* também pode ser considerado agir.

A relação do sistema com o ambiente é *antagônica* e, ao mesmo tempo, *complementar*, pois para que um sistema complexo continue existindo, ele precisa estar constantemente dialogando com o meio ambiente que é estranho a ele, que por um lado o tensiona e o confronta, mas por outro lado também o completa. Dessa forma, não podemos pensar um sistema sem uma relação *dialógica* entre ideias ou paradigmas que se excluem e, ao mesmo tempo, se complementam. O pensamento complexo funciona abraçando essa ambiguidade como parte da complexidade do mundo (MORIN, 2007). Desse modo, nossa forma de perceber o mundo precisa primeiramente aceitar seu estado de incompletude e buscar uma forma de pensar que não seja fragmentada.

Esse desafio que a complexidade traz também implica no desafio de integrar diferentes saberes, diferentes ciências e campos do conhecimento, e procurar educar pessoas que tenham a aptidão para contextualizar esses conhecimentos (MORIN, 2003a). Educar designers que estejam adaptados a essa complexidade é um grande desafio para o ensino de design hoje e exige uma pedagogia com estratégia e adaptada aos acasos, colhendo informações durante o processo e constantemente se moldando. Essa posição pedagógica é necessária para fomentar uma habilidade que os próprios profissionais de design precisam ter, se procuram assumir o papel de gestores da complexidade e não de uma simples ferramenta do mercado. A posição dialógica e problematizadora do professor de design em sala de aula é, primeiramente, um compromisso com sua vontade em levar os alunos à compreensão do design no campo de complexidade e com o treinamento de habilidades que o próprio designer precisa ter dentro deste contexto.



A educação dentro da complexidade assume uma característica dialógica, tanto como campo de conhecimento onde diferentes saberes se encontram, como na sala de aula, onde diferentes vivências se aproximam no encontro diante de um objeto de estudo. A educação que procura o exercício de uma visão crítica sobre o mundo propõe a superação da separação hierárquica entre professor e aluno (FREIRE, 2019). Ambos estão constantemente ensinando e aprendendo no decorrer do processo.

O diálogo na educação começa pelo lugar onde o aluno está e vai sendo construído a partir dele e por isso é necessário, antes de tudo, um comprometimento do professor: assumindo-se como pessoa inacabada e em processo de construção, sabendo que será tensionado pelos alunos nas dinâmicas que emergem nas aulas, sem a exigência de fazê-los concordar consigo. Por isso, a educação dialógica vai além da educação profissional, que tem a intenção de formar pessoas para determinado trabalho, adaptando-se a uma realidade já existente. O diálogo no processo educativo, para Paulo Freire, tem o objetivo de levar os educandos à um questionamento da realidade na qual eles estão imersos, aos poucos percebendo-se como parte de um todo.

Se, no mundo complexo, abraça-se a ambiguidade de ideias e pensamentos que se confrontam em uma relação dialógica, podemos inferir que na educação, o diálogo pode ser uma estratégia para enfrentar a complexidade presente na sala de aula e, para isso, o professor precisa ter um espírito adaptativo, abraçando a possibilidade de acasos e situações inesperadas.

As pessoas, no seu papel de educandos, vivem, sentem e agem dentro de determinada realidade social que se apresenta como situacionalidade. Porém, nem sempre os alunos estarão cientes da complexidade social na qual vivem, e da qual o design faz parte. Se o educador está comprometido com um pensar dialógico, essa situacionalidade é trazida para dentro da sala, para que os alunos possam refletir sobre ela, tensionando sua opinião com as dos colegas,

procurando formas de agir sobre o mundo e construindo ferramentas tanto cognitivas quanto emocionais para lidar com a realidade que se coloca como problema.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em “situação”. Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da imersão em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para se *inserirem* na realidade que se vai desvelando (FREIRE, 2019, p. 141).

Essa situacionalidade é dotada de vários sujeitos que se produzem e se interferem. Entre todas as instâncias produtoras do conhecimento que cria a realidade, há uma unidade *recursiva* complexa, ao mesmo tempo em que há relação *hologramática*<sup>4</sup> entre os campos de conhecimento e saberes. Cada esfera de compreensão, mesmo quando pensada isolada, contém os elementos de outras esferas em sua composição. Isso significa dizer que a ideia mais simples, o lugar, o assunto que é discutido em determinado momento, é dotado de complexidade, pois é produto dessas retroações que formam a complexidade sociocultural (MORIN, 2005b).

Quando pensamos a educação formal como sistema aberto, é natural que a carência da ciência, que também é uma carência social, se apresente nos espaços de formação, de forma hologramática. O design, a escola, a sala de aula, o professor e cada aluno são os pontos do holograma e quando estudamos cada um desses lugares, podemos perceber a complexidade do mundo se revelando ali. O que se revela, no entanto, não é um reflexo da cultura e da sociedade, podendo também parecer antagônico a ela, já que o sistema não é somente a

---

<sup>4</sup> “Um holograma é uma imagem em que cada ponto contém a quase totalidade da informação sobre o objeto representado” (MORIN, 2005, p. 207).

soma das partes, é também composto de emergências que retroagem sobre as partes.

Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um “quadro” ou uma “perspectiva”. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2003, p. 25)

Quando na criação em design, não conseguimos controlar seus efeitos sociais, culturais, humanos, significa que o próprio design é um espaço em que podemos dialogar com a complexidade. O mesmo pode acontecer nos espaços educativos em que percebemos essas contradições e onde elas são colocadas em jogo, em discussão. Colocar a complexidade como panorama exercita uma visão crítica sobre o design, colocando o aluno em um sentimento de eterna dúvida e questionamento sobre a própria prática do design, enquanto cria.

O papel do professor problematizador, para Paulo Freire, é proporcionar, com os educandos, uma reflexão sobre eles mesmos e sobre o mundo, dirigindo o olhar para o que antes não se via. Esse desvelamento da realidade vai acontecendo aos poucos, à medida que o educando vai se percebendo como pessoa em relação ao mundo de forma dialética e não dicotomizada.

Para o designer que dialoga com a complexidade, a reflexividade é indispensável, já que

Antes de ser uma técnica, design é a capacidade de análise crítica e reflexão, em que profissionais de design produzem conhecimento, visões e critérios de qualidade que podem se tornar concretos em propostas praticáveis (MANZINI, 2016, p. 54, tradução nossa).

A problematização no contexto da educação em design se dá pela percepção da profundidade do impacto que o artefato de design tem no mundo e de como ele altera a realidade e modifica as relações do homem com o mundo. Manzini (2017) afirma que, em contexto de crise, precisamos criar uma civilização que exige dos designers um espírito colaborativo, não apenas para a resolução de problemas, mas para produzir novos valores e novos sistemas de sentido. Para problemas complexos, existirão várias maneiras de lidar. Por isso, a discussão do design não pode ser puramente técnica, mas também pautar os novos sentidos desencadeados por determinada modificação dentro de determinado sistema (MANZINI, 2017). Isso significa dizer que um artefato de design altera não somente um grupo de indivíduos, mas comunidades inteiras, já que na complexidade do mundo, o local e global estão profundamente conectados.

A problematização exige do indivíduo uma disponibilidade à mudança de si mesmo pelo outro (FREIRE, 1996). Dentro da complexidade, o sujeito vive de maneira dialógica consigo mesmo, unindo o complementar e antagônico, o egoísmo e altruísmo, percebendo sua autonomia perante o mundo, que também é uma dependência, já que somos pessoas, que necessitamos das trocas sociais para viver. A reflexão crítica sobre o mundo exige também uma reflexão crítica sobre si mesmo, questionando suas ações no complexo social e se abrindo para novas perspectivas. Ao professor, cabe a compreensão de que sua atividade educadora, mesmo com intenção e estratégia, também é incerta, já que não se pode forçar ninguém a compreender determinado conteúdo ou a aprender determinada habilidade. Para o educador, só existe o poder de propor um espaço de *liberdade* para que a problematização possa acontecer. “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22).

Conclui-se que uma educação problematizadora e crítica, conseqüentemente dialógica, supera o lugar do designer como um mero

profissional que precisa se encaixar em determinado segmento do mercado. O aluno que está no processo de aprendizagem das diferentes formas de se fazer design é uma pessoa que está exercendo determinado papel dentro da sociedade, através do seu trabalho, que está implicado dentro de uma teia que o conecta a um todo. Dentro da sala de aula, a voz dos alunos, seu lugar e sua vivência precisam ser o caminho de partida, para que possam compreender a complexidade da qual fazem parte.

#### **1.4 O diálogo em Paulo Freire**

A relação entre professor e aluno, em nossa sociedade, é uma relação de poder, como bem coloca Guevara-Niebla (Paulo Freire on Higher Education) em seu diálogo com Paulo Freire. De acordo com o autor, esse poder não se expressa somente na coerção materializada, mas se exprime de forma subjetiva, como um consenso de todos os membros da sociedade sobre aquilo que o professor deve ou não deve ser/fazer.

Isso significa que, em nossa forma de organização, na matriz cultural, pintamos a imagem do professor com determinado papel, às vezes extremamente poderoso e dogmático na sua fala, ou em algumas situações negligente ou mal preparado, pelo que o aluno não aprendeu e devia ter aprendido. Essas visões variam de acordo com os interesses de quem as exprime.

Quando Paulo Freire acentua o diálogo, ele pretende expor a subjetividade que é própria de ser professor, ser educador. Dessa forma, ele não nega que o professor possa ter uma intenção autoritária ou que possa também ser negligente. Ele evidencia que a prática pedagógica, onde existe uma ação deliberada de se ensinar, é política por si. O que se escolhe ensinar, o que se omite

ao ensinar e a forma *como* se ensina, estando o professor consciente ou não do que escolheu, é política.

Ao mesmo tempo, o professor não possui um poder completo sobre aquilo que o aluno irá aprender, já que cada aluno terá diferentes formas de ver a vida. Esse aluno, para Paulo Freire, também tem o direito de participar de forma ativa do seu próprio processo de aprendizagem. Essa participação só acontece quando o professor está disposto a também se abrir para a aprendizagem.

Dessa forma, quando se assume o diálogo na prática educativa, o professor também toma uma decisão política. E quando vivemos em uma sociedade onde a norma é a replicação de padrões, essa decisão do professor precisa ser consciente, já que as estruturas institucionais cobram muitas vezes o oposto disso.

(...) é muito simples realizar a tarefa estabelecida pelo sistema. Reproduzir a ideologia dominante é a mesma coisa que nadar a favor da corrente; assumir o papel de contra atacar a reprodução da ideologia dominante é nadar contra a corrente (FREIRE, p. 32, 1994, tradução nossa).

Gómez destaca que a filosofia de Paulo Freire é

um convite a voltar o olhar para o intraescolar sem deixar de advertir que a escola se enquadra em um contexto político, económico, social, cultural e ideológico que a condiciona, ainda que não a determine (GÓMEZ, p. 63, tradução nossa).

A escolha por abordar as dinâmicas da prática educativa à luz do diálogo se dá devido à centralidade que o conceito tem na obra de Paulo Freire. Galli (2015), ao fazer uma análise da abordagem do assunto pelo autor em duas de suas obras, distantes 20 anos entre si, percebe que o conceito de diálogo passa de um dos elementos na proposta educativa de Paulo Freire, para se tornar o **centro** e a **condição** para que todos os outros elementos que aborda aconteçam. O diálogo também é condição para uma transformação efetiva da sociedade, já que

as mudanças estruturais têm de ocorrer a partir da unidade na diversidade. Esta deve ser incorporada nas relações dialógicas, uma vez que as diferenças presentes na sociedade, que se relacionam de forma desigual, precisam dialogar a fim de buscar transformação que atenda a todos os grupos. Assim, a partir do diálogo entre as diferenças é possível a transformação social (GALLI, 2015, p. 140).

Para compreender de que forma o diálogo se apresenta na educação, é necessário compreender a concepção de diálogo colocada por Paulo Freire e sua visão da atividade docente. A discussão feita aqui é resultado do perscrutamento em várias obras de Paulo Freire<sup>5</sup>, sendo as principais Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia.

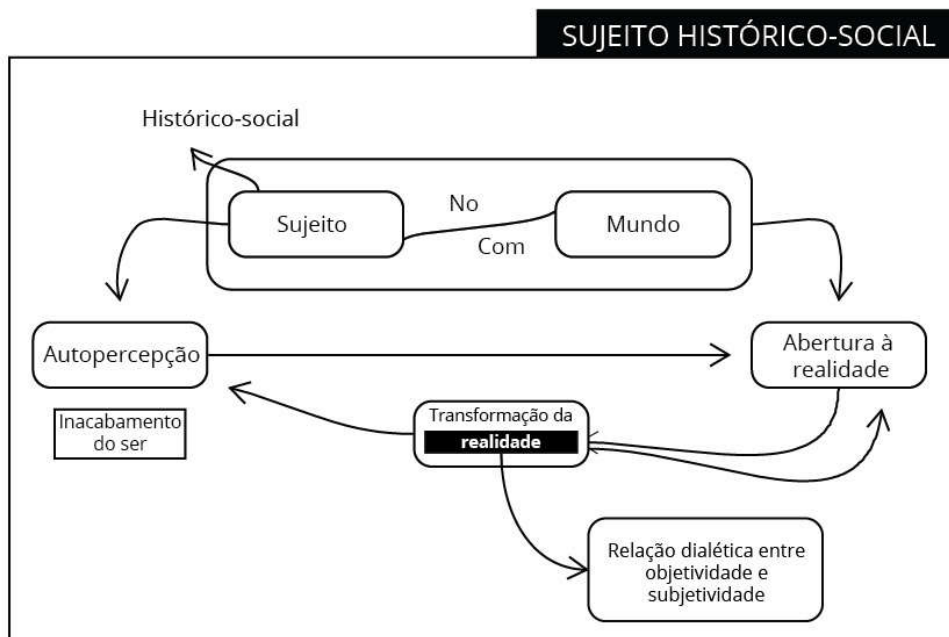
O sujeito, para Paulo Freire é histórico-social e por isso está no mundo, assim como está com o mundo em constante interação (Fig. 3).

Os homens, [...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens [...] não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (p. 124, 2019).

---

<sup>5</sup> Outras obras analisadas: Partir da Infância: diálogos sobre educação (2014), Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992).

Figura 3: Esquema Sujeito Histórico-Social (Paulo Freire).



Fonte: Autora

Essa percepção do educador de estar *com* o mundo, traz em si mesma a própria dialogicidade, já que o processo de viver não acontece em monólogo, sozinho, mas na interação com o mundo e com outros que fazem parte do mundo. Esse conceito, para Freire, é a base do aprendizado e da perspectiva de transformação da realidade. “Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39). Essa realidade é construída na relação dialética entre objetividade e subjetividade.

Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (Paulo Freire, 1985, apud Galli, 2015, p. 35).



Dentro desta dialética e na “busca por si”, compreende-se que o diálogo do ser humano com o mundo resulta também em uma autopercepção. Quanto mais o sujeito se percebe, maior a consciência do seu **inacabamento**, admitindo que o processo de aprendizado é permanente. A inconclusão do ser é central para a compreensão do diálogo em Paulo Freire, já que é a percepção de si mesmo como ser inacabado que permite a abertura ao outro. Se existo rígido, como uma pedra, não há permeabilidade àquilo que vem ao meu encontro e não há movimento necessário à essa dialética.

se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer. Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo (1994, p. 135).

A inconclusão é o que coloca o sujeito em um movimento de constante busca necessária ao aprendizado. Para aprender é necessário um “outro”, que ensina e, ao mesmo tempo, também está aprendendo. A aprendizagem através do diálogo exige a existência de um outro em uma relação **horizontal** comigo.

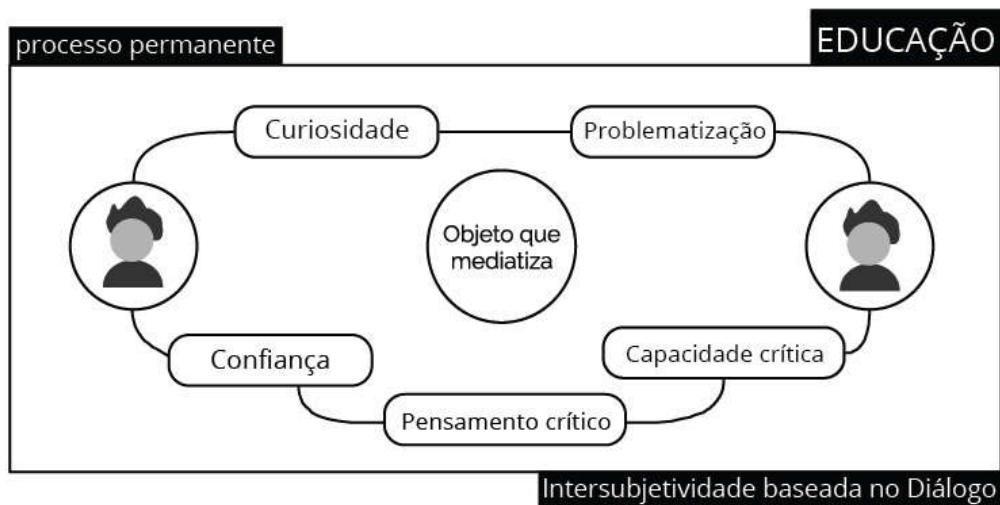
se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (1994, p. 120).

Essa relação assume a diferença entre ambos, ao mesmo tempo que reconhece a igualdade por serem ambos sujeitos. O encontro de diferentes é consolidado através do movimento entre a **fala** e a **escuta**.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (1994, p. 113).

Paulo Freire entende que o diálogo do sujeito com o mundo e com o outro é um processo permanente em que se baseia a educação. Esse encontro entre dois sujeitos é chamado de intersubjetividade, que só acontece através do diálogo em torno de um objeto que mediatiza esse processo. Se o processo dialógico é horizontal, da mesma forma, a educação verdadeira só acontece nessa horizontalidade, onde educador e educando podem se encontrar em diálogo.

Figura 4: Esquema Educação como processo permanente (Paulo Freire).



Fonte: Autora

A educação baseada no diálogo acontece em volta de um **objeto de estudo** que é colocado na sala de aula. A relação entre educador e educando se dá em volta desse objeto, que mediatiza essa relação, e que necessita ser **curiosa** (fig. 4). Para Paulo Freire, a educação dialógica não é passiva, em que o professor ensina e o aluno recebe o conteúdo. Ambos precisam estar em uma constante busca, pesquisa e indagação. O espírito curioso que se incorpora na pergunta é base para o diálogo, já que, se desconheço, procuro as informações com o outro, questiono e também crítico.

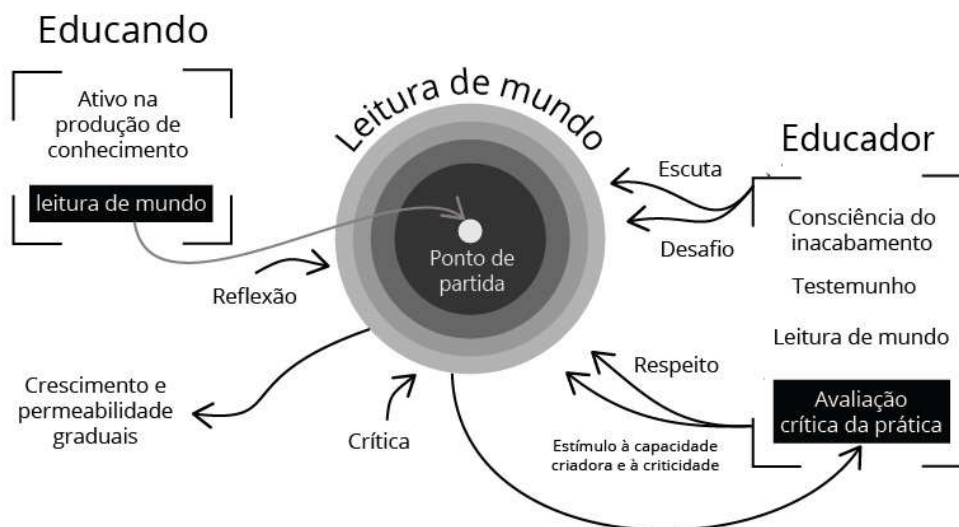
A **criticidade** é indispensável ao diálogo, por ser fruto de uma **reflexão** a respeito do objeto de estudo e sobre si mesmo, suas crenças e valores. Quanto mais o sujeito reflete, mais crítico vai se tornando. Dessa forma, é necessário tanto

um espírito crítico do educando, quanto do educador, em ambos os seus lugares. Ao professor, é necessário instigar o aluno a produzir sua própria compreensão sobre o objeto, ao invés de receber a compreensão pronta de si, aceitando-a como uma leitura absoluta da realidade. Os educandos irão construir esse pensamento crítico à medida que se sentem **desafiados** por um processo educativo que constantemente incita a curiosidade. O professor que estimula a criticidade, testemunha, na sua atuação, o seu comprometimento com o diálogo, e a consciência do seu inacabamento e do mundo como possibilidade a ser transformada.

O pensamento crítico propicia o tensionamento saudável entre ideias e paradigmas que são antagônicos, percebendo os problemas em sua relação com outros problemas, em um plano de totalidade. Paulo Freire chama esse processo de **problematização**, que acontece através do constante questionamento das ideias colocadas para reflexão. Nessa relação, o educador compreende que a leitura de mundo do aluno (Fig. 5) é o ponto de partida para a discussão em torno de qualquer assunto e o professor constantemente exercita uma “andarilhagem” entre aquilo que ele sabe e o nível de conhecimento dos alunos, desafiando-os a abrir cada vez mais sua percepção de mundo.

Quanto mais educador e educando refletem sobre a situação do mundo ligada ao objeto de estudo, e quanto mais compreende sua relação com uma totalidade, mais crítico vai se tornando, aumentando também sua reflexão sobre o mundo e sobre si mesmo. Nesse exercício, cria-se gradualmente uma relação de confiança entre aluno e professor. Ambos se tornam cada vez mais permeáveis a novas experiências e novos conhecimentos.

Figura 5: Esquema Reflexão Educador e Educando (Paulo Freire).



Fonte: Autora

Essa busca curiosa pelo conhecimento é o que possibilita que o educando seja capaz de **criar** seu próprio conhecimento, fruto da soma entre aquilo que já sabia e aquilo que veio ao longo do tempo, através dos professores, colegas e suas vivências também fora do espaço institucional. Paulo Freire destaca que o exercício da criação é indispensável ao indivíduo que se assume como sujeito no mundo, tendo um papel ativo na constante construção de uma sociedade mais harmônica.

O diálogo em Paulo Freire é muito mais do que a simples existência de duas ou mais pessoas que trocam ideias. A dialogicidade exige o **compromisso** tanto de educador quanto do educando com um espaço de confiança e liberdade para a fala e a escuta, para a possibilidade de erros e acertos, encontros e desencontros. Paulo Freire comenta que é necessário acreditar no educando, que ele pode ir além, com mais problematização, com mais reflexão, com mais curiosidade a cada passo dado. O diálogo não é um método ou uma forma de se realizar a aula, ele é na verdade o próprio compromisso do professor e a atmosfera que ele cria quando está no exercício de educar.

Ao longo do processo educativo, o educador, com seu compromisso dialógico, vai percebendo aquilo que funciona ou não funciona, percebe as carências específicas daquele grupo de alunos e, com estratégia, vai se adaptando conforme as necessidades. O diálogo na educação é, portanto, um exercício de pesquisa.

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente "lido", interpretado, "escrito" e "reescrito". Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1994, p. 97).

## **CAPÍTULO 2: PEDAGOGIA DO DESIGN NO BRASIL - REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS**

Os estudos analisados ajudaram-me a traçar um panorama da educação em design no Brasil hoje, contribuindo para a identificação de questões pertinentes para a discussão. O objetivo deste relato é buscar reflexões brasileiras sobre a pedagogia do design ancoradas em uma abordagem qualitativa, tanto por meio da intervenção prática quanto por meio de entrevistas ou métodos mistos. Durante a pesquisa dos exemplos, procurei trabalhos que evidenciam o diálogo na prática educativa, trazendo também os elementos da educação em design que facilitam a reflexão crítica, tendo como foco os trabalhos que evidenciam as dinâmicas de sala de aula na relação entre professor e aluno.

Primeiramente, foi feita uma busca por teses e dissertações no repositório do Programa de Pós-Graduação em Artes e Design da PUC-Rio, onde existe uma ampla pesquisa em educação em design, facilitada pelo Laboratório Interdisciplinar Design Educação (LIDE). Foram escolhidos dois trabalhos frutos desta pesquisa.

Em seguida, busquei a lista de artigos relacionados ao tema “educação” nos periódicos brasileiros voltados ao Design e nos Anais de eventos da área, analisando seus títulos e resumos. A busca foi feita dentro de uma janela de aproximadamente 10 anos, indo até 2010. Foram escolhidos dois artigos publicados em 2018: o primeiro foi retirado nos Anais do *13º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D)* e o segundo, divulgado no periódico *Design e Tecnologia*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dentro desta janela de 10 anos, consegui perceber um crescimento considerável de relatos de práticas educativas na educação em design, tanto no âmbito do ensino de design, quanto na esfera do artefato de design como mediador em processos de ensino-aprendizagem. No entanto, consegui

encontrar poucas abordagens com o foco nas relações entre professor e aluno. A maior parte dos artigos tinha como ponto focal os resultados materiais das atividades propostas em determinada metodologia ou técnica do design.

Essa abordagem de relato das aulas permite perceber o caráter incerto e contraditório da educação em design, sendo a sala de aula um campo de conflitos e contradições, já que, apesar da ementa da disciplina ser a mesma a cada semestre, a forma como cada conteúdo se desenvolve em cada turma sempre será diferente. As escolhas pedagógicas dos professores também evidenciam seus posicionamentos políticos e seu comprometimento com uma formação que transcende a formação técnica.

Os conteúdos dessas pesquisas orientaram a identificação dos temas que eram mais pertinentes no meu trabalho. Muitos dos assuntos debatidos por esses autores serão revisitados durante a análise dos dados.

## **2.1 O professor designer de experiências de aprendizagem: tecendo uma epistemologia para a inserção do Design na Escola**

A tese elaborada por Bianca Rêgo Martins (2016), se debruça sobre a Aprendizagem Baseada em Design, na defesa da presença do design na escola e na formação de pedagogos, devido aos aspectos específicos da aprendizagem desta área, que conferem ao designer uma inteligência peculiar na lida de problemas complexos. A autora coloca em diálogo conhecimentos do campo do Design, Educação e Cognição, visitando teorias de aprendizagem ativas (Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos), trazendo também referências do ensino de design na Educação Básica no Brasil e em outros países. A pesquisadora traz três diferentes enfoques em sua pesquisa de campo: um mergulho na disciplina Design, parte do currículo de uma escola de Ensino Básico; o processo de planejamento e implementação de uma disciplina

no curso de Pedagogia, que busca levar processos de design para os professores não-designers; além de entrevistas com estudantes e professores de Design e Pedagogia. O trabalho é concluído com uma aproximação a uma epistemologia da Aprendizagem Baseada em Design, que coloca o professor também como designer de experiências de aprendizagem.

A discussão que a autora traz sobre a presença do design na educação básica se mostrou relevante, pois pontua-se os aspectos excepcionais da aprendizagem do design, tanto na prática, como na teoria, ajudando-nos a compreender também a educação em design na graduação. Além disso, ao nomear o “professor-designer”, a autora coloca ênfase na prática educativa de design como um campo de estratégias que, em alguns momentos, podem se assemelhar às estratégias da prática de design, mas que também são (e devem ser) adaptadas à uma preocupação pedagógica, tendo uma preocupação com a didática, o desenvolvimento de competências específicas e também aquilo que a autora traz como multiculturalidade, com ênfase no protagonismo dos sujeitos na construção do conhecimento.

Uma das etapas relevantes do trabalho consiste em uma coleção teórica, colocando o design dentro uma perspectiva de “saber, conhecimento e pensamento” (p. 30), discutindo teorias filosóficas e cognitivas no âmbito do design, em sua aproximação com a Ciência. Aborda também a forma como o designer pensa seus projetos, destacando que o processo de projetar se aproxima muito do cotidiano, das tarefas do dia a dia. É destacado o aspecto de problematização do design, em que, em um processo dialético, inventam-se problemas ao mesmo tempo em que se solucionam problemas. Neste sentido, uma aprendizagem onde é muito claro o processo de criação, também se aprende a aprender, em uma dinâmica constante de reinvenção:

Num processo de aprendizagem, construímos problematizações a respeito de situações indesejadas e, para abordá-las, acabamos nos



modificando. E, ainda, quando a problematização de uma situação específica é algo que nos motiva, desenvolvemos uma atenção sensível para abordá-la e nos deixamos afetar pelo que vemos e vivenciamos. Nos modificamos e, ao nos modificarmos, alteramos nossa visão de mundo. Pensar problematizando, ou seja, indagando e inventando novos problemas faz parte do processo projetual de Design (p. 46).

Sobre a aprendizagem baseada em Projetos de design, a autora, discutindo Baynes (2010) fala sobre o propósito de se aprender através da prática do design no ensino fundamental, onde ressalto os seguintes aspectos:

- A importância da educação prática: aplicação de habilidades e conhecimentos tanto teóricos quanto práticos, para alcançar um objetivo satisfatório;
- Incentivo à imaginação: a realização do design em futuros desconhecidos;
- A consciência estética: a determinação da inteligência estética nos nossos pensamentos e ações;
- Aprender fazendo: a prototipagem que tem como objetivo atender a uma demanda concreta de um contexto.

Essas reflexões sobre o ensino de design fora da preparação profissionalizante são relevantes para compreender as particularidades da educação em design que são valorosas para uma construção de uma visão crítica do mundo, tirando o enfoque da importância técnica para o valor *humano* do design como lugar de aprendizagem, corroborando aquilo que é enfatizado neste trabalho. Quando retiramos a aprendizagem de design do seu lugar padrão (graduação em Design), conseguimos perceber esses valores de uma forma que nem sempre conseguimos quando olhamos diretamente para aprendizagem do design no campo profissional.

Na discussão do estudo de caso, a professora discute os resultados da disciplina para professores da Pedagogia, destacando a qualidade ética e política que existe nas estratégias de aprendizagem:

“[...] o Design está não só nas técnicas, mas na abordagem, na perspectiva, no olhar para o público e no envolvimento cuidadoso de uma ação pedagógica instigante. (...) Esse olhar de quem planeja experiências de aprendizagem revela opções e até mesmo um discurso político: o quanto é importante enquadrar o discurso pedagógico nas questões de identidade, diferença e poder para uma ação pedagógica contemporânea, uma vez que já sabemos que as linguagens, estéticas e estratégias planejadas implicam também em opções éticas (p. 112).

Na entrevista feita com alunos e professores de design, pela autora, podemos identificar os discursos que permeiam esse campo, em que podemos perceber a forma como, subjetivamente, é construído o conhecimento de design, de que forma esses discursos se aproximam da teoria, além da forma como o conhecimento brasileiro de design se desenvolve à sua própria maneira. O método de entrevistas se revela crucial para expor o conhecimento que acontece no encontro entre a experiência do professor profissional de design, o conhecimento adquirido por ele na vivência da sala de aula e a própria teoria do design, que, ao se juntarem, criam um saber diferente daqueles que o originou. Essa percepção é importante quando discutimos uma pedagogia que ainda não possui licenciatura no Brasil, como a própria autora destaca em seu trabalho.

Ao discutir a multirreferencialidade no exercício de construir uma epistemologia para a Aprendizagem Baseada em Design, a autora destaca o elemento de alteridade e auto reflexão que faz parte do processo de aprendizado do professor, numa compreensão que vai ao encontro da perspectiva dialógica na prática educativa:

qualquer experiência estética caracteriza-se por posturas de estranhamento e surpresa que deslocam o eu e mobilizam uma atenção aberta ao plano dos afetos. Não se ensina transmitindo informações. O professor atua como um dispositivo por onde circulam afetos. Ele não é

professor porque detém um saber, mas porque possui um *savoir-faire* com esta dimensão da experiência (p. 162).

A autora também salienta que o professor que fica na memória dos alunos é aquele que trabalha com emoção, paixão e se permite afetar pelos ânimos e conhecimentos construídos, abraçando a incerteza e o imprevisto que fazem parte da prática.

A alteridade também é enfatizada pela autora no processo de construção de conhecimento do próprio aluno, já que o conhecimento adquirido quando se aprende projetando, conjuga diversas perspectivas e é construído ao se deixar afetar pelos diferentes sujeitos que o constroem.

**O aluno**, sob esta perspectiva, **assume a postura de protagonista/pesquisador** de soluções adequadas aos problemas propostos e também aos demais problemas que possam surgir a partir da abordagem dos primeiros. Portanto é possível argumentar que o aluno, ao criar estas propostas de solução, *constrói um novo conhecimento*, pois cada solução é um arranjo original de conhecimentos, procedimentos e afetos que visam atender às nuances multirreferenciais do problema. Vale a pena observar que esta nova solução/conhecimento pode se materializar em algo concreto (objetos, maquetes etc.) ou pode ser abstrato (uma estratégia, a prestação de um serviço, um projeto de comunicação etc.). Neste momento, introduziremos uma perspectiva importante: **esta solução é, ainda, sempre para alguém(ns), sempre para o outro** (p. 163, grifo nosso).

A autora conclui que as práticas de design ajudam a qualificar a docência, colocando o professor como “articulador da complexidade de saberes, valores, sentimentos e modos de interação de cada espaço-tempo social” (p. 172), ressaltando também que a formação do professor extrapola a academia, sendo tecida em múltiplos contextos.

## **2.2 O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica**

Nessa discussão sobre o ensino de Projeto na Graduação em Design, Izabel Maria de Oliveira (2009) destaca a aprendizagem de projeto como estrutural da Aprendizagem de Design, por conjugar todos os conhecimentos adquiridos durante o curso de Design. Para tecer essa discussão, a pesquisadora lança mão dos discursos de um grupo de professores da disciplina de Projeto, com o intuito de revelar indicadores das opiniões, questionamentos e conflitos gerados pelos docentes do grupo pesquisado, destacando a visão dos profissionais frente aos paradigmas e modelos pedagógicos.

A construção teórica parte da compreensão das referências fundadoras de ensino de design no Brasil, destacando a Escola de Ulm, a mudança nos currículos da Graduação em Design, além da construção do Paradigma do Ensino de Projeto em Design.

Dentro dessa discussão, a professora aponta o caráter prático-reflexivo da aprendizagem de projeto, destacando o diálogo que acontece entre instrutor e estudante, como “processo de construção recíproca que resulta em uma convergência de significado” (p. 56). Nesse processo, a descrição da prática anda lado a lado com a performance e a comunicação entre professor e aluno vai se tornando mais fluida, de forma gradual.

A autora também destaca que a educação projetual difere da prática projetual, diferindo também as metodologias de projeto e de ensino de projeto. Essa diferenciação situa o professor de design como estrategista no exercício de adaptação das metodologias de design do mercado às mediações necessárias à prática educativa.

Os discursos dos professores expostos no trabalho da pesquisadora ajudam a compreender a singularidade da construção do saber do professor de

design no Brasil, trazendo suas percepções nos diferentes contextos socioculturais, permitindo-nos traçar um panorama nacional. Essas particularidades reforçam a compreensão das peculiaridades do ensino de design que aparecem no discurso dos entrevistados, independente do contexto educacional (região, tipo de universidade) e também da diferença de experiência como professor de design, que, da mesma forma, altera as percepções. Muitos dos relatos eram semelhantes àqueles que figuram nesta pesquisa, contribuindo na compreensão da pedagogia de design no Brasil como um esforço coletivo, não deixando de destacar os aspectos subjetivos do lugar pesquisado.

Na interpretação dos discursos, a autora destaca que os elementos realçados pelos professores como competências básicas para o designer formado são difusos, evidenciando que o conhecimento considerado essencial e permanente nessa formação ainda não é claro. De acordo com a autora, essa situação é agravada pela defasagem do currículo mínimo de design através dos anos, contribuindo para uma construção epistemológica frágil da Pedagogia em Design.

Um dos temas relevantes abordados pelos entrevistados é a dificuldade dos alunos em vincular os conhecimentos adquiridos entre as disciplinas, devido à separação das mesmas na estrutura da universidade, demandando uma vontade do professor em exercitar essa conexão.

A falta de identidade brasileira nos produtos industriais de design também é enfatizada pelos professores, que se reflete na construção do gosto pelos alunos, na formação de design, predominando as referências americanas e europeias.

O estudo de Izabel Oliveira ajuda a compreender as principais questões que permeiam os discursos dos professores de design do Brasil, percebendo quais são

os assuntos que precisam ser discutidos, concernentes à pedagogia do design no contexto contemporâneo.

### **2.3 A Colaboração no ensino do design: reflexões sobre aplicação em disciplina teórica**

Neste artigo, Marina Moraes *et. al* (2018) relatam a experiência na disciplina *Teoria e História do Design 2*, do quinto período do curso de Design de uma Universidade Federal de Curitiba, que propõe uma investigação da história contemporânea do design “através de um viés social e filosófico da pós-modernidade” (não-paginado). O objetivo do artigo é a relação entre teoria e prática que possibilita a reflexão sobre a melhoria na colaboração do design em sala de aula.

A professora propôs uma discussão sobre os projetos que os alunos haviam elaborado durante a graduação, possibilitando a seleção de trabalhos nos quais houvesse admiração e vínculo com o processo criativo. Os projetos escolhidos (imagem e breve parágrafo de contextualização do projeto) foram entregues aos alunos para uma análise teórica em grupo, observando o processo criativo do projeto e suas referências, sendo que um dos objetivos do Plano de Ensino da disciplina é “refletir sobre o design mundial e o design brasileiro como construções sociais e históricas”, analisando os artefatos com a intenção de perceber as interações culturais e estilísticas, ampliando o entendimento sobre o processo de produção.

A colaboração em design também foi abordada como atividade, através de um debate com o tema: “Quais os ganhos de pensar a colaboração no design dentro do contexto contemporâneo?” Sendo assim, a professora propôs uma reflexão sobre o design, tendo como base o próprio trabalho dos alunos, ao mesmo tempo que exercitavam a escrita de textos científicos, conseguindo

perceber as características do design traçadas pelos autores da bibliografia da disciplina, em seus próprios trabalhos.

Os autores relatam que houve resistência dos alunos no processo de crítica e reflexão sobre o referencial teórico, além do medo de se expor durante os debates e discussões. Ao mesmo tempo descrevem a experiência como uma oportunidade para trabalhar o interesse dos discentes em avaliar e serem avaliados, através da colaboração no processo de construção teórica dos artigos, sendo que seus próprios trabalhos são representantes da proposta de design contemporâneo.

Os grupos foram organizados de forma que os alunos percebessem o interesse uns dos outros e se agrupassem de forma estratégica, já que a abordagem do design na universidade discutida é generalista.

A autora evidencia a pertinência do acesso ao processo criativo do designer que, no caso, eram os próprios alunos. Além disso, os estudantes puderam exercitar uma reflexão teórica acerca da sua própria produção, trazendo um olhar mais atento a aspectos que podem passar despercebidos no processo de elaboração de um projeto durante a graduação, sendo que nem sempre o designer-estudante está consciente de suas próprias referências ao projetar.

O aluno, estando motivado a responder essas questões, possibilitava estar livre de julgamentos ou elevações com relação a qualidade técnica da sua produção, pois apresentava um caráter contextual e não prático imediatista de análise (Não paginado).

A análise dos trabalhos de forma coletiva, através da apresentação e discussão entre os membros do grupo e na sala de aula, permitiu uma abordagem colaborativa de design, já que a atividade possibilitou que os alunos olhassem para o próprio trabalho de forma crítica e para o trabalho do outro aluno de forma respeitosa. Essa abertura do próprio processo criativo ao outro é o que permite a reflexão sobre o projeto e seu resultado final. Além disso, a discussão dos projetos

em paralelo com a discussão teórica foi percebida pelos alunos como sendo crucial para a estruturação do pensamento crítico para a escrita do artigo.

A professora também destaca que o processo de avaliação dos trabalhos finais foi feito de forma a incentivar a pesquisa sem a recompensa. A nota foi dada em equipe, e não de forma individual.

O primeiro aspecto relevante neste artigo é o trabalho colaborativo como facilitador do diálogo, colocando em evidência que o conhecimento não se constrói sozinho, mas em conjunto com outros. No trabalho colaborativo com os colegas, existe a oportunidade para que as reflexões sobre um objeto de estudo sejam compartilhadas uns com os outros, permitindo que o outro possa trazer uma diferente visão sobre o trabalho, inserindo diversos pontos de vista que enriquecem as discussões. Além disso, a colaboração traz uma sensação de autonomia sobre o próprio trabalho, que ao mesmo tempo não é individualista, já que se encontra numa situação de cooperação. Exercita também a expressão de ideias e opiniões sem a mediação do professor. No exercício de escrever um artigo em grupo, apesar de não haver projeto, há a busca da solução de construção do texto de forma coerente.

Outro aspecto interessante é a decisão da professora de trazer os projetos dos próprios alunos para serem discutidos em sala. Ao fazer isso, como ela mesma afirma, aproveita-se o vínculo afetivo que o aluno tem com sua própria criação, oportunizando um envolvimento maior com a atividade. A autora afirma que os grupos foram separados pelas áreas que os alunos mais se interessavam, o que, de acordo com ela “possibilitou um profissionalismo nas relações e um interesse maior na estruturação da proposta”. Esse elemento de afetividade e identificação com o tema de estudo é crucial para o bom funcionamento do trabalho colaborativo e do próprio diálogo: parte-se do interesse dos alunos, fazendo o caminho entre o que é familiar e conectando essa vivência com os aspectos teóricos da disciplina.



A revisitação do próprio processo criativo permite que o aluno exercite a auto reflexão, percebendo aspectos que podem antes não ter sido identificados, devido à pressa para entregar os projetos dentro do prazo. Esse exercício estipulado dentro de uma disciplina oportuniza a conexão entre a ação de projetar com a reflexão sobre o projetar, percebendo o seu próprio fazer dentro de um complexo cultural, que mesmo de forma inconsciente, possui referências e até mesmo o espírito da época em que foi criado.

Ao final do artigo, os autores destacam que sua estratégia pedagógica motivou os alunos a construírem um pensamento crítico através do tensionamento entre as opiniões contrárias e da reflexão teórica por meio da discussão dos autores do referencial teórico. O conhecimento sobre o ato de projetar gradualmente vai saindo do senso comum e trazendo maturidade para o aluno, aguçando a sua leitura de mundo.

## **2.4 O Ensino de Semiótica em um Curso de Design - problematização do tema “pessoas em situação de rua”**

O segundo artigo, de Cayley Guimarães (2018), apresenta a aplicação da Metodologia de Problematização em uma disciplina de *Semiótica* do curso de Design de uma Universidade Federal, tendo como tema pessoas em situação de rua, fazendo uma conexão entre o conhecimento de mundo e a prática do design. Discutindo o tema dentro de sala, a professora exercitou a construção da imagem que a sociedade tem sobre pessoas em situação de rua, dentro da construção teórica da semiótica.

“Os aprendizes foram convidados a considerar o tema “moradores em situação de rua”. Seguiram-se os passos da metodologia: observação da realidade, pontos-chave, teorização, construção de hipóteses de solução e aplicação à realidade prática (p. 12).

O conhecimento da semiótica dentro da abordagem pedagógica foi a base sobre a qual os alunos construíram instalações artísticas ao redor do tema, exercitando novos olhares sobre a problemática, convidando as pessoas da comunidade universitária a refletirem sobre a questão.

A professora relata que a metodologia de problematização primeiramente convida os alunos a analisar o problema através dos signos já existentes, discutindo o papel dos mesmos na construção do senso comum sobre pessoas em situação de rua. Como exemplo, através de rodas de discussões, os alunos analisaram a solução de design da Arquitetura Hostil, que normalmente é apresentada como benéfica, mas que se caracteriza pela limitação do espaço público a determinados usuários, excluindo outros no processo. Analisando através da semiótica, os alunos refletiram sobre as mensagens passadas por esse tipo de solução de design e como essa mensagem era recebida pelos grupos que interagem com esse espaço. A autora informa que, como consenso das discussões, o uso do design nos casos apresentados foi percebido como pernicioso, evidenciando a necessidade da participação cidadã nos processos de design.

A análise do tema dentro do contexto específico do design permitiu uma percepção do contexto social, percebendo as contradições e incertezas próprias de um projeto de design, capaz de criar preconceitos e reforçar os já existentes, trazendo para dentro de sala um tema estigmatizado. Essa análise figurou o primeiro passo da metodologia: observação da realidade, promoção de reflexão e problematização do tema, levantamento de questões sobre como promover um debate mais aprofundado através do design.

A definição dos pontos-chave acerca do conhecimento do problema configura o segundo passo da metodologia, esquematizado pela professora: a semiótica e seu papel na percepção e criação de signos; o design e sua função comunicativa, criando sentidos e disseminando conceitos; percepções

hegemônicas a respeito do tema e a construção de novas percepções que aprofundam-se nos motivos que levam as pessoas à situação de rua.

Na etapa de teorização, buscou-se entender os mecanismos que levam as pessoas a essa situação. Traz também uma reflexão, dentro do campo da semiótica, pela observação dos mecanismos simbólicos que levam a perpetuação da situação precária de pessoas em situação de rua, levantando a questão: “Como deve ser o design de instalação para passar uma mensagem diferente, de ação; como fazer o interpretador receber esta mensagem?”

A etapa de aplicação consistiu na elaboração e exposição das instalações, percebendo também a repercussão delas na comunidade do campus da universidade. O objetivo das instalações foi a proposição de novos signos que também possibilitassem novas formas de perceber as pessoas em situação de rua.

Na terceira sessão do artigo, a autora detalha as instalações dos alunos e expõe um pouco da dinâmica entre educador e educando, relatando que a proposta de instalação foi “entusiasticamente aceita” pelo grupo. A escolha da estética de rua, no entanto, foi recebida com relutância pelo grupo, trazendo o seguinte questionamento: *Como fazer uma campanha de design para representar algo que é “feio”?* Dessa forma, houve um grande uso de papelão pelos alunos, sendo este um material esteticamente relacionado a pessoas em situação de rua. Aquilo que os alunos compreendiam como design foi ressignificado, já que houve a compreensão de que o design que busca um estranhamento tem a liberdade de fugir de uma estética hegemônica (Fig. 6).

Figura 6: Alguns resultados do trabalho dos alunos, "Lar Doze Lar" e "Eu durmo aqui".



Fonte: GUIMARÃES, 2018

A disciplina também contou com uma etapa avaliativa, divulgando um questionário sobre a apreensão das instalações pela comunidade do campus. A pesquisa posterior à instalação permitiu que os alunos recebessem as opiniões do público sobre o resultado do seu trabalho. Houve também observação da reação das pessoas ao perceber a instalação e entrevista presencial sobre as experiências e sentimentos em relação à obra.

O relato dos respondentes da pesquisa online, assim como a entrevista presencial, mostra que as instalações causaram surpresa, chocantes em alguns casos e que, o fato de não haver explicação para as obras, fez com que as pessoas buscassem suas próprias interpretações. Além disso, os resultados confirmam a hipótese de que a instalação permitiu a ressignificação da realidade de pessoas em situação de rua e foram base de conversas e discussões para quem as viu.

A segunda parte da atividade se tornou a construção visual da campanha de doações, buscando criar signos que convidassem as pessoas a doarem, sem os elementos visuais comuns que apelam para o sentimento de piedade e caridade. A experiência da criação da instalação oportunizou uma ressignificação da percepção sobre pessoas em situação de rua por parte dos alunos, repercutindo na estética das peças da campanha (Fig. 7).

Figura 7: Alguns resultados dos trabalhos dos alunos.



Fonte: GUIMARÃES, 2018.

Nesse artigo, pode-se perceber que houve uma decisão, por parte da professora, de trazer uma problemática social para a sala de aula em uma disciplina cujo foco é a aprendizagem da Semiótica, oportunizando a reflexão sobre um tema carregado de estereótipos. Essa estratégia permitiu a união entre reflexão e ação, através da elaboração da instalação sobre o tema dentro do campus universitário e da campanha de doações.

O conhecimento sobre os aspectos comunicativos no design e a elaboração de mensagens e significados nos artefatos de design, de forma deliberada, é uma das habilidades mais importantes que o designer precisa ter. Essa habilidade é desenvolvida somente através da prática constante, aliada à teoria. A decisão pedagógica da professora enfatiza essa necessidade, quando, ao conduzir a aula, não coloca nem a prática nem a teoria como mais importantes e nem separadas, mas como um processo que acontece de forma conjunta, destacando a etapa de compreensão do problema para além daquilo que é percebido superficialmente. A professora também traz os exemplos de projetos específicos de design que buscam “solucionar” o problema, mas que trazem uma compreensão do espaço público restrito a determinadas pessoas, em que se ignora as contradições sociais que levam as pessoas a estarem em situação de rua.

Essa abordagem permite uma reflexão sobre a natureza política do design. No momento em que um novo artefato é inserido no espaço, altera-se a dinâmica, podendo repercutir em novos significados ou reforçar conceitos preexistentes. O diálogo, neste trabalho, é evidenciado na produção dos alunos, que foram bem sucedidos ao sintetizar a problemática discutida em sala, na estética de suas instalações, como apurado pela pesquisa feita com as pessoas do campus. Também está presente diretamente na metodologia utilizada, que busca a problematização do tema que faz parte do cotidiano dos alunos, mas é permeado por um imaginário que invisibiliza pessoas em situação de rua.

## **2.5 Comparativo dos relatos e experiências**

Através dos relatos, pude perceber os elementos de dialogicidade na pedagogia em design que foram enfatizados pelos autores. Martins (2016) destaca a prática educativa em design como uma atividade estratégica, mediando os elementos complexos da sala de aula, sendo o professor também um dispositivo por onde circulam afetos. Também aborda o processo de problematização em design como facilitador da reflexão crítica, sendo o aluno de design um protagonista no seu processo de aprendizagem, construindo novos conhecimentos.

Oliveira (2009) enfatiza em seu trabalho a disciplina de Projeto na graduação em Design e os elementos dialógicos e reflexivos inerentes à dinâmica de projetar entre professor e alunos, através do discurso de professores brasileiros.

Nos artigos de Moraes (2018) e Guimarães (2018) é onde consigo perceber com maior ênfase as estratégias dos professores com o objetivo de trazer uma reflexão crítica sobre o contexto social, cultural e simbólico do design. Moraes (2018) ao decidir trazer os projetos dos alunos elaborados em outras disciplinas

como objeto de estudo de uma disciplina teórica, faz a conexão entre teoria e prática, escolhendo uma abordagem reflexiva-ativa para uma disciplina que poderia facilmente ser ministrada de forma a enfatizar a memorização de informações.

Guimarães (2018) escolhe trazer um problema social profundo para dentro de uma aula de Semiótica, tecendo também a conexão entre reflexão e ação, onde propõe aos alunos a intervenção direta na percepção simbólica da comunidade do campus sobre o problema discutido, também usando a oportunidade da disciplina para promover uma campanha assistencial.

Em todos os trabalhos podemos perceber os elementos didáticos no design, que Paulo Freire identifica como dialógicos:

- a situação da atuação do designer dentro de uma realidade social e cultural;
- a relação curiosa com o objeto de estudo, necessária na aprendizagem de design;
- o desafio proporcionado pelo ato de projetar como elemento educativo;

Destaco que a reflexão crítica evidenciada nos artigos vem da vontade dos docentes em promover um ambiente de problematização em uma disciplina de design, sendo ela de caráter projetual ou teórico. Apesar dos elementos *facilitadores* de reflexão próprios da educação em design, o professor é quem toma as decisões sobre o nível de criticidade em volta do objeto de estudo, através dos temas que escolhe discutir e as dinâmicas que escolhe propor.

### **CAPÍTULO 3: METODOLOGIA**

O estudo de caso foi realizado no âmbito da disciplina “Prática Docente em Design”, no Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade de Brasília. Essa disciplina permite a experiência da prática de ensino sob a orientação e supervisão de um professor, permitindo uma reflexão sobre didática, elaboração de plano de ensino, plano de aula e métodos avaliativos. Dessa forma, trabalhei de forma colaborativa com a professora titular da disciplina optativa “Cenografia e Visual Merchandising”, do Curso de Graduação em Design, da PUC-Goiás. No decorrer das aulas, assumi o papel tanto de assistente da professora no planejamento, execução e avaliação das atividades, quanto de observadora das dinâmicas das aulas.

Interessa, nessa pesquisa, o estudo do ensino formal de design e das dinâmicas em sala de aula, embora compreenda-se que este ambiente seja somente mais um entre outros onde aprende-se design em suas diversas formas. No estudo de caso, assume-se que o objeto de pesquisa tem caráter unitário (GIL, 2002). Além disso, compreende-se que a apreensão de um fenômeno só é possível levando em conta seu contexto, revelando uma multiplicidade de aspectos presentes em determinada situação, olhando o cenário como um todo, mas também enfatizando determinados detalhes importantes para a compreensão desse todo (ANDRÉ, 1984).

Esse estudo também se caracteriza como uma pesquisa-ação, que, de acordo com Michel Thiollent (1986) define-se como

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).



A motivação para escolha do cenário da pesquisa teve origem na minha familiaridade com o ambiente, local onde me formei e descobri o design. Além disso, existe um vínculo construído entre mim e a professora da disciplina, de quem fui aluna, orientanda, estando ao seu lado como monitora em algumas disciplinas durante a graduação. Reconheço que grande parte do que consigo perceber quando estou no papel de pesquisadora se deve também a essa relação, fazendo parte da teia de complexidade que envolve o tema. Dessa forma, essa pesquisa me impõe o grande desafio de pesquisar o contexto familiar que, de acordo com Gilberto Velho (1981), exige que o pesquisador seja constantemente confrontado por outras pessoas daquele contexto sobre suas interpretações. Embora o lugar de pesquisa seja familiar, não significa que não haja estranhamentos (VELHO, 1981). O meu olhar é somente uma interpretação entre muitas outras dentro do mesmo espaço, o que exige uma capacidade de autorreflexão e constante confronto entre minhas próprias “crenças” e construções sobre o lugar de pesquisa e os dados que foram levantados, que me desafiam intelectualmente e emocionalmente.

O vínculo com o lugar de pesquisa também permitiu uma fácil aproximação com as pessoas envolvidas no processo: da professora, permitindo uma abertura à espontaneidade e liberdade para tomar decisões sobre a disciplina, em parceria; dos alunos, pois há pouco tempo estive no lugar deles, permitindo-me compreender suas vivências específicas com o curso; da coordenadora e diretor, possibilitando-me uma fácil introdução no local da pesquisa e pouco estranhamento com a minha presença.

Na observação participante, compreende-se que o pesquisador e seu olhar único são parte indissociável da pesquisa. Nesse contexto, a observação permitiu a apreensão do panorama do ensino de design e das dinâmicas que acontecem em sala de aula percebendo especificamente:

- a relação de professora e alunos com a instituição

- a interação entre professora e alunos;
- a participação dos alunos na delimitação das atividades;
- a relação dos alunos com as atividades propostas;
- a performance dos alunos nas dinâmicas de discussão de projeto e discussões teóricas;
- a repercussão das decisões pedagógicas no decorrer da disciplina.

Essa observação permitiu que a disciplina se tornasse o cenário ilustrativo do conceito de *dialogicidade* na prática educativa do design. Foi feito um diário de campo e alguns registros fotográficos durante e após as aulas, para registrar as percepções e situações significativas. Também foi feita uma análise documental do Projeto Político Pedagógico do curso de Design.

A observação participante é parte importante do processo de pesquisa, permitindo *insights* diretos das atividades em sala de aula. De acordo com Jorgensen (1989, apud FLICK, 2008, p. 122) a observação participante é

[...] um processo de indagação que é aberto, flexível, oportunista e requer uma constante redefinição do que é problemático, baseado em fatos reunidos em ambientes concretos da experiência humana.

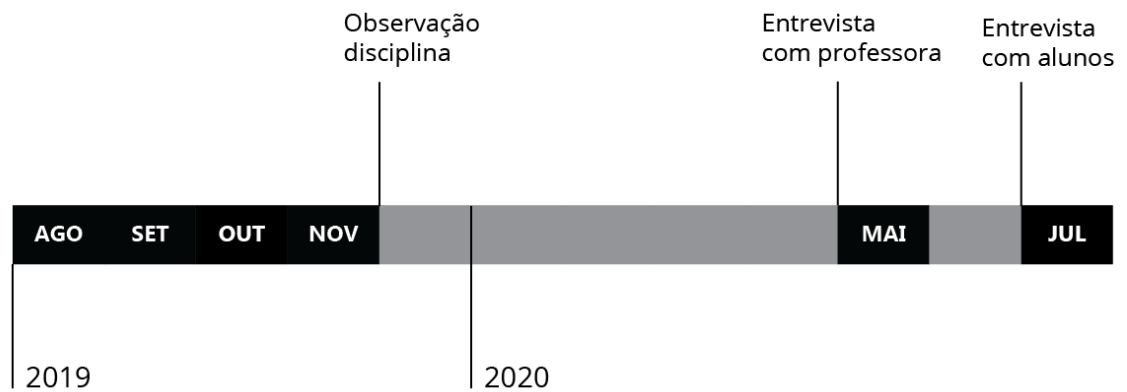
Também realizei entrevistas semiestruturadas com a professora e 3 alunos que participaram da disciplina, com o objetivo de obter a percepção desses atores sobre a disciplina e suas experiências como docente/discentes na PUC-Goiás. Nas perguntas<sup>6</sup>, abordo o contexto das aulas, tendo em vista os aspectos mais relevantes para o objetivo deste trabalho, trazendo à tona situações em sala específicas que tiveram relevância no momento da observação. Em suma, os assuntos da entrevista serão semelhantes aos aspectos observados em aula:

---

<sup>6</sup> Guia completo das entrevistas em anexo.

- a interação entre professor e alunos;
- a participação dos alunos na delimitação das atividades;
- a relação dos alunos com as atividades propostas;
- a performance dos alunos nas dinâmicas de discussão de projeto e discussões teóricas;
- as decisões pedagógicas no decorrer da disciplina e suas repercussões.

Figura 8: Cronograma de coleta de dados.



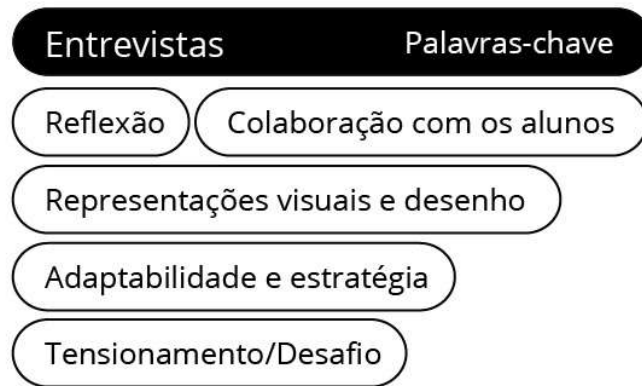
Fonte: Autora.

Na condução das entrevistas, coloquei uma tolerância de 2h para interrupção da entrevista, para que nenhum dos entrevistados ficassem cansados. Sendo assim, foi necessário dividir a entrevista com a professora em 3 momentos. A entrevista com os alunos foi feita em um momento, de forma integral, pois não atingiram as duas horas de limite.

A decisão de entrevistar os alunos foi feita após a entrevista com a professora, em um contexto de pandemia do Corona Vírus, onde as possibilidades de coleta de dados se tornaram restritas. A percepção dos alunos se tornou indispensável para a compreensão das dinâmicas em sala de aula.

Através da análise da minha própria observação (Fig. 8), e também fruto da minha vivência durante a disciplina, identifiquei algumas características referentes ao tema e à prática educativa da professora, que se tornaram as palavras-chave, abordadas no início das entrevistas (Fig 9).

Figura 9: Palavras-chave da entrevista.



Fonte: Autora.

A apresentação de palavras-chave teve como objetivo obter uma fala mais livre da professora e dos alunos sobre a prática educativa, antes de abordar as situações específicas da aula. Além disso, queria saber se os alunos e a professora viam como destaque em sua prática educativa a mesma coisa que eu via e de que forma eles compreendiam estes conceitos dentro do contexto educacional. Na entrevista com os alunos, a palavra “tensionamento” foi substituída por “desafio” por ter causado estranhamento na entrevista com a primeira aluna.

### 3.1 Cenário da pesquisa

A experiência da prática docente na disciplina “Cenografia e Visual Merchandising” é o cenário da pesquisa e o local onde a reflexão sobre a prática educativa começa. Compreende-se que o lugar de investigação da pesquisa, assim

como qualquer outro espaço educativo, possui características únicas e condicionadas ao percurso, história e elementos institucionais, fazendo-se necessária uma caracterização mais detalhada deste ambiente.

O Curso de Design da PUC-Goiás foi criado em 1999, dentro do Departamento de Artes e Arquitetura (hoje nomeado de Escola de Artes e Arquitetura), com três áreas de concentração: Design de Produtos, Design de Comunicação e Design de Interiores. O curso passou por duas reformulações curriculares desde sua criação. Na primeira, em 2008, o curso deixou de ter a segmentação das áreas e tornou-se generalista, com os conteúdos de design apresentados de forma integrada e interdisciplinar, com disciplinas optativas em que o aluno pudesse escolher as áreas de maior interesse. A segunda reformulação do currículo acontece em 2017, com a adoção do currículo modular atual, que permite uma maior flexibilidade, conforme as demandas de cada semestre.<sup>7</sup>

O currículo é dividido em três ciclos. Os dois primeiros ciclos possuem 3 módulos cada e o terceiro ciclo, 2 módulos. Cada módulo possui uma cor que o identifica. A separação por módulos permite uma alternância entre eles de forma não-linear. Um aluno em seu primeiro semestre de graduação, por exemplo, pode cursar qualquer um dos módulos do primeiro ciclo, dependendo da disponibilidade de aulas à cada semestre. Cada módulo dos dois primeiros ciclos tem como centro a disciplina de *Estúdio de design*, que possui um tema diferente à cada semestre (Fig. 10), relacionado à algum contexto onde o design possa se inserir (mobilidade urbana, acessibilidade para pessoas com necessidades especiais, para citar alguns), em que o aluno aplica os conhecimentos aprendidos nas outras disciplinas de cada módulo. Além da disciplina Estúdio, há também a disciplina *Integradora*, com quantidade de créditos reduzida, cujo conteúdo se

---

<sup>7</sup> Matriz curricular do Curso de Design da PUC-Goiás em anexo.

adapta à demanda de cada semestre. Além dessas, há as disciplinas teóricas, técnicas, optativas e a disciplina de estágio. As disciplinas teóricas tem o seu foco na reflexão sobre conteúdos pertinente à cultura e sua interligação com o design (ex: Técnica e Tecnologia na História das Artes, Design, Cultura e Sociedade). As disciplinas técnicas conformam conteúdos e habilidades pertinentes à instrumentalização em diferentes áreas do design (ex: Expressão Gráfica, Desenho Geométrico, Morfologia Tridimensional e Modelagem).

Dessa forma, os projetos elaborados no primeiro ciclo têm um caráter introdutório, com conhecimentos básicos do design, sendo aprofundados no segundo ciclo. O terceiro ciclo é dedicado ao trabalho de conclusão de curso e aprofundamento na pesquisa em design.

*Figura 10: Tipos de disciplina da grade curricular.*



*Fonte: Autora*

A PUC-Goiás é uma instituição que compreende a função social da universidade. O Curso de Design segue essa filosofia, destacando-se os objetivos do curso expressos em seu Projeto Político-Pedagógico, a responsabilidade ecológico-ambiental e social:

- Formar profissionais de Design que sejam capazes de gerar soluções para atender às múltiplas necessidades da população de maneira integrada, responsável e criativa.
- Desenvolver uma formação abrangente e multidisciplinar que capacite o designer a transitar em várias áreas, suportes e mídias, com

compromisso ético, social, cultural e ecológico para que estes princípios se sobreponham a tendências superficiais de estilo e às pressões do mercado.” (ESCOLA DE ARTES E ARQUITETURA, 2017, p. 14).

O curso de design, desde sua criação até os dias de hoje, possui uma grande influência da Escola Goiana de Belas Artes, um marco na história da arte moderna no estado, que funcionou na Universidade Católica de Goiás de 1959 até 1969, quando foi extinta para dar lugar à Escola de Artes e Arquitetura. Vários professores, ainda presentes nos cursos de Design e Arquitetura, foram alunos desta escola (MORAIS, 2018). Esse legado é mantido através da prática educativa desses personagens e de outros professores que vieram depois, também artistas, que enfatizam a importância da prática de desenho à mão livre, a gravura, pintura e experimentação de várias técnicas de representação analógicas.

A sala de aula onde a disciplina foi ofertada é caracterizada como um ateliê de projeto, com mesas grandes e adaptadas para a realização de desenhos (Fig. 11, 12 e 13). Durante as aulas, por vezes as mesas e cadeiras foram rearranjadas para que as discussões ocorressem em um semicírculo. A sala está situada no terceiro andar do bloco C da Área III da PUC-Goiás, Campus I.

*Figura 11: Sala de aula.*



*Fonte: Autora*

*Figura 12: Sala de aula (segunda vista).*



*Fonte: Autora*

*Figura 13: Sala de aula (terceira vista).*



*Fonte: Autora*

As aulas ocorreram na parte da manhã, às quartas-feiras, entre 9h e 12h20m, com um intervalo de 20m, totalizando 60 horas aula no semestre, tendo a participação de 15 alunos do Curso de Design. As disciplinas optativas comumente possuem características pouco rígidas comparadas às disciplinas obrigatórias, com limitações de projeto menores, assim, dentro do perfil



generalista que caracteriza o curso da PUC - Goiás, permitem um aprofundamento maior na criação dentro de uma área específica e são frequentemente adaptadas aos conhecimentos e áreas de atuação dos professores. Essas disciplinas também contam com uma quantidade menor de estudantes, facilitando a interação entre alunos e professor e a harmonia da aula. O perfil dos alunos é misto, compreendendo estudantes em estágios diferentes da graduação, o que permite uma convivência e troca de ideias muito ricas, ao mesmo tempo sendo um desafio para o professor, que deve administrar estudantes com diferentes habilidades projetuais e níveis de conhecimento sobre Design.

Existem dois tipos de disciplina optativa no curso: aquelas com caráter experimental e artístico, onde percebe-se o formato de ateliê de artes plásticas (Ateliê de escultura e modelagem, Ateliê de pintura e Oficina de gravura, para citar algumas) e aquelas que se aprofundam em áreas específicas do design (Design de Mobiliário, Iluminação e Acústica, Sinalização e Wayfinding, entre outras).

### **3.2 Análise dos dados**

A análise dos dados tece uma narrativa da aula, conectando os dados da minha observação com os dados da entrevista e referencial teórico.

No Diário de Campo, anotei as minhas apreensões sobre a aula, meus sentimentos em relação a alguns momentos e algumas estratégias. Esse Diário era diariamente revisitado, logo após a aula, onde eu anotava minhas percepções de forma mais aprofundada.

Iniciei a análise a partir do segundo encontro com o diário. Esse reencontro aconteceu após a conclusão do semestre, com a finalização dos projetos e também após o exame de qualificação. Nessa revisita, outras percepções vieram

à tona, resultado do tempo de reflexão e também das leituras do referencial teórico.

A estrutura da discussão dos dados segue a seguinte narrativa: primeiro, são apresentados os personagens da pesquisa. Depois disso, são apresentados os discursos dos personagens a respeito das palavra-chave: **Adaptabilidade e estratégia, colaboração com os alunos**. As palavras **reflexão** e **tensionamento/desafio** estão diretamente relacionadas e, por isso, são abordadas juntas. Decidi iniciar com essas falas por serem, elas mesmas, um tecido subjetivo da prática educativa da professora, sob as lentes de todos os participantes da pesquisa. Suas falas determinam o tom da aula antes que ela comece a ser descrita.

Depois disso, falo sobre o processo de **problematização do tema de projeto**, em que começo a descrever as dinâmicas da aula, tecendo essa reflexão junto com autores que debatem o ensino de design e a forma de pensar do design. Continuo a discussão sobre as situações da aula em um segundo momento, em que debato a função das **representações visuais** e do **croqui** no processo de diálogo próprio do design. Concluo a discussão trazendo as minhas percepções, da professora e dos alunos sobre a aula de forma geral.

## CAPÍTULO 4: PESQUISA DE CAMPO: VIVÊNCIA E ENTREVISTAS

### 4.1 Apresentação dos personagens

Durante o mestrado, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Prática Docente em colaboração com Fabíola Morais, a professora com quem tive o contato mais próximo durante a minha graduação e cujo vínculo vai além das paredes da universidade. A experiência de tecer a aula de forma conjunta com ela não é estranha para mim, já que fui sua monitora durante a graduação.

Fabíola tem 53 anos, possui graduação em Arquitetura, com pós-graduação *latu sensu* em Cultura, Memória e Linguagem e Mestrado em Gestão do Patrimônio Cultural, cursados na PUC-GO, que na época ainda era Universidade Católica de Goiás. Durante o mestrado, ela acentua que entrou em contato com a Antropologia, que foi muito importante na sua formação. Também possui Doutorado em História pela UFG. Na sua tese, ela conta um pouco da história da Escola de Artes e Arquitetura, discutindo os elementos à luz da Psicanálise:

A tese aqui apresentada defende a existência de um curso de Artes Visuais no subsolo da Escola de Artes e Arquitetura, e explora a ideia de ter havido uma operação de recalque desse conteúdo, que retorna `a superfície em forma de sintomas. [...] Essa pesquisa costura retalhos das memórias que flutuam dentro da Escola de Artes e Arquitetura da PUC Goiás. Dá atenção especial aos fragmentos relacionados `a prática de desenho em si e os fatores que a envolvem. Apoia-se numa constelação de autores para construir um pensamento teórico em forma de cadernos que aponta para a historiografia como o corte possível dado sobre o que de fato é a vida, um fluxo de impermanências (MORAIS, 2018, p. 12).

Além de professora, Fabíola é artista plástica e seu interesse atual mais fervoroso é a agricultura e floresta, que é grande parte do seu dia a dia no sítio da família (Fig. 14).

Figura 14: Esquema Fabíola Professora-Artista-Agricultora.



Fonte: Fabíola Morais (Fotos), Autora (Layout).

Fabíola está no curso de Design da PUC-GO desde que ele foi criado. Ela relata que no início do curso eram poucos professores, alguns poucos designers e, por consequência, deu aula em todos os tipos de disciplina.

Eu comecei a dar aula no design sem entender o que era. E acho que os meus colegas também foram aprendendo enquanto faziam.

Design é tanto a capacidade de ler uma demanda (que às vezes é explícita, às vezes é latente), quanto [...] à capacidade de, através de um projeto, orientar a organização do mundo material para construção de algum artefato, ou meio, ou canal que vá atender à demanda que foi percebida  
**(Fabíola).**

As disciplinas que dá aula no momento são: Comunicação e Design e Técnica e Tecnologia na História das Artes, disciplinas teóricas que não acontecem todo semestre, mas são as disciplinas em que ela é “especialista” e onde se sente mais à vontade. Também costuma ofertar a disciplina optativa de Multimídia, que se conecta com sua experiência como artista. Durante o semestre da prática docente, no entanto, essas disciplinas não aconteceram, estando somente na

orientação de trabalhos de conclusão de curso. A disciplina de *Cenografia e Merchandising* veio para completar sua carga horária e era a primeira vez que estava lecionando esta disciplina.

Toda semana, Fabíola se deslocava do sítio para dar aula na PUC-GO. As questões relacionadas às aulas, resolvíamos nos dois dias em que ela estava na cidade ou online, por WhatsApp. Ela relatava que a vivência no sítio tinha um outro clima que não combinava muito com o planejamento das aulas.

Fabíola realmente ama dar aula e isso transparece na sua fala. Sua relação com as demandas da instituição é um pouco conturbada, mas o momento da aula em si, de interação com os alunos, é um momento de entrega.

[...] quando eu estou dando uma aula, não tem nada mais importante no mundo para mim naquele momento do que a pessoa *entender*: ela sair daquele lugar e passar para outro. E aí eu reconheço que, nesse momento, eu uso as armas que eu tenho. Eu *quero* que isso aconteça. Eu tenho a noção de que eu estou ali para que aquilo aconteça. [...] Quando essa roda gira, eu sinto justificada a minha existência no mundo. Por que está tudo certo? Porque hoje eu fiz o que era para eu fazer. Dependendo do grau, eu me arrepio inteira! **(Fabíola)**

Eu, como pesquisadora, estou ao mesmo tempo *dentro* e *fora* da narrativa. O exercício de observação é, de certa forma, contemplativo, embora contenha seus percalços, suas frustrações. Estou *fora* porque consigo ter vislumbres de como o trabalho a afeta, mas não consigo sentir o afeto no meu corpo. Tudo que tenho é a sua narrativa, que às vezes se encontra com a minha, mas às vezes confronta.

Por não estar completamente *dentro*, consigo observar a poesia do trabalho que, para ela, se tornou corriqueiro. Volto para a PUC-Goiás dois anos após a minha colação de grau. Estou *dentro* porque já fui aluna da Fabíola, orientanda, monitora. Sei o que é estar no papel de seu aluno e também no papel de quem

observa, quem auxilia. A admiração que os alunos relatam durante a entrevista sobre a Fabíola também era a minha quando era sua aluna.

Estou *fora* porque, apesar de refletir sobre a prática pedagógica de design desde minha época de iniciação científica, nunca fui professora. Não consigo sentir o que é estar nesse lugar, sentir essa fricção diária, as nuances, as pressões, as frustrações.

Estou *dentro* de novo porque minha relação com a Fabíola e com meus professores me fez querer ser professora.

Percebo que a pesquisa me coloca nesse lugar incerto, num processo dialógico. Como diz Paulo Freire, preciso fazer uma “andarilhagem” entre o meu “aqui” e o “lá” da Fabíola. Esse é o lugar mais difícil que estive até agora, pois é a morada da dúvida, que não é nem total identificação e nem oposição.

Quanto aos alunos da disciplina, alguns eu já havia conhecido durante a minha graduação e alguns eu pude conhecer somente em parte durante a disciplina. O caráter anônimo da entrevista não me permite revelar seus nomes, mas a pessoalidade do trabalho exige que eles também sejam apresentados, com nomes fictícios. Ao serem convidados para participar da pesquisa, todos responderam com um grande “Claro!” e não demoraram em marcar as datas da nossa conversa. O critério para escolha dos alunos foi a grande participação dos mesmos durante a aula e sua disponibilidade para trazerem suas apreensões através da entrevista.

João tem 22 anos e, durante a disciplina, era um dos alunos que estava na fase de elaboração do TCC, no seu último semestre. Desenha desde pequeno e por isso escolheu o curso, incentivado por pessoas próximas. Possui interesse por Design Gráfico e relata querer trabalhar com criação de Identidades Visuais. Sua personalidade é contida e suas respostas tem poucas palavras. Ao apresentar suas ideias e reflexões durante a aula, mostrou uma grande capacidade de

observação. Ao ser perguntado, algumas vezes precisou ser “cutucado” para que falasse um pouco mais. Sua participação na aula é pontual, mas quando levantava a voz para falar, sempre trouxe observações pertinentes. Também apresentou uma grande dedicação ao projeto, trazendo ideias interessantes que contribuíram para os debates.

Design para mim é organizar, planejar e traduzir o que o cliente quer e resolver o que ele necessita que seja resolvido. [...] Eu não tive muita experiência ainda no universo de design que a faculdade propõe [...] Na faculdade, é apresentado um universo mais utópico, com tudo no lugar e etapas bem definidas. Não tem nada de errado com isso. É só que na prática é muito mais rápido e subliminar **(João)**.

Luana tem 20 anos e foi uma das alunas que conheci durante a aula. Relata possuir interesse por decoração de ambientes desde o ensino fundamental e por isso escolheu fazer o curso de Design. Durante o curso, descobriu outras possibilidades na profissão e hoje se identifica com a área de Design de Serviços, onde as ferramentas do design são aplicadas em um contexto de gestão empresarial. É muito questionadora, ativa e não se abstém de expressar suas opiniões durante a aula com muita segurança na fala. Suas respostas às perguntas da entrevista eram curtas e objetivas.

[O design] precisa identificar, elaborar soluções e, o mais importante, trabalha muito com interdisciplinaridade: a gente precisa do outro e de outras áreas para funcionar. [...] O design é uma forma de juntarmos vários conhecimentos e conseguirmos solucionar de uma forma criativa aquele problema, voltado sempre para a pessoa para quem a gente está prestando aquele serviço **(Luana)**.

Gabriela tem 22 anos e possui o curso técnico em Design de Interiores. Seu pai é desenhista e pintor, o que a inspirou a querer desenhar também e por isso buscou um curso em que pudesse exercitar essa habilidade e que a colocasse perto da arte. Possui interesse em ilustração, cinema e moda, e espera um dia trabalhar em uma dessas áreas. Também relata se interessar pela carreira na

docência, por ter tido um carinho muito grande pelos professores da graduação e por ter tido experiência dando aula de desenho para alunos do ensino fundamental em um programa mediado pela universidade. Durante a entrevista, se mostrou muito à vontade e, por ser extremamente eloquente e com espírito reflexivo e crítico, tinha muito a compartilhar de suas percepções sobre os conceitos trazidos, a aula e a prática educativa da Fabíola. Sentia-se mais à vontade nas conversas privadas com a professora ou comigo do que durante as aulas, na partilha de ideias. Sempre chegava à aula sozinha e sozinha saía. Suas contribuições, mesmo escassas, eram pertinentes e possui uma grande identificação com a Fabíola.

Eu encaro o design como o processo de construção de algo. Um meio de pesquisa que ajuda seus profissionais a encontrarem formas de transformar suas ideias em algo que consiga ser fisicamente visível e palpável, ou muitas vezes sensorial. Também acho que é uma forma de significar produtos e dar motivações adequadas para a sua circulação. Eu também entendo que toda a comunidade que constitui o design desenvolve tudo isso, distribui e compartilha com todos [...] para colocar esse pensamento em prática (**Gabriela**).

## 4.2 Contexto

A disciplina aconteceu no segundo semestre de 2019. Esse foi o primeiro ano do mandato do atual governo, marcado pelo grande ataque às universidades e diretamente à profissão do professor. Durante a entrevista, Fabíola comenta que o contexto político estava pesado e que isso, de certa forma, altera a disposição para enfrentar as aulas e a instituição.

Durante a minha graduação, sempre frequentei a sala dos professores, assim como vários outros alunos. Esse ano, devido à pesquisa, passei a frequentar com mais frequência e percebi um ar diferente, um desânimo e tensão maiores do que na época em que era aluna. Além disso, desde que foi diminuído o



financiamento federal aos alunos das instituições privadas (programa FIES), o curso de Design, a cada ano, vem perdendo muitos alunos e a incerteza sobre o futuro do curso paira acima de todos como uma nuvem cinza.

A instituição impõe normas invisíveis que, apesar de não estarem escritas em nenhum lugar específico, é sentida pelos professores. Os mais progressistas expressam suas opiniões políticas em murmúrios pelos cantos, escondidos. Muitos planos inovadores que não saem do papel e uma frustração por parte dos alunos que nem eles conseguem pontuar exatamente o porquê.

Há também um excesso de burocracia que marca as relações entre os alunos e também entre professores e alunos. As falas da Fabíola, Gabriela e João evidenciam um excesso de artificialidade. Gabriela enfatiza a ausência de debates de qualidade sobre temas políticos

A instituição privada precisou adotar estratégias mercadológicas para manter rodando a máquina, e essas estratégias mercadológicas facilitaram demais. [...] A instituição é maternal no pior sentido do termo, no sentido de excesso de proteção [...] que aceita a relação de consumo. Ela mesma anuncia que a relação é essa.

A PUC se rendeu, se entregou. Virou um colégio. Quando ela virou PUC, ela perdeu, porque antes [quando era aluna] havia um espírito de universidade. É entediante dar aula no ambiente da PUC. [...] Por mais que você entre em sala de aula e os alunos estejam ali. Mas mesmo os alunos [...] Antes era mais autêntico. Hoje virou um negócio artificial. É chato porque é artificial... preparando pessoas para uma vida artificial. E é angustiante para o professor, porque ele sabe que aquilo que a instituição tá querendo que você transmita, que o mundo vai ser "assim" quando você sair de lá... É uma mentira. É uma artificialização que só funciona para quem tem grana. E mesmo para quem tem grana, não funciona. [...] Quando me vejo participando disso, me angustia um pouco **(Fabíola)**.

Acho que existe um grande vazio entre aluno e instituição. A PUC tem uma falta de responsabilidade com certos assuntos que hoje em dia são muito importantes. Ela fecha os olhos e prefere não tocar no assunto. Existe um certo descaso **(Gabriela)**.

Não sei definir a relação com a PUC. Nunca corri atrás da instituição [...] Existe a promessa da interdisciplinaridade na PUC. Fala-se disso, a gente até tenta executar, mas não lembro de fato de isso acontecer **(João)**.

Luana faz uma comparação entre o valor pago e os serviços que a PUC oferece. Na sua fala está implícita a relação de compra de serviços e a ausência da constituição do espaço universitário como um espaço construído por todos.

A PUC é difícil né... [...] É uma relação muito forçada. Eles querem parecer que está tudo certo, nenhum problema e quando chega no fim do semestre, não tem papel higiênico para você usar, não tem sabonete. [...] Gosto muito do curso, mas sinto que a PUC não valoriza os alunos que tem e não dá o que a gente merece [...] Pelo preço que a gente está pagando... a gente merecia um pouco mais de conforto (Luana).

Se pensarmos o ambiente e a relação com a PUC como monotom, a vivência na sala de aula é colorida, na visão dos alunos. Desde os professores mais antigos até os mais novos, cada um com sua personalidade e interesse específico, trazem vida para o curso de Design e fazem dele um lugar único. Apesar da entrevista ser especificamente sobre a aula da Fabíola, o relato da aula de outros professores sempre aparecia na fala dos alunos, destacando a relação afetuosa e as boas experiências de aprendizado.

Sempre que eu precisava, eles [professores] estavam dispostos a ter conversas e dar opiniões baseado em suas vivências (João).

A maioria dos professores tem uma relação muito próxima com os alunos. [...] São preocupados [...] Eles mostram seu lado profissional, se abrem... vira uma família o design. [...] Mesmo com a grande quantidade de projetos, a gente sente que está sendo acolhido pelo curso e eles estão lá a qualquer momento para ajudar a gente (Luana).

As disciplinas de *Estúdio*, entre outras obrigatórias, é oferecida por mais de um professor, devido à quantidade de alunos. Eles precisam tecer a aula em conjunto, preocupados com as metodologias e habilidades que o designer precisa aprender. A Optativa, por outro lado, é o espaço onde os professores se mostram, onde podem escolher a sua metodologia de aula com maior liberdade. É a oportunidade para que o aluno aprenda com *aquela* professor o conteúdo exclusivo que *somente ele* pode trazer ali dentro do curso, por ser o espaço onde

ele mais se mostra. Durante a minha graduação, tive a experiência de ver o professor extremamente criterioso e exigente nas disciplinas obrigatórias, se mostrar mais aberto e despretensioso durante a sua disciplina optativa.

Para Fabíola, essas disciplinas são a ponte entre a vivência do professor fora da universidade e sua docência.

A disciplina optativa é muito diferente da disciplina regular [...] O professor tem uma liberdade maior de oferecer algo que ele domine, que ele tem apreço. As disciplinas optativas estão muito próximas daquilo que a gente gosta de fazer. [...] Isso traz um diferencial muito grande, porque é onde a gente vem com a nossa *vivência*. [...] Você tem que injetar muito da sua energia pessoal para que a disciplina se realize. [...] tem que ser muito inventivo nos trabalhos que você coloca para que as pessoas consigam construir algo significativo em torno disso. [...] Acho que o papel delas é trazer oxigênio para o curso [...] pela flexibilidade de conteúdos, porque a gente opera de forma mais aberta [...] Num momento de tantas mudanças, a optativa é o momento de trazer o cotidiano imediato para dentro do curso **(Fabíola)**.

Ela também pontua que as Optativas são subutilizadas dentro do formato do curso, devido a pequena quantidade de alunos. Certas disciplinas atingem uma barreira, quando todos os alunos do curso já a cursaram. Dessa forma, o professor precisa oferecer outra optativa para que os alunos consigam cumprir a carga horária, o que impede que elas tenham uma perenidade. Foi o caso da disciplina de *Cenografia*. Essa dinâmica se confirma na fala do João, quando afirma que não conseguiu fazer com que a outra optativa oferecida pela professora se encaixasse na sua carga horária nos semestres anteriores.

Eu passei metade do curso tentando pegar optativa com a Fabíola. Eu queria fazer a de Multimídia. Decidi fazer a Cenografia por causa da professora... era meu último semestre **(João)**.

João e Gabriela trazem uma percepção similar de que essas disciplinas seriam um espaço de aproximação com os professores, sendo muitas vezes esse o motivo para a escolha de determinada Optativa. Os três entrevistados afirmam

que a escolha de cursar Cenografia se deve à Fabíola. Para eles, o aprofundamento na área de seu interesse, seja ela artística ou técnica, é algo que funciona.

Na optativa, a gente pode criar um vínculo com o que gosta e ficar muito próximo dos professores. (...) Eu levo muito a sério. A cobrança que tenho com os trabalhos da optativa é a mesma que a das outras disciplinas **(Gabriela)**.

Todas que peguei levavam para o lado do design gráfico. Na optativa [...], a gente escolhe a matéria e por isso a gente vai muito mais aberto. É uma boa dinâmica, porque faz com que a gente se empenhe [...] Todas as optativas que fiz... Tinham a vibe de uma aula de artes na sexta feira, na escola pública normal, sabe? A semana inteira com matérias pesadas, e na sexta, tinha aula de artes. A optativa para mim sempre tinha essa energia. Por ser a matéria que você escolheu, [...] é uma matéria mais calma [...] O ateliê de Gravura era o mais terapêutico. Lá dentro eu sabia que não ia me estressar com nada **(João)**.

Das optativas, eu espero algo que me ajude com habilidades para o mercado de trabalho. [...] Essas matérias também são essenciais para nos auxiliar em outras matérias, projetos maiores **(Luana)**.

### 4.3 Planejamento da aula

A forma como a Fabíola planeja as aulas é muito fluida e intuitiva, nem sempre muito clara. Durante a minha graduação, sempre conversamos sobre a prática educativa e, por isso, consigo encontrar padrões de uma metodologia oculta na sua atividade.

Essa metodologia oculta se apresentou a mim primeiramente quando a Fabíola me pediu para elaborar um primeiro rascunho do Plano de Ensino, baseado na ementa. Essa disciplina estava sendo ofertada pela primeira vez no curso, o que exigia que elaborássemos esse plano de ensino a partir do zero.

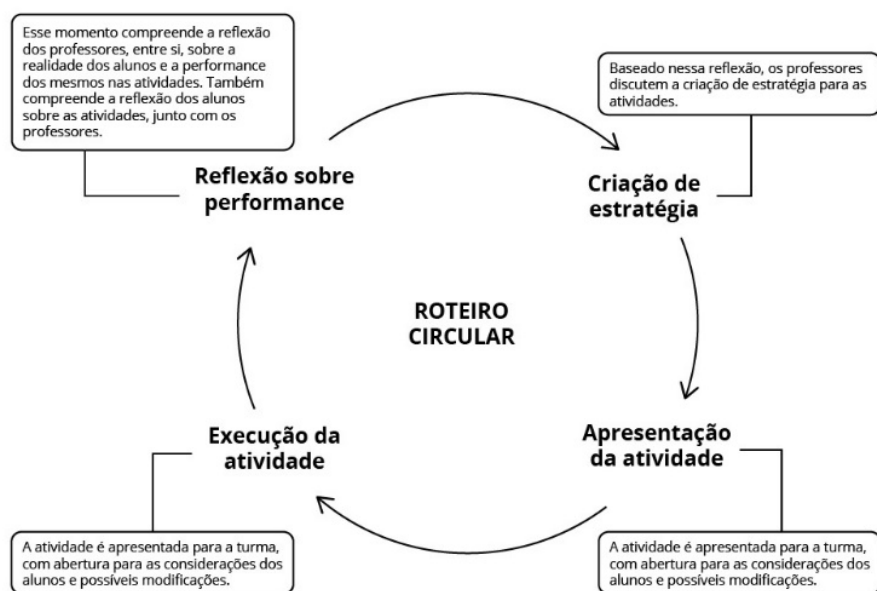
Foi a primeira vez que tive a experiência de participar do processo de elaboração do Plano de Ensino. Confrontada com a necessidade de traçar um

cronograma com o planejamento de cada aula, percebi que esse formato era contraproducente para todos. O documento institucional não admitia a organicidade da aula da Fabíola. Conversamos sobre isso e ela me orientou a colocar essa observação no documento.

Eu elaborei o roteiro circular (Fig. 15) de forma espontânea, baseado nas minhas reflexões sobre as minhas leituras, pensando em trazer mais organicidade para o documento institucional, mas depois de pronto, ficou claro para mim que essa já era a prática educativa da Fabíola. Eu havia aprendido sendo sua monitora.

O roteiro circular não possui início ou fim, e indica os quatro momentos essenciais de condução da aula: *Reflexão sobre a performance*, *Criação de estratégias*, *Apresentação da atividade* e *Execução da atividade*. O objetivo desse roteiro é promover uma condução orgânica da aula, que compreende acontecimentos globais inesperados, a performance dos alunos e sua participação na construção das atividades da disciplina. Nenhuma atividade é fechada e imutável, podendo ser revista e modificada durante o semestre (Plano de ensino, 2019, não-paginado).

Figura 15: Roteiro Circular do Plano de Ensino.



Fonte: Autora

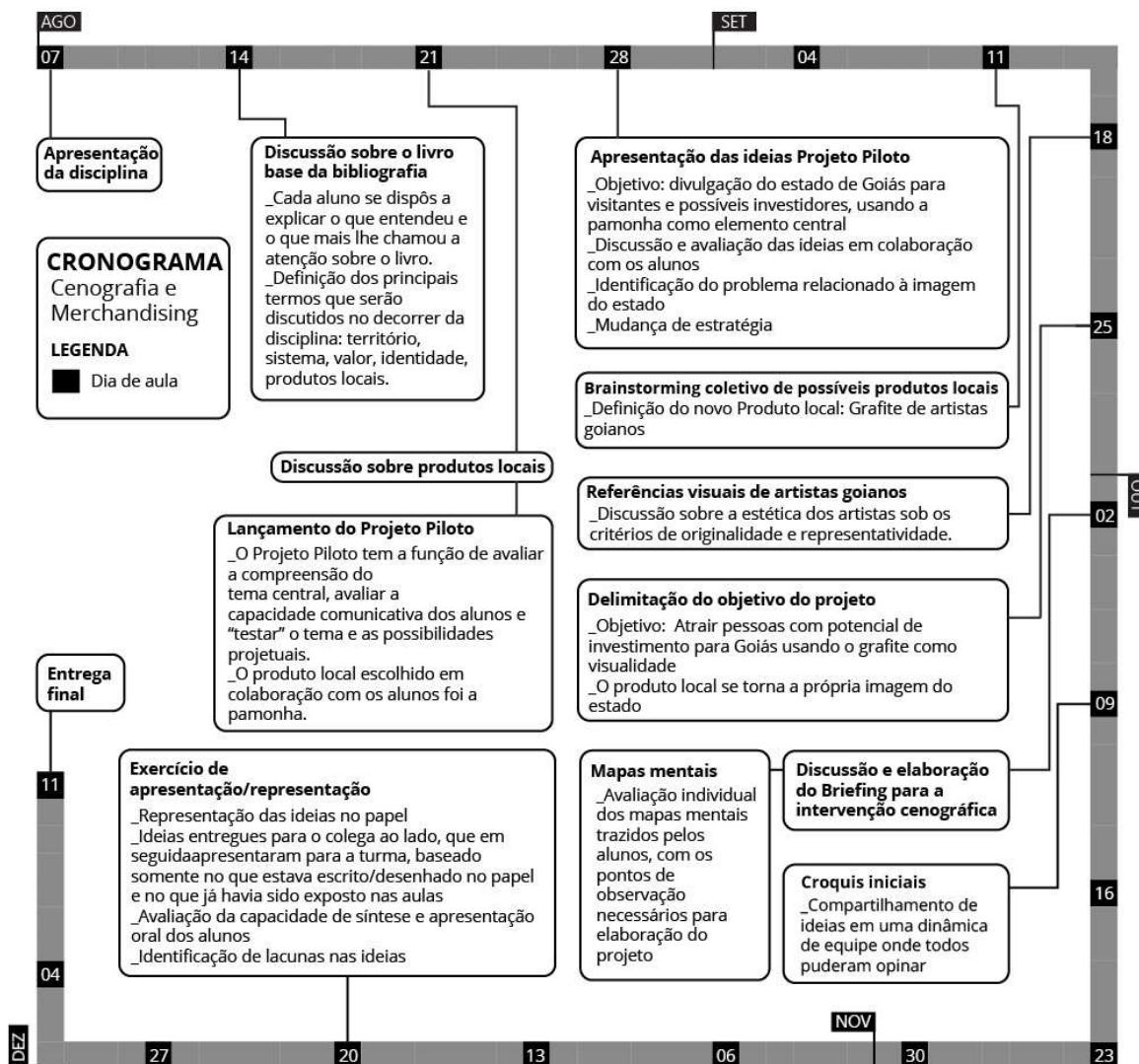
Elaboramos o plano completo<sup>8</sup> juntas. Durante a elaboração, questionei o porquê de certas estratégias. Na conversa, abordei a minha vivência como aluna e monitora, colocando a percepção que eu tinha sobre determinadas dinâmicas de projeto. Na minha ótica, projetos individuais poderiam colocar os alunos em um clima de competição e não havia espaço para a troca oportuna que existe quando discutimos em grupo. Além disso, as orientações individuais tomavam muito tempo da aula, deixando um espaço de ócio na sala, alguns alunos indo embora e outros presentes, porém atarefados com outras coisas não relacionadas à aula. Ela pontuou que, mesmo fazendo projetos em grupo, delimitar os elementos elaborados individualmente era importante para a avaliação e dedicação dos alunos ao trabalho. Eu propus que trabalhássemos dentro de um tema maior, em que discutiríamos em grupo os trabalhos, já que a quantidade pequena de alunos permitia isso, sem haver uma grande dispersão. Deixamos a escolha de propor trabalhos em grupo, ou individuais, para depois que analisássemos o perfil dos alunos, esperando que a necessidade de um ou outro se apresentasse de forma espontânea, também conversando com os alunos sobre o que preferiam.

Fabíola propôs a elaboração de um Projeto Piloto, com o objetivo de perceber qual seria o ritmo e o envolvimento com o projeto da optativa. Após a discussão com os alunos e refletindo sobre aquilo que eles trouxeram nesta primeira atividade, decidimos pelo projeto individual, embora o tema fosse comum a todos. Abaixo, no cronograma, destaco as aulas que serão discutidas e analisadas (fig. 16).

---

<sup>8</sup> Em anexo.

Figura 16: Cronograma de aulas.



Fonte: Autora, baseado no layout de Rodrigues (2013).

#### 4.4 Adaptabilidade e Estratégia

A incerteza do design é tanto a frustração quanto a alegria que os designers obtêm da sua atividade; eles aprenderam a viver com o fato de que o design é ambíguo. Designers vão gerar soluções iniciais, experimentais, mas também irão deixar opções abertas pelo maior tempo possível; eles estão preparados para considerar conceitos de solução necessários, mas imprecisos e muitas vezes inconclusos. (CROSS, 2006, p. 36, tradução nossa)

Por se tratar de uma pedagogia do design, esse elemento de incerteza próprio do design também se apresenta para o professor. Durante a entrevista, Fabíola destaca que o curso de design *convida* o aluno a ser diferente, a mostrar sua personalidade, necessária à criação. O curso de design por si só, é um espaço que possibilita ao aluno se expressar através da elaboração dos projetos e do desenho. Por isso, podemos perceber uma forte heterogeneidade dos estudantes, aspecto que pode ficar escondido em cursos onde predomina um modelo tradicional de ensino. Essa heterogeneidade revelada junto à liberdade para se expressarem também pode gerar conflitos, já que não existe uma receita definitiva para se fazer um bom produto de design.

Deve-se também levar em consideração a baixa valorização cultural do design em nosso país, como pontua Bonsiepe (2011). A presença de um design formal nas escolas brasileiras é muito pequena, e a cultura de projeto permanecerá desconhecida para aqueles que não tiverem a experiência de cursar design, arquitetura, entre outros cursos onde é cobrada essa especialidade.

Resultados de projetos e critérios de avaliação são subjetivos. Cabe a cada professor decidir a forma de avaliar um projeto final desengonçado, mas em que houve uma participação ativa do aluno durante as aulas, ou preferir avaliar a qualidade de um produto final como um produto funcional em um contexto de mercado.

Todos esses pontos conferem à educação em design a mesma ambiguidade da própria prática do design e exige que o professor seja criativo com a metodologia das suas aulas.

Ao abordar a adaptabilidade e estratégia, e citando um dos momentos da aula em que Fabíola fala que “o professor tem que ser volátil”, ela destaca a resiliência, relatando a forma como o papel do professor foi mudando através dos anos.



Pensa uma turma de design antes em 2000, 2004, 2008, 2012, 2016, 2020... O que esse professor já não viveu em termos de experimentar inovação e alteração do seu cotidiano? É o ápice da transformação digital. Sair do 0% digital na sala de aula e passar para o 80% digital. Agora estamos vivendo o 100% digital. É a revolução comparável à revolução da pedra lascada. Que professor dá conta disso sem pirar? Então o que você pode fazer é pirar no bom sentido: relaxar com os processos, conseguir conviver com a instituição, porque essa não muda muito [...] Então você sai de um papel de autoridade única dentro da sala de aula e passa para o papel de *mais um* interessado naquele assunto. Eu deixo de ser aquele que come livros, chega na sala de aula e fala tudo que leu e passo a ser aquela pessoa que tem que aguçar a observação das transformações do mundo, a transformação dos seres humanos que estão chegando na sua mão e também ler, continuar lendo, continuar aprendendo. Ou seja, o professor é um profissional que realmente tem que ter muita resiliência [...] e também tem que ser um profissional que antecipa [...] o professor antecipa tendência **(Fabíola)**.

A volatilidade que ela fala se expressa no sentido de compreender que seu papel como professor é transitório, mas ao mesmo tempo é extremamente íntimo, já que o professor passa a compreender quais são os defeitos, a forma de pensar de cada aluno. Essa relação íntima, segundo ela, exige uma abnegação.

Você não pode se apegar a nada. Você não pode se apegar ao aluno, ao resultado do que o aluno está fazendo. [...] Cada turma que passa tem uma história bem específica, uma história densa. Dura meses. Todo dia você encontrando aqueles jovens. Eu me lembro de certos professores que alteraram completamente a minha trajetória, e eu também altero a trajetória de muita gente. Esse é um jogo que você tem que jogar leve. [...] Todo mundo gosta de ver o resultado do seu trabalho o mais imediatamente possível. O professor não vê. Então essa tensão que a gente causa [...] ainda por cima é uma tensão que você não sabe se vai dar certo ou errado **(Fabíola)**.

Para os alunos, talvez não fique claro a quantidade de trabalho que se exige na docência. Nem todos conseguiram perceber de que forma essa adaptabilidade e estratégia aparecem na aula da Fabíola de forma direta, embora esse elemento estivesse presente em algumas de suas falas a respeito da aula.

É muito difícil o aluno se adaptar ao professor, né. Ele vai até o final porque ele precisa de nota, mas o professor se entregar para a turma e

tentar fazer com que a aula seja melhor e que a turma goste, queira estar envolvida... ela consegue (Luana).

Adaptabilidade acredito ser uma disposição ao desafio. [...] Se deixar levar de alguma forma. O que você não pode mudar, você se adapta e se molda a partir daquilo. Isso é uma estratégia para você sobreviver em algum meio. A adaptação é essencial para lidar com as adversidades. [...] E a estratégia ela pode ser definida de acordo com a necessidade que você tem (Gabriela).

Adaptabilidade é se permitir ter abertura para coisas que não são planejadas acontecerem. Por exemplo, quando você planeja um evento ao ar livre e chove. A adaptabilidade é você conseguir manter o seu evento, mesmo na chuva [...] como lidar com a adversidade. [...] A adaptabilidade é a abertura e aceitar que vai ter imprevistos. A estratégia seria você saber *como* manejar essa coisa (João).

O modo como a Fabíola encara o trabalho de professor se reflete nas aulas, em que, de certa forma, ela abandona o controle. Há um mapa e um lugar onde se precisa chegar, mas o caminho vai sendo construído conforme a aula vai acontecendo. Certas dinâmicas planejadas por vezes são abandonadas, devido à falta de ânimo dos alunos. Outras dinâmicas são criadas ali, no momento em que a aula acontece, quando Fabíola percebe que os alunos precisam desenvolver determinada habilidade ou quando sente que estão com dificuldade. Essa aula aberta talvez seja uma das características que permitam o ambiente de liberdade para os alunos interagirem, interromperem, responderem as perguntas e participarem do roteiro. Luana e João citam alguns exemplos daquilo que eles consideram ter sido uma estratégia da Fabíola:

A Fabíola tem uma forma de trabalhar que ela vai guiando... Ela não força a gente a fazer as coisas. Ela faz a gente pensar e no final parece que ela vai induzindo a gente pensar o que ela queria desde o início.

[...] quando surge um problema, tipo a exposição itinerante, ia rodar o Brasil todo. E aí quando escolhia um tema que era muito difícil e que ninguém estava entendendo, como a Pamonha, ela mudou os planos do projeto e fez a gente pesquisar mais e levar mais referências para a gente conseguir executar o projeto (Luana).

Estratégia é quando ela começou a matéria fazendo aquele... círculo de conceitos para a ajudar a gente a escolher o tema do trabalho e a cada

semana ela fechava cada vez mais o círculo e a gente saía com uma nova característica do tema para abordar. [...] Cada semana ela fazia com que a turma escolhesse parte do tema e aí no final parecia que ela não estava impondo nada, mas chegou no que ela queria (João).

Por muitos momentos eu pensava: “Nunca conseguiria estruturar a aula dessa forma. Entraria em pânico”. Mas, por estar ali há tanto tempo, ministrando quase sempre as mesmas aulas, ela tem experiência e jogo de cintura suficientes para fazer essa condução.

Na experiência como monitora, tive a oportunidade de presenciar situações em que os alunos chegavam na aula discutindo determinado assunto polêmico e aquele assunto era transformado no assunto da aula, como exemplo para falar sobre determinado conceito.

A gente ensina metodologia. Como perceber um problema e dividir esse problema em partes. [...] Se a aula é de Projeto, Comunicação, História da Arte, é tudo a mesma coisa. No fundo, o que a pessoa precisa sair dali sabendo é enxergar o problema do começo ao fim, [...] escolher onde ele vai depositar a parte que ele resolveu interferir e ter a capacidade de selecionar as ferramentas que ele vai usar para fazer aquela cirurgia ali. O conteúdo, os exemplos são só pra fazer um exercício disso que eu to falando. Então se eu chego e tem um assunto vibrante, melhor coisa é encaixar esse assunto dentro do esquema. Porque aí a pessoa vai engajar e vai melhorar o entendimento a respeito daquilo (Fabíola).

#### **4.5 Experiência da decisão - Colaboração com os alunos como estratégia**

Nessa aula específica, o aspecto **colaborativo** que sempre faz parte das aulas da Fabíola se acentuou por ser uma disciplina optativa. A palavra colaboração aqui é usada em um sentido de compartilhamento do espaço de decisão em sala de aula. Essa palavra, para os entrevistados, teve significados diferentes.

Ao falar sobre colaboração, Fabíola expressa a dificuldade em fazê-la acontecer dentro de um formato de sociedade e, conseqüentemente, das instituições educacionais, que instiga a competição. Para ela, aquilo que se consegue alcançar em sala de aula é muito tímido perto do que poderia ser.

[...] para que a educação institucional se colocasse, para que fosse possível ser como é hoje, essa organização institucional extrema, teve que se matar o espírito de coletividade e o espírito de colaboração [...] Porque a colaboração [...] é uma ação no sentido de você estar em equilíbrio. Quem colabora está aberto para receber a colaboração do outro. [...] Isso é quase uma homeostase, a maneira daquele ambiente ficar equilibrado. E aí, [...] para que os processos industriais todos pudessem acontecer e se naturalizarem [...] entre nós, podendo ser comparáveis a própria natureza, o surgimento de um objeto na sua frente, essa perda... que levou a essa perda até do discernimento, do que é natural, do que não é... Quando isso foi colocado, a gente matou a colaboração e trocou ela por competição. Esse é um processo antigo [...] muitas gerações anteriores a nós vêm amadurecendo dentro de um rolo compressor [...] é muito difícil você ficar fora dele. E quando se trata de educação então... é completamente impossível. Eu acho que a colaboração é o que nós não temos, é o que a gente fala dentro de sala de aula que é necessário, mas ninguém consegue realizar. [...] Os professores quando conseguem realizar, conseguem de uma maneira extremamente pobre (**Fabíola**).

Para ela, essa colaboração que acontece em sala de aula é mais uma mediação deliberada para que os alunos aprendam a se expressar, tendo o cuidado de entender o que cada um do grupo tem a oferecer e criar um ambiente para que ele se sinta à vontade para oferecer, eliminando os constrangimentos que os alunos possam ter sobre a troca intelectual, para se sentirem em um espaço onde podem compartilhar seu pensamento, mesmo que haja alguma insegurança quanto àquilo que ele pensa sobre determinado assunto.

Durante a minha observação, consigo perceber que mesmo durante aulas expositivas, existe interação em uma dinâmica de perguntas e respostas. Cada resposta dos alunos é escutada por ela com muita atenção e valorizada como uma

opinião válida. Não só isso, mas a resposta trazida pelo aluno serve de estímulo para novas perguntas, em uma construção de conhecimento coletiva.

O que eu faço é isso: um pensamento que receba contribuições e eu tento fazer com que essas contribuições se reúnam, se fundam num entendimento daquele momento, daquela aula para que todos saiam de lá carregando um pouco.

Qual é a luta ali? É você conseguir primeiro escanear [...] e entender o grupo, o que cada um tem para oferecer, o que está disposto a oferecer e criar um ambiente que ele se sinta à vontade para oferecer e que também se sinta à vontade para não oferecer. Que ele também fique bem se ele não quiser falar nada nunca. [...] é criar esse ambiente de segurança, confiança, mesmo entre alunos que não confiam entre si **(Fabíola)**.

Para ela, a graduação é só um momento de despertar para algo que o aluno irá compreender somente em um outro momento da vida, além da universidade. A colaboração seria a dinâmica ideal, mas a quantidade de amarras com que os alunos chegam na faculdade, para ela, é muito grande, e o tempo de graduação, além do espaço educacional em que atua, não seriam suficientes para haver uma real compreensão do que significa uma colaboração plena.

Quando eu falo sobre empatia em uma aula de design... "O designer tem que se colocar no lugar do outro" ... Ele só vai se colocar no lugar do outro se ele *conhecer* o outro é e ele só vai conhecer o outro se ele se deixar conhecer. E pra isso acontecer você tem que ficar na sua fragilidade [...] o aluno entra dentro de sala carregando 15 capas, que se manifestam em diversos sintomas... tudo isso é feito para acobertar o que eu acho fraco em mim, o que eu acho frágil, o que eu acho indefensável, o que eu acho errado. Então, quando eu consigo tirar algumas capas.... se o professor consegue criar um ambiente em que o aluno se sinta seguro para falar uma coisa que ele não sabe se está certo, ele já tirou uma capa. Dentro da sala de aula a gente tira duas ou três **(Fabíola)**.

Acho que o conceito dela de fazer a aula em círculo tem a ver com isso. Retirar as barreiras, que são as mesas. Quando a pessoa expunha as ideias era de frente para alguém, que podia complementar ou discordar. É uma forma de aula mais cooperativa. A aula em si é um organismo só **(João)**.

Esse seu comprometimento com o exercício do desprendimento dos medos e da capacidade do aluno de se expor, se assumir em sala vem junto com seu próprio comprometimento em se assumir quando dá aula. Às vezes, percebo como ela fica surpresa com determinadas respostas e ela sempre expressa essa surpresa ali na frente dos alunos. Percebo que existe, por parte dela, um convite ao desafio de questionar-se e questionar o tema proposto. Para Paulo Freire, essa posição crítica é tarefa do educador dialógico:

[...] uma das tarefas nossas enquanto educadores — obviamente numa posição que eu chamaria aqui de democrática, aberta, crítica — seria exatamente, de um lado, a de compreender certos medos dos educandos e, de outro, não incentivar os medos, mas, em certo sentido, ajudar o educando a assumir, pouco a pouco, quando ele não tenha já a coragem de perguntar, a coragem de criticar, a coragem de indagar. Acho isso absolutamente fundamental (2014, p. 117).

Para os alunos, colaboração tem um significado próximo ao de compartilhamento:

Pra mim, colaboração é agregar, tipo um quebra-cabeça. Você tem um pedaço, mas falta certas coisas que outros no grupo tem para fechar o ciclo **(João)**.

Eu entendo como a partilha de certo conhecimento que os envolvidos nessa colaboração tem interesse e disposição. [...] Um engajamento em desenvolver algo junto **(Gabriela)**.

Fabíola relata que nas disciplinas obrigatórias, especialmente aquelas do início do curso, as delimitações projetuais tendem a ser mais rígidas, já que os conhecimentos e habilidades que o aluno precisa aprender nas disciplinas devem ficar bem claros para todos os envolvidos. Na aula optativa, ela sente ainda mais liberdade para promover uma aula aberta, que vai sendo modelada conforme os alunos, se eles tiverem maturidade. Na disciplina da minha prática docente, não só o “como” foi sendo tecido conforme a aula acontecia, mas também os temas abordados foram escolhidos em colaboração com eles.

É interessante como a Fabíola às vezes começa uma aula crua e as coisas vão se construindo. [...] [Ela] chega e pergunta o que vai ser o semestre. [...] “O que seria interessante? Vocês acham que a gente devia divulgar Goiânia?” Ela vai construindo a aula dia após dia **(Gabriela)**.

Ela deixa a gente participar em como vai ser o projeto. A gente também tem voz e não é só o professor que impõe. [...] A gente se sente mais próximo do professor e sente que o projeto faz sentido pra gente. [...] Tem mais a nossa personalidade **(Luana)**.

Deixar as coisas na mão da turma... mesmo que não tenha sido 100%, em cada momento, em cada aula, alguém tinha decidido alguma coisa. Algum ponto você ajudou a escolher. No final, todo mundo tava fazendo o que queria, todo mundo tava focado. Tanto que até quem não levava desenho, tinha pensado alguma coisa. Ela deu essas escolhas para a gente. [...] Essa oportunidade de escolha ajuda a não desmotivar. E como ela deixou escolher em vários momentos, cada ponto de delimitação do projeto tem algo seu **(João)**.

Ela não traz um peso para as nossas respostas, um valor... um valor no sentido de “Isto vale mais ou menos, certo e errado” Ela tenta entender de onde vem aquela opinião que a gente relatou. Depois que ela escuta é que ela vai dizer como isso pode ser importante na nossa vida e na matéria **(Gabriela)**.

## 4.6 Reflexão - a aula como desafio

Para Fabíola, a reflexão na aula é o mais fundamental, destacando que sua maior preocupação como educadora é levar os alunos a um lugar onde eles possam pensar por si mesmos. Nas nossas conversas, Fabíola sempre relata sua preocupação em colocar os alunos para pensar e deixá-los digerindo informações aos poucos.

Dessa forma, ao explicar um conceito, a responder uma pergunta, sua resposta raramente é objetiva e definidora. Para os alunos entrevistados, fica claro como a reflexão na aula da Fabíola acontece e a destacam como uma experiência desafiadora.

A aula da Fabíola é uma das aulas mais cansativas... mentalmente falando. É cansativa porque é imediata. Ela propõe alguma coisa pra gente e ela quer que a gente fale sobre isso em uma hora, meia hora. [...] isso

obriga a gente a fazer um percurso dentro do nosso pensamento bem maior do que a gente faz em outras matérias. [...] um cansaço que não é estressante... que tem um peso dentro da gente e te esgota. É um cansaço que te traz um alívio [...] alívio de ter elaborado uma questão e ter buscado na sua memória referências e coisas que você ouviu por aí, alívio de compartilhar **(Gabriela)**.

Às vezes surge uma ideia no meio que não tem a ver com o que ela queria e aí ela para e fala: “Preciso pensar uns 5 minutinhos” e aí ela repensa a aula dela e coloca para debate **(Luana)**.

A aula da Fabíola é desafiadora. Você precisa estar ciente do que ela está falando, os termos que ela usa, conceitos para montar o quebra cabeça e montar a aula por completo. [...] Considero as melhores aulas. Se eu não entendia um termo, eu podia perguntar e ela explica a filosofia por trás de tudo e no final consegue fechar. [...] É desafiador quando a gente precisa passar para além do que já sabe. Quando percebemos: “Ah! Tá aparecendo coisa nova [...] Tá aparecendo conceito que não sei do que se trata.” Aí parte do aluno: se desprender da aula e ir embora ou se manter na aula para entender o que está acontecendo, essa coisa nova **(João)**.

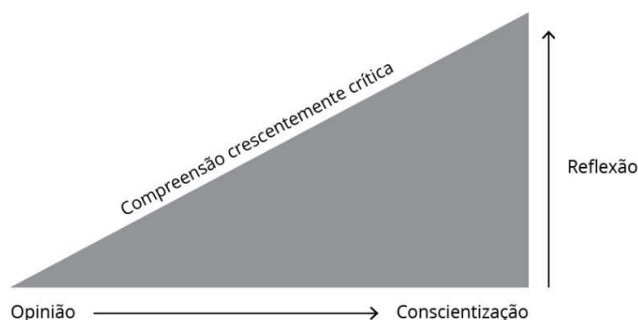
A fala dos alunos me lembrou uma afirmação de Paulo Freire, em que ele destaca o processo educativo, em que há reflexão crítica por parte de educador e educando, como aquele em que o professor suscita a curiosidade dos alunos. Ao falar sobre determinado assunto, estimula-se a pergunta ao invés da passividade

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (1996, p. 86).

Interessante também perceber como João destaca o papel ativo do aluno no processo: o aluno precisa estar disposto a “se manter” na aula e “montar o quebra-cabeça” da aula por completo. Paulo Freire destaca que o diálogo entre ensinar e aprender, no processo de compreensão do objeto tema da aula, tem a ver com o empenho de ambos aluno e professor, de forma crítica, como sujeitos da aprendizagem. Nesse empenho ativo, a opinião vai se tornando conscientização. Quanto mais reflete, mais crítica se torna essa reflexão (Fig. 17).



Figura 17: Esquema da conscientização de Paulo Freire.



Fonte: Autora

Nigel Cross (2006) destaca que a criação em design é em si, reflexiva, devido ao exercício de síntese necessária à atividade de projeto. É necessário que o designer tenha a capacidade de organização de um todo abstrato, fazendo uma síntese de necessidades individuais, organizacionais e sociais para chegar em um padrão coeso, que guiará a ação projetual. O autor também destaca que, para o professor, é indispensável que consiga articular os detalhes daquilo que está ensinando, para embasar o conteúdo e o método de sua aula.

Para os alunos, talvez esse aspecto reflexivo do design não fique tão claro, devido a uma cultura de separação de disciplinas. Luana afirma que não percebe tanta oportunidade para reflexão nas aulas onde a metodologia de projeto é o foco. João também consegue perceber uma atividade reflexiva maior em aulas teóricas, mas no exercício de responder à pergunta, conseguiu perceber como acontece durante a ação projetual. Gabriela compreende que a reflexão faz parte de um todo que também inclui a vivência fora da universidade, e que essa vivência também alimenta a sua apreensão das aulas e sua atuação como designer. Ela também afirma que consegue perceber um exercício de reflexão em todas as aulas, embora nas disciplinas teóricas esse processo fique mais claro.

Eu compreendo reflexão como um momento, um período que a gente precisa pensar sobre o que a gente está fazendo, a situação e a matéria

que a gente está absorvendo. Como isso acontece no dia a dia e como isso afeta outras pessoas. Porque no curso de Design a gente trabalha *para* as pessoas então a gente precisa refletir muito sobre como cada aprendizado pode ajudar a gente nisso. Vejo mais reflexão nas aulas teóricas porque a gente tem mais conteúdo para absorver, mas coisa para ler e acaba escrevendo também, o que me faz refletir mais e aprofundar nos termos. Já nas aulas práticas, a gente vê pouco conteúdo teórico [...] e com a correria do prazo você acaba esquecendo de refletir. [...] Não sei se nas aulas práticas existe reflexão **(Luana)**.

Em disciplina teórica, é mais fácil de observar porque a gente tem que [...] buscar a teoria o tempo todo, que vai funcionar no dia a dia. Pegar os conceitos abstratos, refletir sobre eles e como eles funcionam na realidade. [...] Na prática, já não sei como funciona a reflexão. Talvez no teste... refletir sobre o projeto em forma de experiência, para saber de que forma a teoria está funcionando na realidade **(João)**.

Reflexão é um estado de observação sobre algo, algum assunto, objeto, algo que está sendo dito em determinado momento e você se doa durante aquele período àquilo. [...] Desde o momento que saio da minha casa até chegar à faculdade, já me causa reflexão. O caminho que eu faço define como a aula vai começar **(Gabriela)**.

Fabíola destaca ser importante que o aluno não perca contato com a sua forma de aprendizado, desenvolvendo um senso crítico sobre sua própria profissão:

Eu acho importante o aluno entrar em contato com conteúdos de Design, mas nunca perder o contato com o *modo* de aprendizado, *como* aquele aprendizado está sendo construído. Exercício tal está sendo feito para provocar o quê? Atravessando as habilidades e competências, mas... é mais amplo que isso, eu acho. O que eu procuro dar é uma noção mais universal a respeito do que significa você aprender, [...] você todo dia tem que desenvolver desde a paciência até a humildade, o olhar, a pertinência, até o autoconhecimento, de entender qual é o seu lugar no mundo. [...] Esse senso crítico a respeito... do seu estar no mundo. Faz parte de estar no mundo uma profissão e essa profissão, no caso do designer, tem uma forma de intervenção muito ampla. Então o profissional de Design tem que ter um senso crítico em relação a isso [...] quando a gente trabalha em sala de aula juntos na modelagem de um exercício, muda o rumo do exercício e consegue justificar o porquê, entrando em consensos também, simulando muito o trabalho em equipe [...] eu acredito que a gente está trabalhando esse aspecto aí do desenvolvimento **(Fabíola)**.

Durante a entrevista, Fabíola faz aquilo que ela chama de “anatomia” da sua percepção sobre a reflexão que acontece dentro da sala de aula:

O primeiro passo é o engajamento, chamar a atenção, colocar a pessoa dentro da atenção mais plena. [...] porque uma massa de estudantes distanciada daquilo que você está propondo não é capaz de fazer reflexão alguma. E a partir daí, trabalhar com ela já engajada, prestando atenção no objeto, seja lá o que for, rodear esse objeto de observações e de olhares, oferecer um ponto de vista, oferecer outro ponto de vista, até que a pessoa consiga compreender que o ponto de vista dela é *válido*. Quando ela tem essa coragem de fazer um pensamento próprio, eu acho que aí tá iniciado o processo de reflexão **(Fabíola)**.

Fabíola também destaca o que existe de subjetivo, a incerteza própria desse processo, pois quando lida com uma sala cheia de alunos, existem vários níveis de atenção e de capacidade de lidar com muitas variáveis ao mesmo tempo. Além disso, destaca que é atribuição do professor coletar aquilo que vem dos alunos, como um todo coletivo, a respeito do assunto, uma reflexão coletiva.

Mas isso também acho que é atribuição do professor, ir trazendo de cada coisa que vai emergindo dos alunos, aspectos que vão compor o que seria uma reflexão coletiva naquele grupo a respeito daquele assunto. Traduzindo: devolver para eles mesmos o que juntos eles estão conseguindo pensar a respeito de algo, a partir do entendimento de que não tem nada nesse mundo que já está totalmente pensado **(Fabíola)**.

#### **4.7 Definição do problema: produto local de Goiás**

Ao examinar a bibliografia da aula, nos demos conta que um dos livros, *Design e Território* da Lia Krucken, abria margem para uma discussão mais aprofundada sobre produtos locais e o contexto cultural de Goiás.

O livro aborda o papel do design na mediação de “produção e consumo, tradição e inovação, qualidades locais e relações globais” (KRUCKEN, 2009 p. 17). A autora traz a compreensão de produtos locais como manifestações culturais do local e da comunidade que o gerou. Nesse sentido, o designer para a valorização do produto local visa a intensificar as relações territoriais, aproximando e fazendo a articulação entre “produtores, consumidores e outros atores envolvidos na

produção e intermediação de bens, serviços e informações” (KRUCKEN, 2009, p. 18).

Na primeira aula, pedimos para os alunos lerem alguma parte do livro, propondo uma dinâmica livre, cada um se dispondo a explicar o que entendeu e o que mais lhe chamou a atenção sobre o texto. A maioria dos alunos não leu muita coisa, fato decisivo para a forma de condução da aula, com uma discussão em torno dos termos-chave, importantes para a compreensão da discussão que o livro traz: território, sistema, valor, identidade e produtos locais.

Após a explicação dos termos e da dinâmica do design dentro disto tudo, os alunos foram convidados a reexplicar os termos, com suas próprias percepções e experiências pessoais. A professora aproveita os relatos dos alunos para tecer a ligação entre os relatos e a teoria.

Na aula posterior, grande parte da discussão foi voltada para a compreensão do *visual merchandising* como ferramenta de divulgação de produtos. Ela usou como exemplo os quiosques que são comumente montados nos shoppings. Em uma dinâmica de conversa, os alunos se mostraram engajados com a discussão, trazendo suas reflexões sobre os públicos dos shoppings de Goiânia e que tipo de *stand* seria adequado para cada lugar.

No segundo momento da aula, voltamos ao assunto de produtos locais. A professora usou a guariroba para explicitar o conceito de rede, que está atrelado a qualquer projeto de design. A guariroba possui vários elementos (coco, palmito, folha, entre outros), que tem potencial para ser utilizado de várias formas (fabricação de bijuterias e alimento, por exemplo). Os alunos foram citando os usos conhecidos da planta, e a professora, por sua vez, foi adicionando os usos pouco conhecidos. A discussão em volta da guariroba procurava explicitar as redes ligadas à árvore como produto local.

Para o primeiro projeto (Projeto Piloto), delimitamos o uso de um produto alimentício. O produto local escolhido em colaboração com os alunos foi a pamonha. Durante a discussão, observamos que eles reconheciam o produto como parte da identidade do estado, percebendo a relevância do uso de matéria-prima local (milho) no preparo.

O *Briefing*<sup>9</sup> para elaboração do trabalho delimitou como espaço cenográfico um *stand* contratado pela Secretaria de Turismo para o hall do Centro de Convenções de Goiânia, tendo como público as pessoas que vem para o estado participar de congressos e eventos empresariais de forma geral. O stand teria como objetivo a divulgação do estado de Goiás, usando a pamonha como elemento central.

O processo de design possui inúmeras abordagens metodológicas que, em suma, se resumem à definição do problema e solução do problema (BUCHANAN, 1992). Essa compreensão do cenário onde um projeto de design será elaborado é o momento da definição do problema, em que nomeamos os elementos que serão observados e como se estruturam a situação de intervenção. Esse é o momento em que o designer, ou grupo de designers, identifica as áreas que querem explorar dentro de um contexto vasto, impondo uma coerência que irá guiar os próximos passos.

A estruturação do cenário do problema constitui uma reflexividade inerente à atividade do designer, como apontado por Schön (apud CROSS, 2006). No contexto da aula, o momento de reflexão sobre o produto local e possíveis intervenções também se tornou um espaço para que os alunos pudessem pensar sobre elementos que, na sua própria compreensão, faziam parte da cultura do Estado. O autor também aponta que esse momento de estruturação do problema

---

<sup>9</sup> O *Briefing*, em design, é o direcionamento do projeto, reunindo os dados necessários e exigências, como um manual de instruções, que é escrito de forma bem objetiva, para ser consultado em diversos momentos.

não é rigoroso e não permanece no início do processo. A construção do cenário e a identificação de um problema de design é aberto, inconcluso e sempre sendo modificado à medida que as propostas projetuais vem à tona.

Para Fabíola e eu, também não estava claro a forma ideal de abordar o assunto, motivo que nos conduziu à delimitação do tema e do produto local em conjunto com os alunos, problemática que também estávamos constantemente discutindo no decorrer da disciplina. O *briefing* surgiu durante a aula e, no contexto do Projeto Piloto, oportunizou a percepção das possibilidades e carências do produto local, permitindo também observar o nível de compreensão dos alunos a respeito do tema.

Decidimos que a forma de apresentação para esse projeto seria livre, podendo o aluno usar os recursos que quisesse para comunicar o que havia pensado. Após cada apresentação, as ideias foram discutidas com a turma.

As ideias foram, de forma geral, fracas, muito focadas em apresentar o produto dentro das formas convencionais que geralmente vemos em stands: slides, vídeos, a pamonha em si, folders com informações sobre o milho, dados quantitativos a respeito do estado. Somente um dos alunos fez uma pesquisa maior sobre a história relacionada ao cultivo do milho e sua importância na agricultura do país e do estado, e sobre a origem do nome. Outro aluno trouxe um exemplo de folha de milho no uso de cigarros, mostrando um uso diferenciado do material e também trazendo uma ideia de gamificação para interação das pessoas com o stand (fig. 18 e 19).

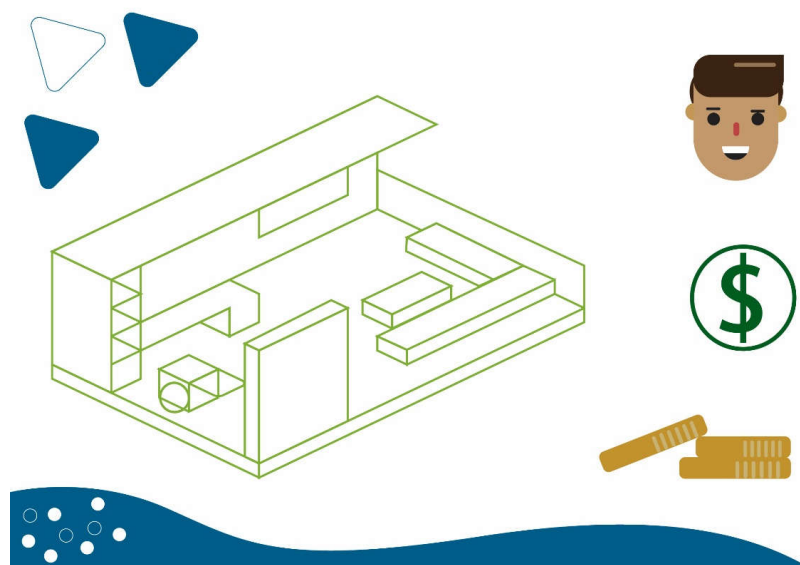
Figura 18: Resultado Projeto Piloto do aluno João.

Mini Tour do Ouro Goiano



Fonte: Entrega de trabalhos.

Figura 19: Resultado Projeto Piloto da aluna Gabriela.



Fonte: Entrega de trabalhos

Ao final das apresentações, fizemos uma avaliação em grupo. Cada um avaliou seu próprio trabalho, somamos as notas e fizemos uma média (6). A professora então comentou que 6, embora fosse uma nota de aprovação na

faculdade, não seria suficiente para o contexto de mercado. Abordamos os elementos que eram comuns a todas as ideias e reforçamos a necessidade de darmos um passo além daquilo que era normalmente feito em situações similares, já que tínhamos liberdade para fazer isso dentro do espaço da aula.

A apresentação dos trabalhos também trouxe à tona questões relacionadas aos estereótipos de Goiás: provinciano, rural, rústico, gado e sertanejo. Se existe essa percepção sobre o Estado, qual estratégia visual seria a ideal? Reforçar essa concepção ou mostrar uma outra perspectiva sobre o estado? Identificamos, portanto, um problema relacionado à imagem de Goiás.

Após a aula, eu e a professora discutimos quais seriam as novas estratégias. Constatamos uma limitação da pamonha referente às possibilidades visuais que ela oferece, e embora fosse um elemento marcante da identidade do Estado, decidimos abandoná-la como tema de produto local.

Pelos resultados do exercício, também observamos que a delimitação do projeto, relacionado ao stand e seu espaço, marcava uma identidade corporativa muito específica, com um horizonte limitado no que tange às possibilidades cenográficas. Decidimos que, para o projeto final, iríamos trazer a compreensão do espaço cenográfico como uma experiência sensorial e emocional e, assim, incitamos os alunos a buscarem essas diferentes referências.

Percebemos também que a imagem do estado era um tema polêmico e gerava discussão com os alunos, sendo que alguns pensavam que essa imagem deveria ser mudada e outros pensavam que deveria ser reforçada.

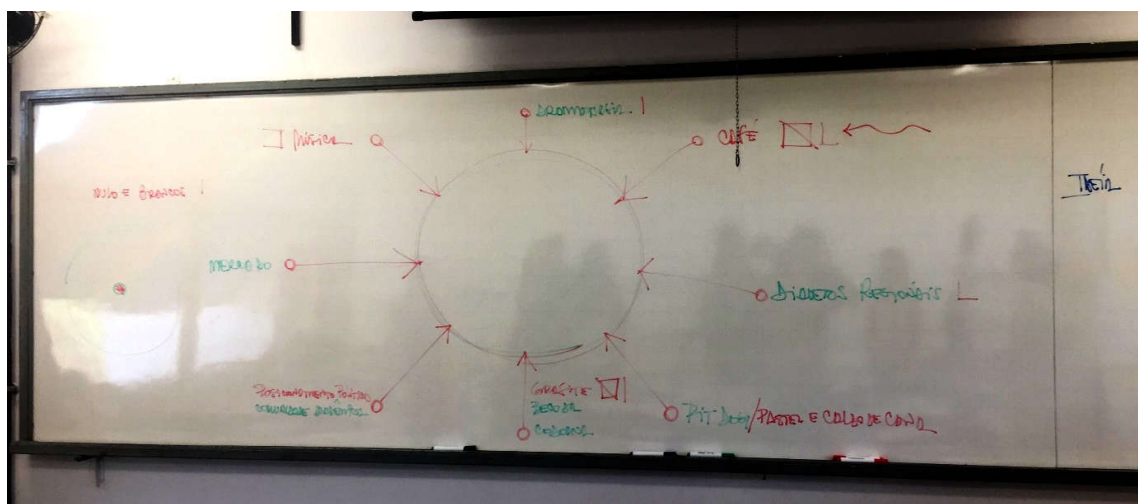
O próximo passo consistia em escolhermos o novo tema. Na nossa dúvida sobre o que incitaria o envolvimento dos alunos, decidimos deixá-los escolherem os produtos locais e, no fim da aula anterior, propomos que eles trouxessem essa pesquisa para a aula seguinte.



Os temas trazidos foram colocados no quadro (Fig. 20) em uma dinâmica de *brainstorming*<sup>10</sup>, somando os assuntos que foram pesquisados em casa com aqueles que surgiram dentro de sala. Fabíola e eu reforçamos a necessidade de escolher um produto local que fizesse parte da identidade de Goiás e que tem relevância para o Estado. Nós também fizemos nossas sugestões e colocamos no quadro.

Os temas foram colocados para votação pelos alunos, que elegeram, junto com a minha mediação e da professora, os temas que achavam mais relevantes. Os temas escolhidos foram a música sertaneja, feiras de Goiânia, café, dialetos regionais e o grafite (arte urbana).

Figura 20: Quadro da aula de definição de temas.



Fonte: Autora

Aos poucos, fomos avaliando a pertinência e complexidade dos temas. Por último, restou o café e o grafite. Refletimos sobre como o café fazia parte da cultura brasileira como um todo, mas que Goiás não havia uma grande tradição de cultivo de café, comparado a estados como Espírito Santo e Minas Gerais,

<sup>10</sup> Momento de criação em que todos envolvidos colocam o que vier à mente para debate, de forma livre, expondo as ideias em um suporte visível para todos.

contrastando com a tradição de pequi e pamonha muito presentes no nosso estado. O grafite de artistas goianos foi escolhido como produto local.

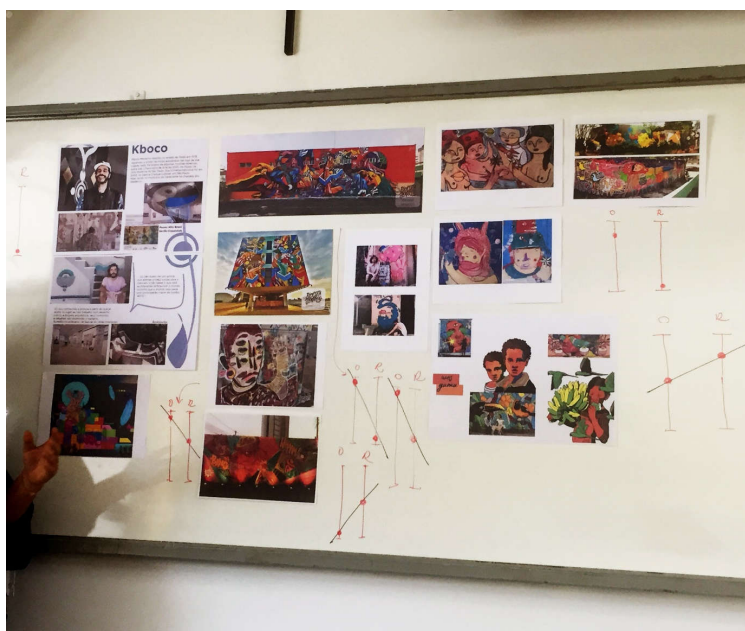
Na aula posterior, os alunos trouxeram as referências visuais dos artistas com o propósito de discutirmos as características de seus trabalhos sobre o critério de **originalidade** e **representatividade**.

A professora falou um pouco sobre o que significa cada conceito, sobre o exercício de avaliação estética da obra dos artistas. Ela ressaltou que o artista que tem um trabalho original se destaca dos outros e podemos claramente identificar as características do seu estilo.

A professora também destacou a importância de saber escolher referências visuais pertinentes para o propósito de um projeto de design, que se encaixe em determinado conceito. Por isso, para o propósito do trabalho, era importante que o artista tivesse elementos característicos de Goiás no seu repertório, por isso o quesito “representatividade”.

Os alunos colaram as referências visuais no quadro (Fig. 21) e cada um falou um pouco sobre a pesquisa que tinha feito sobre cada artista, pontuando aqueles que achavam ter um trabalho mais original, representando o Estado através da sua visualidade.

Figura 21: Quadro da aula de referências de artistas.



Fonte: Autora

Restava definirmos um objetivo claro para a elaboração do projeto. À medida que os temas eram discutidos com os alunos, Fabíola e eu refletíamos sobre aquilo que eles traziam.

O problema relacionado à imagem do estado não é simples e possui várias camadas que também perpassam todas as áreas de estudo do design: o campo simbólico, de produção de sentidos; o material, no desenvolvimentos de uso; o âmbito de serviços e atividades organizadas no exercício de planejamento estratégico com o intuito de atingir experiências orgânicas, mapeando também as conexões entre diferentes instâncias; além do âmbito de integração do ser humano com seus ambientes (BUCHANAN, 1992).

A disciplina possuía um objetivo de projeto muito claro: intervenções cenográficas. Porém, a própria discussão sobre os produtos locais e a comunicação da imagem do estado revelou como os problemas de design são em si, capciosos (*wicked problems*), como colocado por Buchanan (1992). Cada âmbito cultural tocado abre o olhar para novas questões e ideias e revela a teia de

complexidade. As instâncias do design não aparecem como categorias separadas, mas como diferentes localizações e pontos por onde um problema pode ser abordado.

Um mesmo problema de design abre oportunidade para diversas intervenções do designer, o que faz com que esse problema raramente seja bem definido e rigoroso, ao contrário, são sempre difíceis de delinear. O objetivo que guia a solução sofre modificações à medida que o assunto é estudado e as propostas são colocadas para jogo e discussão entre as pessoas colaboradoras (CROSS, 2006). Pontes e Silva (2015) também destacam que

a quantidade de variáveis envolvidas tende a fazer com que as ações iniciais de resolução sejam divergentes, de desconstrução do problema, levando a uma abertura de possibilidades de soluções pela criação de diferentes opções de caminhos. Ainda, problemas dessa natureza demandam um processo de síntese rumo ao seu estado final, no qual escolhas precisam ser feitas em um processo de convergência na reconstrução da solução, agregando-se as diferentes soluções provisórias em uma solução final mais completa e adequada (p. 31).

Na delimitação da disciplina, escolhemos um caminho a seguir dentro do tema “produto local”, dentro de um escopo muito maior de possibilidades. As dinâmicas da aula em busca do produto local revelaram a falta de repertório dos alunos com elementos da cultura do estado e trouxe novos questionamentos sobre o tema, revelando a possibilidade de trazermos a imagem do Goiás como elemento central. Dessa forma, o produto local se tornou o próprio estado, tendo o grafite como a visualidade central, que também não é comumente relacionado à imagem local.

## 4.8 O desenho como mediação do diálogo

Existe uma diferença imensa entre ver uma coisa sem o lápis na mão e vê-la desenhando-a. Ou melhor, são duas coisas muito distintas que nós vemos. Mesmo o objeto mais familiar aos nossos olhos torna-se outro se nos pomos a desenhá-lo: apercebemo-nos que o ignorávamos, que nunca o tínhamos verdadeiramente visto (VALÉRY apud POEIRAS, 2006, p. 45).

O desenho é um dos elementos mais marcantes no design. Cross (2006) destaca este como um elemento central da cultura do design, que não depende tanto de formas de pensamento e comunicação verbais, como a escrita e os números, mas se apoia nos diagramas, desenhos e formas de representação gráfica, que são relevantes tanto para o pensamento interno do designer como para a comunicação de suas ideias para outros.

Na delimitação do exercício de apresentação do Projeto Piloto, foi pedido que os alunos apresentassem suas ideias da forma como preferissem, com os recursos que achassem necessários. As ideias, no entanto, foram apresentadas por meio de referências visuais e texto. As representações gráficas começaram a ser uma demanda da professora a partir do momento em que o objetivo foi elaborado. Houve uma aula expositiva onde a professora reforçou os aspectos relevantes a serem observados na elaboração de um projeto, considerando a forma e o conteúdo, e como um interfere no outro. Baseada nessa aula, os alunos deveriam elaborar **mapas mentais** com suas próprias reflexões sobre os caminhos que o projeto tomaria.

O mapa mental é um dos muitos recursos gráficos presente no processo reflexivo do design. Criada por Tony Buzan, psicólogo e educador, a técnica do mapa mental permite uma livre associação de ideias. Um conceito central é posicionado no centro da folha de papel, que vai sendo ramificado em novos subconceitos, que também podem estar acompanhados de rabiscos, pequenos textos, fotos e ilustrações (VASSÃO, 2010).

Na entrega dos mapas, a professora avaliou cada um individualmente, pontuando o que podia ser melhorado (Fig. 22, 23, 24).

Figura 22: Mapa mental da aluna Gabriela.



Fonte: Entrega de trabalhos

Figura 23: Mapa mental da aluna Luana.



Fonte: Entrega de trabalhos

Figura 24: Mapa mental do aluno João.



Fonte: Entrega de trabalhos

A importância do mapa mental como ferramenta do processo de design foi tema do primeiro momento da aula. Fabíola perguntou aos alunos o que eles compreendiam ser uma “ferramenta” e quais eram as primeiras imagens que vinham dessa palavra. O alicate e a chave de boca então foram usados como analogia para a compreensão do que ela estava querendo mostrar. Cada uma dessas ferramentas possui uma função para o pedreiro, eletricista ou marceneiro e nenhuma delas pode tomar o lugar da outra para cumprir suas respectivas demandas. Da mesma forma, o texto linear e o mapa mental cumprem funções diferentes. O mapa mental teria a função de facilitar a visualização de informações mais complexas por meio da síntese, ajudando também no processo de memorização e registro de ideias e conceitos.

Essa organização do pensamento é destacada por Oxman (2004), ao falar sobre o processo de aprendizagem. O autor pontua que coletamos uma quantidade de informações e construímos uma quantidade de conhecimento baseado nessas informações. Essa coleção de informações, no entanto, deve se

tornar um conhecimento qualitativo. Para isso, é reforçada a capacidade de organização da estrutura do pensamento em determinado domínio.

Se o conhecimento é acumulado e codificado de uma forma que seja facilmente acessível e utilizável, a possibilidade de ser utilizado será maior (2004, tradução nossa, p. 65).

Saber projetar em design vai além da mera acumulação e memorização de informações sobre design. Oxman (2004) destaca o mapa mental como um processo de **organização e modelagem** do pensamento de design, ou seja, o conhecimento sobre a organização do próprio conhecimento, um meta-conhecimento. Em um cenário pedagógico, o mapa mental é útil não só para a concepção do projeto, mas também para que o aluno formule sua própria compreensão sobre um corpo de conhecimento (OXMAN, 2004).

Além da função de organização de pensamento individual, a autora também destaca que o mapa mental permite que os atores do processo educativo (professores e alunos) exponham sua organização de pensamento uns para os outros, facilitando a comunicação e encorajando o trabalho colaborativo (OXMAN, 2004).

Percebo que o mapa mental é um elemento significativo no processo dialógico específico do design, sendo também um elemento que conecta reflexão e ação. Devido à constante revisita e reproblemática das questões que aparecem no decorrer do processo, o mapa mental auxilia-nos a sintetizar o processo, facilitando essa revisita, ajudando o designer a refletir sobre seu próprio fazer.

O mapa mental faz a ponte entre os conhecimentos e oferece suporte ao aluno na comunicação da sua compreensão sobre as questões discutidas com todos. Essa é uma das habilidades centrais que o designer precisa ter, que também é uma virtude do indivíduo que aprendeu: a capacidade de mediar uma



informação da sua fonte bruta para um receptor, observando os objetivos pretendidos (BONSIEPE, 2011). João aborda em sua fala a importância que ele vê nas representações visuais para a comunicação de ideias.

Representações visuais são traduções. Você pensa em algo e está com o conceito na mente. Tem aquela expressão: "Você entendeu ou prefere que eu desenhe?" É uma tradução. E não precisa ser uma pergunta agressiva (risos). É uma coisa muito boa de se apoiar (João).

Durante a aula, um dos alunos comentou que o mapa o ajuda quando está em um fluxo de pensamento e vários alunos expressaram sua dificuldade em escrever texto, tendo mais facilidade com os mapas mentais. A professora então falou sobre o conceito de sociedade em rede, em que as informações complexas aparecem para nós de forma difusa e, por isso, essa ferramenta nos ajuda a organizar esses dados e identificar os locais onde existem lacunas.

A importância do mapa mental vai além da memorização e organização de ideias no caminho da aprendizagem. Vassão (2010) destaca-o como uma forma de diagrama. Os diagramas, para o autor, são indispensáveis para a representação e acesso aos padrões, arranjos e fluxos de sistemas complexos:

Os diagramas permitem [...] a identificação de processos repetitivos, relações de dependência e modos recorrentes de organizar-se sistemas - tanto sistemas de informação, de representação ou simbólicos, como também sistemas de controle, movimento e projeto. [...] existem formas recorrentes de organização e conexão, e muitas vezes essa repetição não está prontamente acessível enquanto não se visualiza, ou se reorganiza, o sistema em questão como um diagrama (p. 50).

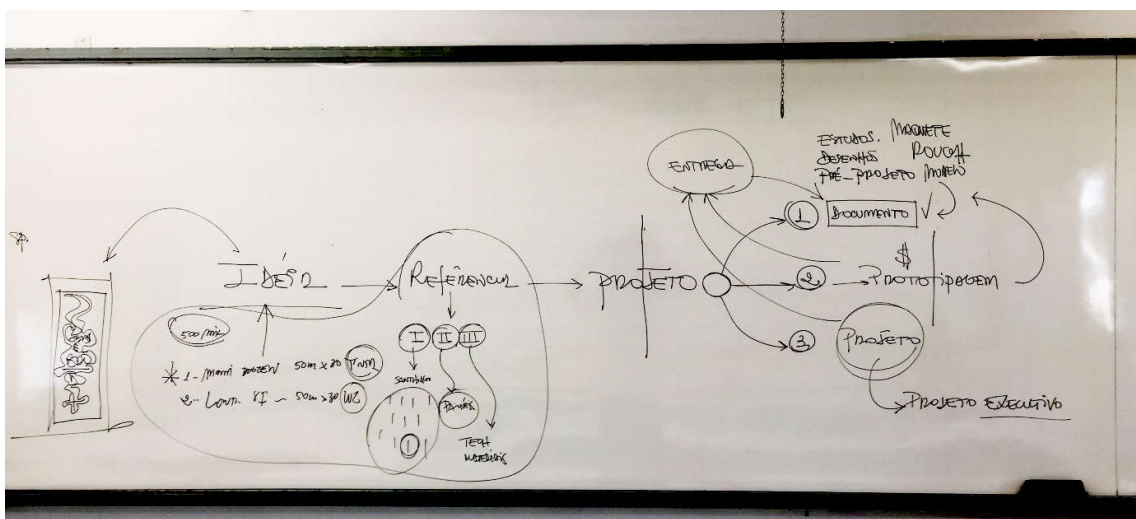
Os mapas mentais, entre outras formas de representações visuais que organizam informações, tem a função de evidenciar o processo de síntese que acontece ao se abstrair um conceito que engloba um conjunto de elementos dentro de um sistema. O autor dá o exemplo de sistemas naturais, como o sistema respiratório. Ao nomear o sistema, em um processo de síntese, já não é preciso

citar todos os seus elementos: moléculas, veias, órgãos. A definição “sistema respiratório” já engloba todos os subcomponentes do sistema (VASSÃO, 2010).

Essa sintetização não transforma o sistema complexo em algo simples. Ela torna possível que se selecione o que é necessário em algum sistema, para que ele seja estudado e compreendido, para que se criem modelos que possam ser replicados em outras situações, mesmo que a complexidade do sistema continue existindo (VASSÃO, 2010).

É necessário destacar que o mapa mental e a representação gráfica de ideias por meio de esquemas, diagramas e desenho tem relevância importante na prática educativa da Fabíola e torna sua forma de pensar explícita. Em cada aula, um mapa mental é elaborado no quadro (Fig. 25). Às vezes esses mapas são elaborados antes da aula, enquanto espera os alunos chegarem, para ajudá-la a organizar o que precisa ser falado. Outras vezes, esses mapas são desenhados no decorrer da aula, sendo também inseridas as contribuições dos alunos.

Figura 25: Mapa de uma das aulas da Fabíola.



Fonte: Autora

A professora destaca que esse é seu principal recurso, que emerge de forma espontânea enquanto fala, no quadro ou numa folha de papel. Para ela, esse recurso expressivo é ideal na sua prática, pois é onde o texto e o desenho podem coexistir.

Eu tenho a sorte e a facilidade de gostar muito [...] de compartilhar esse raciocínio complexo e incorporar contribuições, com a facilidade de desenhar. [...] Porque isso facilita muito a compreensão dos alunos e é uma coisa que a gente traz da própria faculdade né? Se eu for conversar e tiver um quadro com giz atrás de mim, vai sair desenho. Não precisa ser só em sala de aula. [...] Esse é meu principal recurso. Um slide atrás do outro eu não gosto não. [...] Não tenho paciência para montar essas aulas. Eu gosto muito de mapa mental mesmo, ou de esquema, de desenho, uma imagem só, uma coisa que ancore o que você está falando. Quando a aula acaba, fica mais fácil para o aluno se conectar ao que ele aprendeu **(Fabíola)**.

As representações visuais da Fabíola carregam um pouco da sua personalidade. Sua letra é facilmente reconhecível e seus desenhos possuem sua identidade muito clara. Os alunos entrevistados confirmam que os esquemas, desenhos e mapas mentais auxiliam na memorização das aulas. No final da aula, eu ou algum aluno sempre fotografava os esquemas e compartilhava com todos. Luana relata que aprendeu a também elaborar seus próprios mapas e esquemas e que faz uso deles durante a elaboração do TCC.

Eu adoro os esquemas que ela faz. Minha mente não funciona com texto linear. [...] Mas eu lembro dos desenhos da Fabíola e dos conceitos da aula até hoje [...] Funciona muito pra mim. E acho que é o perfil do designer né? A gente funciona muito com coisas visuais. [...] O jeito que ela faz ajuda bastante **(Luana)**.

Os sistemas complexos são vivos, abertos e dinâmicos. Dentro desta compreensão da realidade, a linearidade do texto torna-se insuficiente. As representações visuais são formas de representações da realidade, ajudando-nos a compreender a complexidade do mundo, elaborar modelos e também nortear as ações criativas. Quanto mais percebe-se as implicações sociais em determinado

projeto, quanto mais pessoas ele afeta, quanto mais sistemas ele interfere, maior será a necessidade de ferramentas para visualizar essa complexidade.

Na segunda parte da aula, a professora, de forma conjunta com os alunos, começou a delinear os detalhes do *briefing* para o projeto cenográfico. Fabíola enfatizou que as limitações projetuais teriam um nível médio: não haveria muitas delimitações técnicas para que as soluções que os alunos trouxessem estivessem abertas a possibilidades não convencionais. O foco maior estaria na ideação, na capacidade de sensibilização do espaço.

Discutimos, por exemplo, em que local seria feita a intervenção cenográfica. Um aluno trouxe a ideia de fazer em grandes cidades como São Paulo e Rio. Outro aluno colocou a ideia de pensar o projeto de uma forma que poderia ser montado e desmontado, indo para lugares diferentes. Seria uma intervenção cenográfica itinerante. A professora e os outros alunos gostaram da ideia, que se tornou um dos pontos a serem incluídos no *briefing*.

Outro ponto que delimita o projeto seria a visualidade do grafite dos artistas goianos, que deveria ser parte da intervenção. A escolha dos artistas seria livre, assim como a forma que o grafite ocuparia a cenografia.

Todos discutiram se poderia ser um lugar aberto ou fechado. A professora decidiu que esse ponto ficaria à escolha de cada um, assim como o público do ambiente. Fabíola destaca que o público de um espaço é subjetivo e existem inúmeras estratégias para chamar a atenção de diferentes pessoas. O ambiente pode ser voltado para a interação de crianças, por exemplo, mesmo que o público-alvo sejam adultos. Quando se cria um ambiente para crianças, os adultos tutores da criança também são impactados.

#### Briefing

QUEM - O Público da intervenção fica a cargo dos alunos, dependendo do espaço escolhido

O QUE - Deve ser feita uma intervenção cenográfica, observando os temas discutidos em aula

ONDE - Escolha livre

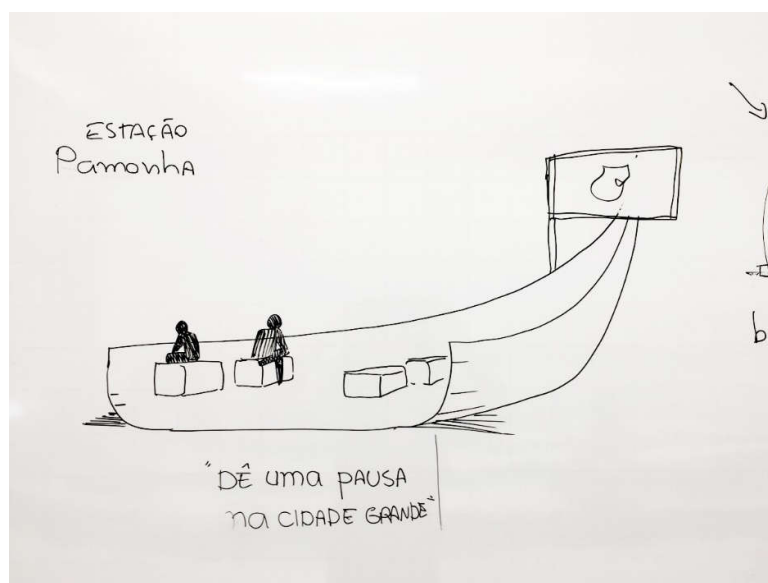
POR QUE - O objetivo da intervenção é atrair pessoas com potencial de investimento para Goiás

COMO - Deve-se utilizar a visualidade do grafite, utilizando as obras de artistas goianos. A escolha de artistas é livre. Observando também o aspecto de itinerância que implica em transporte.

Na aula posterior, os alunos trouxeram as primeiras ideias, com croquis, entre outros recursos visuais. Alguns desenharam diretamente no quadro, outros trouxeram apresentações mais elaboradas.

João foi o primeiro a apresentar sua ideia, com um desenho bem claro e autoexplicativo. (Fig. 26) Sua ideia provinha da construção de Goiás como um estado mais pacato e com ritmo pouco acelerado. Baseado no próprio formato da folha de milho, da pamonha, o espaço teria o objetivo de “dar uma pausa na cidade grande”. A professora então pontuou que o conceito era ótimo e funcionaria em metrópoles como São Paulo, onde o ritmo de vida é acelerado.

Figura 26: Croqui do aluno João.



Fonte: Autora

A ideia de Luana estava assentada na experiência com realidade virtual (Fig. 27). O visitante teria a oportunidade de passear de skate e bicicleta por Goiânia, entre outras cidades de Goiás, lugares turísticos, com belezas naturais. Não trouxe desenhos, somente referências visuais.

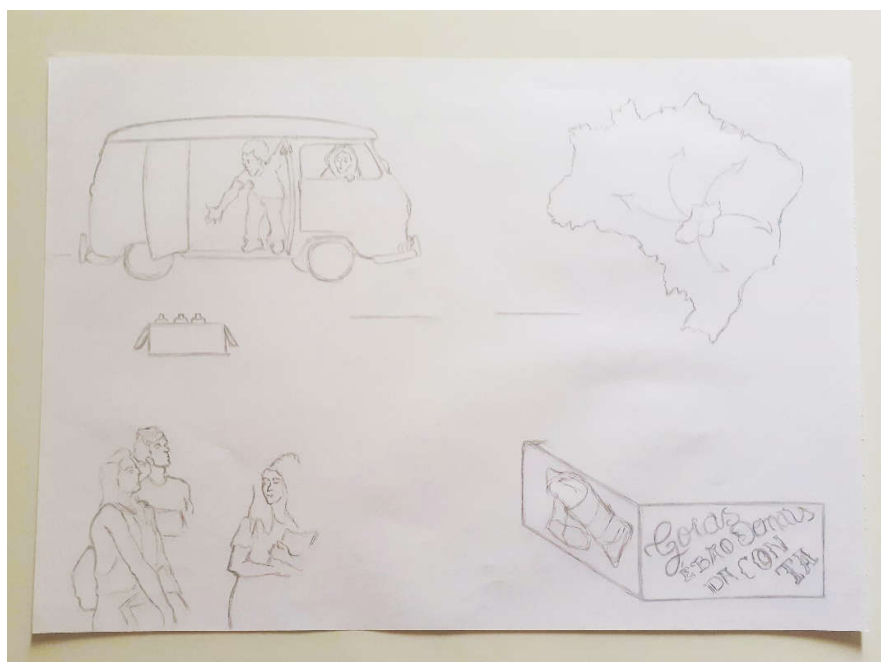
Figura 27: Primeiras ideias da aluna Luana.



Fonte: Entrega de trabalhos

Gabriela trouxe a possibilidade de levar os artistas para pintar murais em diferentes cidades, como uma expedição (Fig. 28). Sua intervenção seria voltada para jovens estudantes.

Figura 28: Croquis da aluna Gabriela.



Fonte: Entrega de trabalhos

As ideias dos participantes mostradas aqui refletem a diversidade de soluções que os alunos trouxeram na aula. Alguns alunos destacaram a riqueza natural de Goiás (cachoeiras, Chapada dos Veadeiros), outros destacaram os cenários urbanos e suas atividades culturais.

A dinâmica de apresentação permitiu que os alunos compartilhassem as ideias uns com os outros, dando sugestões e também ressaltando aquelas que poderiam ser fundidas em uma só intervenção.

A professora, no processo de mediação, guiou a dinâmica. Ela sentou-se nos fundos da sala, em cima da mesa e deixou que os alunos voluntariamente fossem até o quadro para apresentar. No início, os alunos estavam mais receosos em compartilhar suas ideias. Fabíola elogiou as propostas iniciais destacando os elementos promissores, os insights interessantes, por mais que, de primeira, alguns desenhos parecessem desengonçados. Aos poucos, todos começaram a se sentir mais à vontade. A posição inicial de crítica dos alunos foi se transformando em um exercício de elogio dos pontos positivos no projeto dos colegas.

Gabriela destaca que normalmente não se sente muito à vontade para expor seus pensamentos durante as aulas, mas que na aula da Fabíola sentia mais liberdade.

[...] eu me sinto mais à vontade de falar e escutar em algumas ocasiões, do que em outras. Eu penso sobre as aulas, mas raramente comento sobre elas. [...] Quando ousei falar de uma forma mais espontânea, foi na aula da Fabíola ou quando alguém me pergunta diretamente. Por preferência, eu sempre procuro orientações individuais **(Gabriela)**.

Luana e João relatam que esse foi um dos pontos altos da aula, pois parecia que tudo o que haviam discutido antes começou a aparecer nas ideias.

[...] quando todo mundo compartilha as ideias e coloca as pranchas<sup>11</sup> como apresentação, é mais produtivo. A gente não aprende só com o nosso projeto, aprende também com o trabalho dos outros, com os erros e acertos dos colegas. [...] Eu gosto muito quando tem as críticas construtivas **(Luana)**.

Prefiro a orientação individual por causa da minha timidez mesmo. Mas eu entendo que a dinâmica de exposição para a sala seja a que mais funcione para desenvolver o projeto. [...] Quando você expõe para a sala [...] todo mundo que está opinando está criticando de forma boa **(João)**.

Na dinâmica de compartilhamento de ideias, não acho que aproveite como deveria, mas acho que é um exercício que me desafia **(Gabriela)**.

Nesta aula, pude notar como a representação das ideias através do desenho é parte indispensável do diálogo na educação em design, como forma do aluno mostrar sua expressão e também como um processo de comunicação. Os alunos que trouxeram mais desenhos, nessa aula, foram os que mais aproveitaram. Os desenhos feitos no início do processo de ideação são chamados de croquis: desenhos à mão livre feitos de forma tão rápida quanto o fluxo do pensamento de quem desenha. Os croquis parecem rabiscos e não há uma preocupação em fazer um desenho bonito e bem finalizado (Fig. 29). É comum

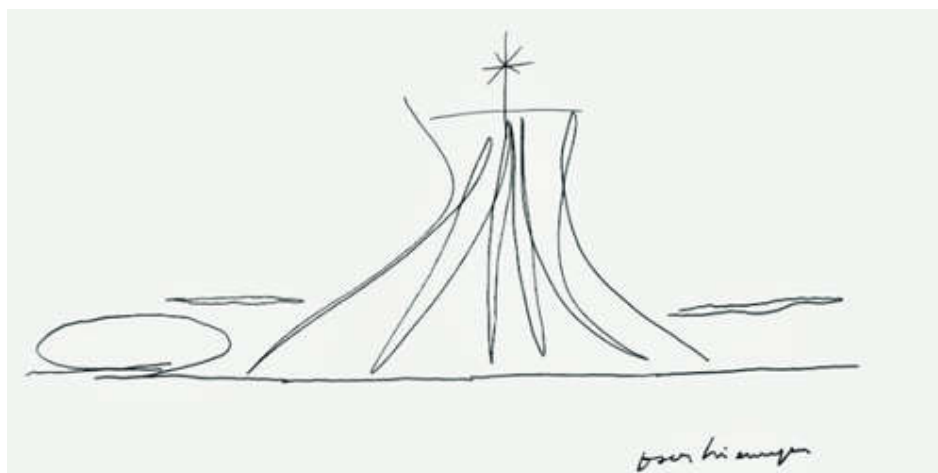
---

<sup>11</sup> Suporte para exposição de ideias, com o objetivo de chamar a atenção de quem assiste para a apresentação.



que esses desenhos sejam feitos com linhas quase transparentes, sobrepondo os traços (GOLDSCHIMDT, 1991).

Figura 29: Croqui de Oscar Niemeyer – Wikipedia.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Catedral\\_de\\_Bras%C3%ADlia\\_-\\_Croqui\\_de\\_Oscar\\_Niemeyer.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Catedral_de_Bras%C3%ADlia_-_Croqui_de_Oscar_Niemeyer.jpg)

Suwa, Purcell e Gero (apud CROSS, 2006) sugerem que o croqui serve a pelo menos três propósitos:

- como uma “memória externa”, onde as ideias são guardadas como pistas visuais;
- como uma ferramenta que incita a associação entre questões funcionais, visuais e espaciais;
- como um suporte onde os pensamentos de design são construídos de forma situacional.

Fabíola ressalta o desenho à mão livre como uma linguagem própria, mas por não estar tão consolidada na sociedade como a escrita e a fala, há uma dificuldade dos alunos em compreender a importância do desenho no processo de projetar. A faculdade de design seria o espaço para você desenvolver essa linguagem já que, na escola, o desenho não tem um papel tão central. Ela também

destaca o desenho como um exercício de observação, sensibilização e como força comunicativa do projetista.

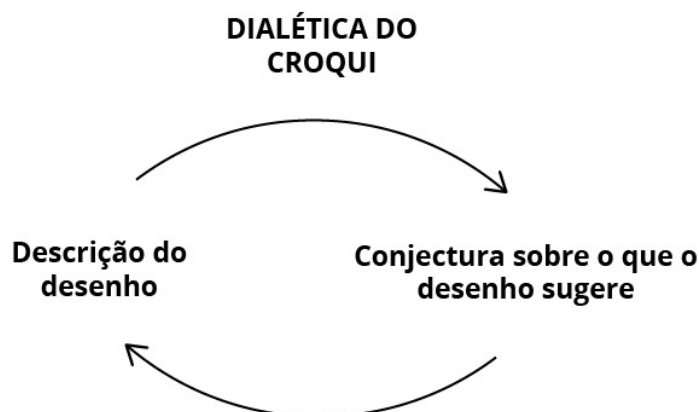
[O desenho] favorece ao seu intelecto soltar coisas que só na fala não soltaria. Você amplia a possibilidade expressiva da pessoa. [...] O que você consegue desenvolver no seu cérebro quando você aprende a desenhar, quando está observando o modelo, quando está trabalhando proporção, contraste [...] É um lado sensível que a gente acaba desenvolvendo **(Fabiola)**.

As maneiras de desenhar que experimentamos na faculdade têm por ambição promover uma transformação: tornar o desenho o principal meio de comunicação e pensamento numa sociedade que instituiu a cultura grafológica como sendo a dos documentos e dos ensinamentos. Deixar o desenho de ser apenas ilustração, um mero recurso acessório ao texto. Deixar de ser complementar para tornar-se suporte principal para invenção e o diálogo. Ser uma saída expressiva como espelho e espaço de elaboração psíquica do próprio desenhista (MORAIS, Fabiola 2018, p. 31).

Para Gabriela Goldschmidt (1991), a elaboração de croquis é sinônimo de pensar, para o designer. Desenhar é um processo de pesquisa, em busca da forma que ainda não existe: começa-se por referências visuais, imagens da memória e vai ampliando até se tornar algo novo, à medida que se adiciona novas formas parciais no desenho. No croqui não existem regras: pode-se transformar o desenho desenhando-se sobre ele e adicionando novos elementos. Para a autora, o croqui segue um processo dialético (fig. 30): primeiro percebe-se o que se desenhou, analisa-se os elementos presentes e depois conjectura-se sobre as sugestões que o próprio desenho oferece, mesmo que alguns elementos não estivessem no objetivo do designer ao desenhar. O próprio desenho toma a sua própria forma e sugere novos elementos. Esse movimento pendular pode acontecer sozinho ou com a mediação de outras pessoas, ajudando o designer a

[...] traduzir formas particulares em qualidades genéricas e qualidades genéricas em aparências específicas. Quando essas operações são iterativas, podemos assumir que, depois de um número suficiente de ciclos, acontecem transformações suficientes para facilitar uma boa adaptação entre os componentes do que está sendo criado (GOLDSCHIMDT, 1991, p. 139).

Figura 30: Esquema Dialética do Croqui.



Fonte: Autora

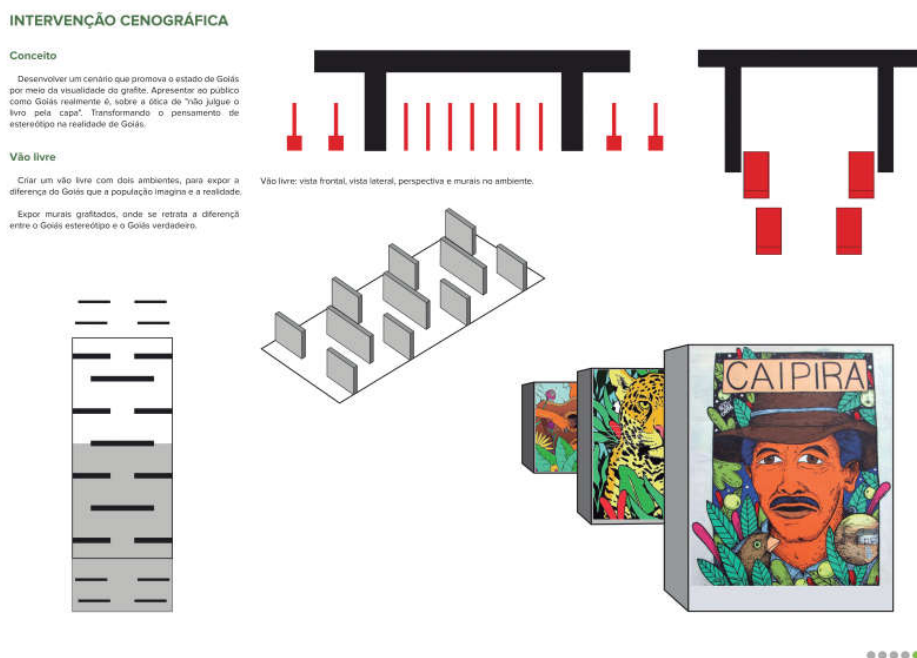
Donald Schön (1983) destaca que essa conversa com o desenho, seja com a mediação de outros ou sozinho, é o elemento que confere à profissão do designer e à educação em design uma reflexão-na-ação, em que se constrói as estratégias de ação, um modelo do fenômeno e cada desenho deflagra novas reflexões.

Através dos desenhos, conseguimos ter um vislumbre da visão dos alunos, dos óculos pelos quais eles perceberam a natureza do problema que foi discutido no momento da definição, inclusive dos alunos que normalmente são mais calados. O sujeito designer *aparece* nas soluções que ele traz para discussão, sua maneira específica de ver o mundo. À medida que os alunos expressam as possíveis soluções para o problema colocado, conseguimos perceber seus gostos, crenças, preferências, preconceitos e, também, seus talentos e carências. Toda essa bagagem, como pontuado por Harfield (2007) irá definir primeiramente o seu interesse e comprometimento com o tema, com o problema colocado. Em segundo lugar, irá determinar quais elementos do problema são particularmente interessantes, lugares onde poderia intervir e *como* os problemas devem ser

resolvidos, do seu ponto de vista. Os temas então são reproblematicados, rearranjados e novos problemas são construídos (HARTFIELD, idem).

Um dos alunos que não participou da aula de compartilhamento de ideias trouxe posteriormente uma solução de intervenção em que haveria estações com imagens dos dois lados, trazendo o conceito “Não julgue o livro pela capa”: de um lado de cada totem, haveria a visão estereotipada de Goiás e do outro uma visão da “realidade” de Goiás, nas suas palavras (fig. 31). A professora comentou que o conceito de *verdade* e *realidade* seria subjetivo e que os elementos estereotipados também fazem parte da expressão cultural do estado. Seria problemático trazer uma proposta que, nos seus elementos simbólicos, trazia uma ideia de “substituição” de uma forma de ver por outra. Além disso, dependendo do lugar por onde entrasse, a mensagem absorvida pelo visitante seria diferente daquela almejada pelo designer.

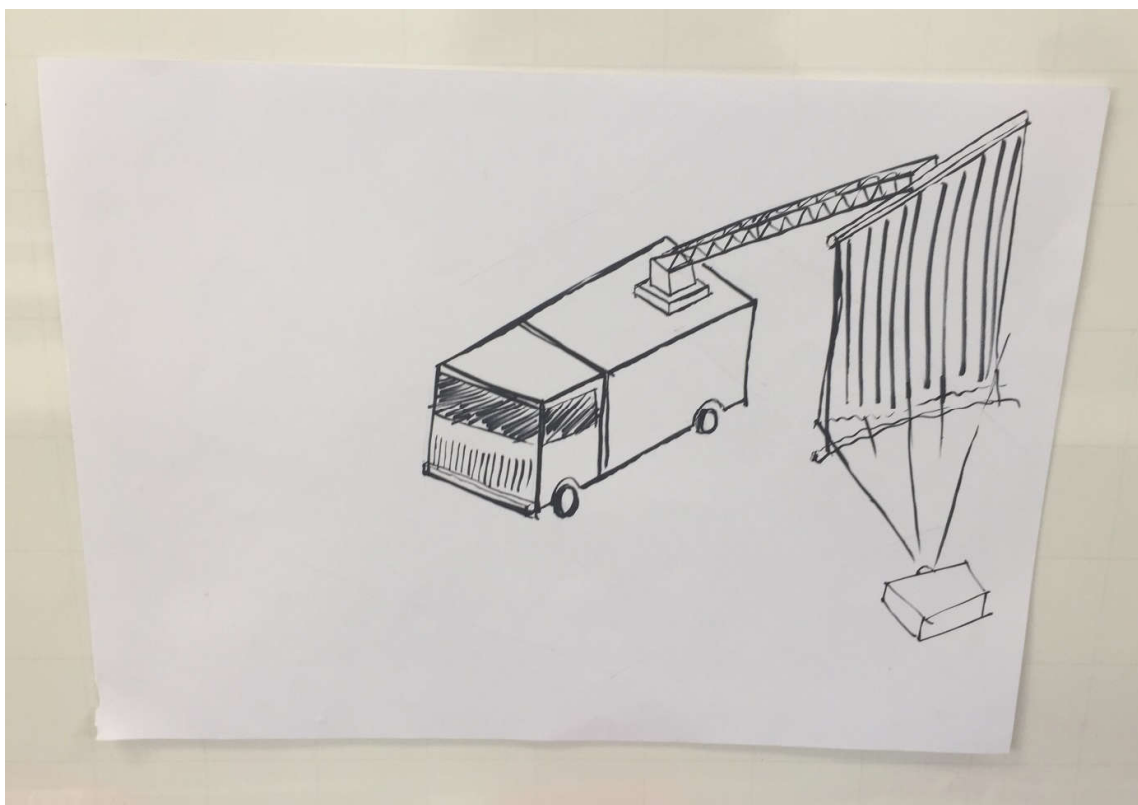
Figura 31: Proposta de um dos alunos da disciplina.



Fonte: Entrega de trabalhos

É também através dos desenhos que as ideias mostram suas potencialidades. Há elementos, defeitos, necessidades que só aparecem depois do desenho. Consegue-se perceber aquilo que seria inviável ou que poderia ser melhor elaborado. Um dos alunos trouxe a proposta de fazer projeções na água, com um caminhão-pipa (fig. 32). A ideia de projeção na água era interessante, mas Fabíola destacou a necessidade de se pensar o que fazer com o desperdício, além de pensar a correta iluminação para que as projeções dessem certo.

*Figura 32: Proposta de um dos alunos.*



*Fonte: Entrega de trabalhos*

Devido a interrupções referentes à Semana de Design<sup>12</sup>, entre outras demandas da disciplina, houve também um hiato no processo de análise dos

---

<sup>12</sup> A Semana de Design é um evento semestral onde acontecem palestras, oficinas, mesas redondas e exposição de trabalhos. A programação convencional das aulas é cancelada durante essa semana.

projetos e discussões sobre o tema. Os alunos, por sua vez, também interromperam suas produções. Mesmo com encontros para orientações individuais, muitos alunos faltaram e a turma estava dispersa. Em certa aula, Fabíola tensionou os alunos para que trouxessem suas ideias bem definidas, mas uma grande quantidade deles faltou ou chegou à aula bem tarde. Nenhum deles havia trazido ideias bem desenvolvidas. Por isso, a professora sentiu a necessidade de fazer uma retrospectiva da disciplina, onde revisitamos os momentos da aula, pontuando que, em certos momentos, é necessário fazermos uma lista daquilo que ainda está por fazer nos projetos, as dificuldades técnicas e conceituais, e de que forma esses aspectos afetam o problema como um todo. Ela desenhou uma linha do tempo, com quadros. Em alguns havia um “x” e outro um “check”, exemplificando a necessidade ocasional de colocar aquilo que está abstrato na cabeça da forma mais objetiva possível, para que o projeto possa andar, refletindo sobre as etapas que estão resolvidas e quais estão travadas.

Para exemplificar a forma como olhamos um projeto, ela fez uma analogia à atuação de um médico ortopedista que, ao atender um paciente que reclama de dor no pé, analisa somente o pé, não consegue perceber o todo, não consegue identificar o problema, que pode ter a raiz em um outro local. De uma forma similar, na criação em design, às vezes ficamos presos em questões pequenas, sendo necessário dar um passo atrás e perceber o todo, para que possamos compreender aquela parte do projeto com mais clareza.

Essa revisita ao escopo do projeto é necessária, pois cada nova ideia adiciona novos elementos e, por sua vez, novas implicações para o projeto. No caminho projetual, é sempre necessário visitar o *briefing* e também analisar quais os elementos necessários e quais podem ser abandonados para que o projeto possa fluir. Para Schön (1983), o designer que possui maturidade no seu ofício nunca abandona a reflexão e a conversa com seu projeto, conseguindo antecipar as implicações de suas decisões.

Aos poucos os alunos foram chegando, quase se escondendo e evitando entregar os trabalhos. A professora, então, no momento da aula, decidiu propor um novo momento de compartilhamento de ideias, para que os alunos também exercitassem sua capacidade de síntese visual, a apresentação oral e relembassem o escopo da sua própria ideia.

Os alunos tiveram 10 minutos para representar seu projeto no papel, da forma mais clara possível, usando desenhos e texto. Depois desse tempo, cada aluno pegou o papel do colega ao lado, e baseado na representação do colega, somente no papel, e nas participações das aulas, explicou os projetos para a turma, avaliando a capacidade de representação um do outro. Alguns alunos souberam explicar a ideia do colega muito bem, outros não conseguiram entender de forma clara, mas os alunos saíram percebendo quais são os pontos que precisavam ser melhor desenvolvidos.

Todas essas virtudes das representações visuais mencionadas aqui parecem não ser notadas de forma tão clara pelos alunos. Ao serem perguntados sobre a importância do desenho no seu processo criativo, as respostas foram diferentes. No entanto, todos os três relatam a ausência de necessidade de se fazer desenhos em sua experiência como estagiários.

Gabriela relata que no processo de criação, no decorrer das disciplinas, costuma querer apresentar um desenho finalizado já nos primeiros estágios:

Eu acho que posso pular etapas. Algo que é o fim do processo eu já estou fazendo hoje e achando que estou coberta de razão **(Gabriela)**.

Luana não percebe o desenho como algo necessário para o seu processo criativo e afirma desenhar somente quando é obrigada pelos professores.

Eu não desenho. Tive dificuldade com isso em todos os trabalhos que envolvem prática. Sou muito de ter ideia, fazer mapa mental,

brainstorming, colocar em tópicos, mas desenhar é muito difícil. [...] Eu não gosto de pegar no lápis. Eu travo. Não é importante para o *meu* desenvolvimento. Mas quando o professor obrigava, eu desenhava. Era bem difícil, um desenho bem feinho. Mas saía uns croquinhos. Só para entender o que era (Luana).

João reconhece a importância do desenho manual para entender a lógica de funcionamento da representação. Relata que, para que se possa fazer um projeto no *software*, o entendimento do desenho à mão foi necessário, tanto no desenho livre como no desenho geométrico, usando as réguas e esquadros. No seu ponto de vista, o desenho à mão possui uma função pedagógica, mas não percebe ser essencial no processo de criação, principalmente na sua experiência de trabalho.

Essas representações visuais são importantes dependendo do nível de profundidade que você quer dar. Por exemplo: Na gráfica eu não consigo parar para fazer um mapa mental (João).

Essa falta de percepção da importância do desenho se revelou na pouca quantidade de croquis que os alunos trouxeram. Ao final da aula, senti que a habilidade mais exercitada pelos alunos foi a construção do layout das pranchas de apresentações, a maioria delas feita nos softwares. Até mesmo alunos como João e Gabriela, que tem facilidade com o desenho à mão livre, desenharam pouco. Como Gabriela expressou em sua fala, existe uma ânsia, de forma geral, por parte dos alunos em buscar sempre o melhor desenho, o mais bonito, o que aparenta já estar finalizado, pulando a etapa de reflexão-na-ação que é própria do desenho croqui.

Fabíola destaca que o desenho nas plataformas virtuais permite o exercício de outras capacidades diferentes do desenho à mão livre e que não são mutuamente excludentes. O surgimento dos softwares, no entanto, acabou



substituindo esse desenho na prática dos alunos, como uma solução rápida para o problema do desenho “feito”.

Essa distensão entre o feito à mão e o eletrônico pode ter sido responsável por uma cisão entre a prática do desenho e a prática do projeto, uma vez que os métodos de domínio da ferramenta continuaram, por um lado a ser o lápis e o papel para, daí, saltar para os softwares que resolvem mecanicamente duas partes exaustivas do problema, que são a geometria descritiva e os acabamentos. (MORAIS, Fabíola, 2017, p. 37)

Com a chegada de softwares, você tem outras linguagens gráficas disponíveis. E aí tem pessoas que se viram muito bem nelas e conseguem fazer um desenho. [...] Ela está ampliando o espectro expressivo gráfico dela. Funciona. Mas perde-se a oportunidade de desenvolver esse [outro] ladinho do cérebro responsável [...] por esse conjunto cognitivo. No computador [...] é mais fácil você dar o truque [...] não desenvolver nada, pegar uma coisa pronta, colar e passar pra frente **(Fabíola)**.

Os desenhos do processo, que são importantes para o desenvolvimento do projeto, não estiveram tão presentes nesta disciplina de *Cenografia* da forma como aparecem em uma disciplina de *Estúdio*, cujo foco está no aprendizado da metodologia de design, em que o processo entre uma fase e outra da resolução de problemas é bem marcado e o desenho do processo faz parte de cada avaliação. No entanto, por ser uma aula de cenografia, a percepção do espaço tridimensional era importante para o processo de criação, e o desenho se torna essencial para a visualização dessas ideias, o que não acontece em todas as disciplinas.

Durante a entrevista, Fabíola refletiu sobre sua trajetória como aluna de arquitetura, lembrando da importância que seus professores davam ao desenho, algo que para ela, com o tempo, foi sendo perdida tanto no curso de Design quanto de Arquitetura. Em sua tese (2017), ela relata que na época em que foi aluna, na década de 80, teve muitos professores também artistas, atuantes, que falavam apaixonadamente sobre desenho durante as aulas.

Quando eu fiz a faculdade, todos os meus professores desenhavam. [...] Isso faz diferença quando você vai conversar com o aluno, você fica

conversando e desenhando, no sentido de ele talvez querer se apropriar daquilo **(Fabiola)**.

Além disso, ela destaca que, no próprio design (em sua abordagem generalista, como acontece na PUC-Goiás) há uma gama de possibilidades expressivas, dependendo da área de interesse dos alunos e que, ao se aproximarem do fim do curso, muitos deles já escolheram aquilo que mais gostam e desenvolvem aquela habilidade específica em detrimento das outras.

Hoje eu percebo que fragmentou muito. Fragmentaram muitos os interesses e talvez tenha se perdido a discussão sobre o que se adquire quando você aprende a desenhar **(Fabiola)**.

Sua percepção sobre a função do desenho para o designer foi mudando com os anos, na experiência da docência. Na falta de desenho de alguns alunos, há um empenho da sua parte em buscar aquilo que eles conseguem fazer e usar isso como possibilidade expressiva.

Fui professora de desenho por muito tempo e por muito tempo acreditei que o designer e arquiteto que não sabe desenhar é um arquiteto/designer um pouco mais pobre. Mas aí depois eu fui pensando... o que é saber desenhar? O que é ser um arquiteto/designer mais pobre? Aí passei para a fase: como fazer a pessoa expressar essa ideia? Vamos fazer foto, vamos fazer isso e aquilo. Então eu mesma fui ampliando o meu entendimento do que é essa expressão **(Fabiola)**.

No entanto, o desenho, para ela, ainda possui uma grande importância pedagógica,

Pra mim é uma *dor* quando eu pego um desenho [...] mal desenvolvido, amarrado, limitado na expressão gráfica, pobre. Porque obviamente eu gostaria que a pessoa estivesse desenhando. Mas aí dentro da condição da sala de aula isso empobrece. [...] Porque, se a pessoa tem um outro recurso para explicar aquilo, ali dentro da sala de aula ela não vai fazer. [...] Se eu fosse montar um curso de design, eu acho que ia colocar uma carga de desenho bem grande, porque eu acho que é uma *estratégia* pedagógica [...] muito rica. [...] Como a gente tem que encorajar a pessoa, porque ela parou o estímulo de desenho muito cedo, aí o desenho vira uma coisa traumática, limitada para poucos. Mas se tivesse sido ensinado

lá atrás, a capacidade expressiva geral seria mais rica. Então acho que uma coisa influencia a outra também **(Fabíola)**.

#### 4.9 Conclusão da disciplina - Percepções

Por ser uma disciplina que estava sendo ministrada pela primeira vez, eu e Fabíola tínhamos muito a discutir sobre as suas apreensões da experiência na aula de cenografia e conseguimos perceber muitas coisas que poderíamos fazer de forma diferente.

Desde o começo, expressamos um certo desconforto com a palavra “Merchandising”, que limitava a possibilidade de coisas que podíamos fazer com a cenografia. A seu ver, a disciplina exigia uma delimitação de projeto maior que, por não ser seu forte como professora, acabou não aparecendo. Ela relata que prefere não trabalhar nas disciplinas de *Estúdio* por esse motivo. Essa disciplina optativa foi delegada a ela como forma de cumprir a carga horária e relata que, por escolha, não proporia essa disciplina de novo, tendo a sensação de que funcionaria melhor nas mãos de um professor mais pragmático, com uma abordagem mais voltada para projeto e modelagem.

A disciplina combinou duas coisas: compartilhar a visão de mundo e trazer dos alunos essa visão de mundo. Por que morar em Goiás, essas coisas... eu gosto muito de trazer isso e acho que eles precisam disso. Acho que eu falo demais e isso trouxe dos alunos esse viés. E por outro lado, a disciplina não foi tão prática porque caía na questão de orientar projeto e eu não gosto. É normal: A disciplina entrou, deu um monte de coisa errada e aí você vai melhorando.

Essa disciplina não teve aquele componente [...] que é bacana na optativa: poder levar a vivência pra dentro da sala de aula. Porque eu até tenho um pouco de vivência com Cenografia [...], mas eu não fiquei à vontade pra levar isso pra lá **(Fabíola)**.

A experiência com essa disciplina, para ela, não teve a mesma fluidez da matéria que costuma lecionar, *Multimídia*, que propõe uma abordagem muito

mais experimental e artística, também se conectando de forma mais direta com sua vivência como artista e com sua abordagem pedagógica.

Fabíola comenta que, em disciplinas optativas, por ter uma abordagem aberta, o espírito da aula e o nível de projeto depende dos alunos. É normal que em diferentes experiências com a mesma disciplina, algumas vezes saiam trabalhos muito bons e outras vezes o resultado seja mais fraco.

A abordagem da bibliografia da disciplina, o tema “produtos locais” também não teria sido a mais adequada. A seu ver, a aproximação que o livro *Design e Território* faz a um tema que é muito pertinente, já está defasada.

O assunto, mais do que nunca [...] é pertinente. [...] A valorização de coisas relacionadas ao nosso entorno imediato que, invariavelmente, não vão ser produzidas em uma máquina com tecnologia de ponta, que vai trazer conhecimentos antigos e modos de fazer... isso é uma belíssima oportunidade para fazer esse retorno [...] Esse retorno ao quintal está dentro deste aspecto de preocupação. Mas a maneira como o livro aborda está datada.

No momento em que adotei o livro me senti obrigada a caminhar mais dentro disso [...] Acabei colocando uma dificuldade a mais ali, que é você se libertar de estereótipos, e isso acabou gerando um excesso de reflexão teórica que pesou demais para um lado, porque a gente teve que fazer muito debate em sala de aula. Um debate que não estava estruturado [...] E também teve essa escolha de bibliografia errada [...] eu fiquei engessada **(Fabíola)**.

O tema da rede atrelada ao produto local junto ao papel do design dentro deste processo é realmente uma questão difícil de ser discutida em aula. Existem vários desafios a serem enfrentados: como fazer os alunos conectarem-se com um tema que aborda o local, sendo que grande parte de suas referências estéticas são estrangeiras? Como propor um desafio que exige muita reflexão, por estar tão imbricado em questões culturais e materiais, cheio de complexidade, trazendo uma abordagem que não seja superficial ou excessivamente mercadológica sobre o tema, dentro de uma Optativa? Me pergunto se o espaço dessa disciplina talvez não fosse pequeno para haver uma reflexão mais aprofundada sobre o tema ao

lado de um desenvolvimento de projeto que ofereça uma oportunidade de conexão afetiva para os alunos.

Sobre a delimitação em conjunto com os alunos, ela relata que, no fim das contas, o tema acabou se encaminhando para algo que ela mesmo achava interessante ser discutida em sala. No dia que pedimos para os alunos trazerem possíveis temas, suas ideias foram poucas e com possibilidades visuais muito pequenas, o que nos levou a escolher o grafite como estética principal.

No que diz respeito aos resultados das ideias, a seu ver, a delimitação do tema se mostrou satisfatória. O uso da visualidade do grafite, aliada à necessidade de se livrar dos estereótipos, gerou uma diversidade de ideias muito grande. As limitações projetuais deixaram o caminho aberto para que os alunos trouxessem abordagens diferentes de cenografia.

No início do curso, a tendência é que o tema fique 100% delimitado... as habilidades e competências a serem testadas, usando a nomenclatura institucional... é ideal que elas fiquem muito claras, tanto para a equipe quanto para o aluno. [...] Quando vai para uma disciplina optativa, aí a tendência *minha* é ir modelando a demanda de acordo com o feedback dos alunos. Então você deixa aberto [...] e aí você vai aprendendo a regular esse fluxo. Quando você dá o tema para o aluno, e quando eles estão mais maduros, eles começam a contribuir com ideias originais mais interessantes. Não tem por que manter o exercício em uma rigidez sendo que a turma consegue elaborar algo mais interessante do que você pensou no início **(Fabíola)**.

Os alunos revelam que se sentiram desafiados pela escolha de tema, exercitando uma perspectiva diferente quanto à imagem estereotipada de Goiás.

Acho que o assunto saiu um pouco do padrão. [...] [A temática da aula] me ajudou a desprender do conceito. Ela tentou mudar... inseriu o grafite como um negócio que não estava acostumado a tratar dentro do estado [...] ajudou a gente a sair do círculo que havia sido criado: a imagem de fazenda, cavalo e pequi **(João)**.

Achei bem diferente porque não via Goiás como representante do grafite. Trouxe oportunidade pra gente conhecer os artistas daqui e perceber que essa arte tem importância no estado e que ela pode sim estar representando isso pelo Brasil. Gostei muito dos desafios que a gente

precisou cumprir, a cenografia efêmera para representar o grafite goiano e a forma como os alunos desenvolveram isso. Tiveram várias alternativas diferentes umas das outras e a gente foi complementando e juntando para o projeto final da melhor forma que poderia ser, para mostrar Goiás através do Grafite (Luana).

No planejamento da aula, nossa expectativa era que os alunos entregassem pré-projetos, com as especificações técnicas mais desenvolvidas. No entanto, os alunos chegaram somente na fase de ideação, onde apresentaram ideais de layouts para a intervenção cenográfica.

Os últimos dias do semestre são sempre muito conturbados para todos os envolvidos na apresentação de TCCs, já que a própria Fabíola precisa participar de bancas de avaliação e os alunos assistem a defesa uns dos outros. Por isso não houve uma apresentação final dos trabalhos, somente a entrega das pranchas.

Ao avaliarmos as ideias, nos sentimos um pouco decepcionadas, mas também observamos que a maioria dos alunos estava no processo de elaboração do TCC (9 dos 15 alunos) e que já havíamos esperado desde o início que o comprometimento com a disciplina não seria alto. Os outros alunos acabam se adequando ao ritmo da maioria.

O envolvimento afetivo e a demanda de tempo que o TCC exige talvez seja um elemento limitador do seu comprometimento com outras disciplinas, o que é delimitado pela própria matriz curricular, que coloca o TCC como único projeto central, exigindo que o projeto da optativa tenha uma escala menor. João, um dos alunos que estava finalizando seu projeto de conclusão do curso, relata que esse elemento alterou seu comprometimento com a aula e sente que, para os outros alunos, aconteceu o mesmo (fig. 33).

Podia ter essa matéria com menos gente fazendo TCC. Porque o projeto no final estaria mais desenvolvido.

Minha performance foi muito pobre. Eu fazia as coisas no momento da aula, mas fora disso era só pensar no TCC, além de outras matérias [obrigatórias]. Eu gostei de tudo, mas o *meu* projeto eu sei que foi

medíocre, não foi o que poderia ter sido, baseado naquilo que a Fabíola passou. [...] Se eu tivesse feito essa matéria no quinto período, teria sido incrível (João).

Figura 33: Proposta final do aluno João.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
Escola de Artes e Arquitetura - Curso de Design  
Cenografia e Merchandising

## PONTO DE ENCONTRO

*A partir de que momento um lugar diariamente presente em nossas vidas deixa de ser notado por simplesmente estar sempre lá e se torna apenas um espaço pelo qual precisamos passar para chegar a lugares?*

Cidades funcionam como grandes organismos onde suas ruas, becos e vielas servem como as veias por onde passam centenas de indivíduos diariamente. Sempre se movendo e mudando internamente ao acompanhar a rotina dos transeuntes, as ruas podem se tornar algo tão comum ao usuário que começa a deixar de ser um lugar.

O objetivo do ponto de encontro é, primeiramente, reinventar a imagem que o usuário tem da rua por onde passa todos os dias sem notar. Trazer a quebra de rotina, gerando um ponto de renovação de ares onde as pessoas vão passar. O segundo objetivo é fazer com que, ao parar para reparar na intervenção, o indivíduo identifique que o que traz essa quebra de rotina no seu dia é Goiás. A ideia de Goiás, de calma e contato próximo com a natureza e o relaxamento.



**CONCEITO E JUSTIFICATIVA**

O conceito do projeto gira em torno do rústico goiano e sua interação com a tecnologia, procurando apresentar a ideia de que um estado moderno não precisa ser cinza. A estação contará com estrutura áudio-visual para apresentação de documentários relevantes sobre a cultura Goiana, turismo e economia. Como ponto artístico e decorativo, o graticle geométrico de de Santiago Selon se encontra reproduzido no piso da estação, para gerar isolamento do restante da pavimentação e criar a sensação de um todo com o restante da estrutura.

GOIÁS

ARTE

CONFORTO

SOMBRA

AMBIENTE

Fonte: Entrega de trabalhos

Luana e Gabriela se sentiram satisfeitas com suas propostas. Suas ideias, no processo da disciplina, foram dois exemplos daquelas que estavam mais desenvolvidas (fig. 34 e 35).

Figura 34: Proposta final da aluna Luana.



Fonte: Entrega de trabalhos

Figura 35: Proposta final da aluna Gabriela.



Fonte: Entrega de trabalhos



Outro elemento que afetou a produção dos alunos, para Fabíola, seria a sala de aula onde a disciplina aconteceu. A sala não seria espaço mais adequado para um trabalho criativo, comparado a outros locais de aula do curso que são mais estimulantes. Ela compara a nossa sala com espaços como a Marcenaria, onde a inspiração criativa é maior. O espaço onde oferecemos a aula é compartilhado com a arquitetura, o que faz com que os alunos não percebam aquela sala como um espaço de design.

Acho que a sala afeta muito porque... você tem que ter um ambiente de estímulo. [...] Sua cabeça tem que ter a oportunidade de vagar entre as informações, tem que ter condição de ficar absorto [...] aquela sala é muito rigorosa, muito rígida, asséptica, sem graça mesmo. Não tem um lugar seu, onde seu espírito descansa. Aquele negócio de ficar trocando os alunos da sala, os trabalhos de arquitetura na parede. Você não tem ligação com aquilo que está na parede. Acho que o ambiente é bem estéril. [...] Aquela sala não te devolve nada [...] Ela abriga contra as intempéries, somente. [...] Aquilo ali é sala de aula do século XIX. É uma sala de aula que resolve a administração: essa porção de alunos pagando essa porção de dinheiro estará dentro deste horário encontrando com esse professor, que recebe essa porção pela hora dele. Aí tá resolvido. [...] É fácil para o pai saber que aquilo que ele está pagando ali naquele horário está sendo oferecido, tem um endereço. [...] É tão drástico, que a gente não sabe nem dimensionar o tanto que é drástico. Trabalhamos com os parâmetros mínimos. [...] [A sala] é tão limitante quanto desenhar em um papel pequeno **(Fabíola)**.

Fabíola também destaca alguns elementos institucionais que alteram diretamente as dinâmicas dentro de sala de aula. Ela destaca a abordagem generalista do curso que, por consequência, abre uma gama de possibilidades ferramentais, fazendo com que cada aluno entre nas disciplinas com habilidades diferentes. Nesta experiência, muitos alunos não tinham uma prática suficiente para trazer um desenho mais maduro para as orientações. Para que eles desenvolvessem essa habilidade, a orientação do desenho deveria ter sido uma demanda central, o que difere da abordagem que ela se sente mais confortável.

É um curso onde a pessoa tem opções muito abertas de ferramentas. [...] o aluno vai eleger aquilo que se sente mais identificado e vai esquecer a outras. Na optativa acontece algo semelhante ao TCC: o aluno chegou ao final e a solução que ele enxergou demanda um uso de ferramentas que ele absolutamente não tem. E isso aparece. Isso pode ser uma limitação do tema, caso fosse a disciplina de Projeto [Estúdio], mas como é a optativa, tenho todo mundo lá dentro chegando no final com uma caixa de ferramentas específica. Esse problema é mais fácil de contornar na disciplina [optativa] de Multimídia, por exemplo. Eu vejo que é muito mais fácil pra eles aprenderem uma edição de vídeo, colocar áudio e efeitos no vídeo [...] do que aprender noções de desenho arquitetônico, que a disciplina pedia **(Fabiola)**.

A professora compara também o projeto de design com abordagem generalista, com o projeto de Arquitetura, onde as regras são mais delimitadas, já que as exigências legais em um projeto de arquitetura são muito claras e registradas.

É muito diferente um pré-projeto de ambiente com um pré-projeto de aplicativo. Isso faz com que a exigência de finalização talvez diminua porque a escola sabe que essa diversidade que ela procurou introduzir lá dentro [...] coloca limitações. Então ela busca transcender ou relevar as limitações. [...] Na Multimídia, por exemplo, [...] é uma disciplina que você chega com o produto completamente acabado. (...) Porque o *antes* de tudo pronto não é nada, é ideia. Não tem o intermediário do papel, de *wireframes*<sup>13</sup>, tem só o *storyboard*<sup>14</sup>. Chega-se ao produto porque é um produto digital. Mas aquilo que depende de execução elaborada de marcenaria ou outras tecnologias industriais fica ali no meio do caminho. Você avalia a ideia e a capacidade expressiva do aluno. Os meus colegas designers conseguem fazer isso com projeto gráfico. [...] Mas mesmo aí eu sinto espaços de subjetividade [...] É muito diferente do projeto de arquitetura. Cada tipo de projeto [em design] é um final **(Fabiola)**.

Por outro lado, percebemos que existe também um elemento de liberdade em um curso onde existem muitas opções, que ela compara com a abordagem do curso de arquitetura na PUC-Goiás:

<sup>13</sup> *Wireframes*, dentro do design de interfaces, são rascunhos de uma página de site ou aplicativo, apontando a navegação e a posição de informações no layout da página.

<sup>14</sup> Refere-se ao rascunho de desenhos para um projeto de vídeo e filme, onde especifica-se o enquadramento e a linearidade da narrativa usando um desenho exploratório semelhante ao croqui.

Quando eu estudei [arquitetura], os projetos, com o tempo, iam ganhando metro quadrado, mas não ganhavam profundidade projetual. Por isso, os arquitetos saem de lá fazendo o que os professores fazem, porque eles nem tem tempo de tentar fazer outra coisa. O design não é assim. Eles não saem fazendo o que a gente faz. **(Fabíola)**.

Nessa abordagem do curso, com uma grande exigência técnica, assume-se que o aluno sairá do curso completamente pronto para ser aquele profissional, diferente da aproximação que se tem à profissão no curso de Design ali na PUC. A meu ver, essas diferentes abordagens, entre outros fatores, emergem não só do aspecto generalista que difere um curso do outro, mas também da subjetividade daquele grupo específico de professores, a forma como escolhem conduzir o processo de descoberta dos alunos nos seus processos criativos.

O papel da autoridade democrática não é, transformando a existência humana num “calendário” escolar “tradicional”, marcar as lições de vida para as liberdades mas, mesmo quando tem um conteúdo programático a propor, deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia (FREIRE, 1994, p. 94)

Fabíola também relata que a experiência de trazer referências culturais locais novas para os alunos, dentro daquele espaço, é bem espinhosa, dentro de um contexto político onde existe um empenho em destruir a cultura própria do Brasil.

E até triste você ficar lá dando referência. Você tenta, mas não entra porque a moleira do menino já fechou. O gosto já está lá dentro, as escolhas todas... Arranha um aqui, arranha outro ali, mas não faz um grande efeito, nesse cenário que a gente está discutindo, nesta conversa que a gente está tendo que é específica sobre design e prática docente [...] A aula em si, eu sinto como se estivesse enxugando gelo, às vezes... e os alunos são as pedrinhas de gelo **(Fabíola)**.

No entanto, destaca o compromisso político que assume ao dar aula, consciente de um cenário político e social pouco promissor, mas com o esforço de superação.

Todo esse conjunto de coisas (a aula optativa, a PUC, a educação de forma geral) está operando muito aquém do que o ser humano pode e do que o mundo precisa. [...] A gente trabalha para que esse cenário mude [...] a gente trabalha para superar **(Fabíola)**.

O professor, no entanto, não tem o poder de assegurar a compreensão plena da complexidade do design, seus elementos políticos, alterando comportamento, significados. O educador tem a vontade de ensinar muitas coisas, mas sempre irá depender da entrega dos alunos e da sua história, vivência e capacidade de refletir, como ela mesma relata. Destaca que algumas habilidades são difíceis de florescer em determinados ambientes, e a própria colaboratividade plena é uma delas.

A colaboração só vai entrar na cabeça da pessoa na hora que ela entender o valor de desenvolver essa qualidade por conta dela mesma. E é óbvio que a gente começa a fazer isso dentro do curso, mas a gente não vê o resultado lá dentro. A gente não tem o ambiente: nem o ambiente físico e material e nem a atmosfera para isso. Cada um chega com a sua mochila, senta, fica no seu telefone, se isola. (...) E aí quando você se empenha para fazer alguma coisa junto, eles se juntam, mas cada um vai pegar um pedaço e resolver seu pedaço **(Fabíola)**.

A própria discussão sobre o produto local de Goiás poderia ser mais aproveitada em uma estrutura institucional que envolva um grupo de pesquisa e extensão ligado ao Design, com abertura para que os alunos pudessem conhecer diferentes realidades, ter a oportunidade de entrar em contato direto com pessoas que fazem parte de determinada rede, com relações já estabelecidas.

No referencial teórico, trago a fala de Paulo Freire sobre o educador bancário, que cumpre seu ofício de forma autoritária e a necessidade da busca do mesmo por uma prática educativa dialógica. O professor, por maior prazer que

veja em seu ofício, é antes de tudo um trabalhador que precisa vender a sua força de trabalho. Dessa forma, o trabalho do professor dialógico se torna árduo dentro de um espaço onde permanece a percepção do conhecimento como um acúmulo de informações, como uma lista de conteúdos que precisam ser decorados de forma criteriosa. A burocratização institucional bancária e a troca mercantil marca as relações de todos que fazem parte daquele espaço. Questiono-me se é possível estabelecer uma relação plenamente horizontal com os alunos dentro de um cenário onde o professor é muitas vezes visto como cliente do aluno.

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professores aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação. (FREIRE, 1994, p. 96)

Durante a prática docente, pude perceber um dispositivo peculiar exigido pela administração. Ao pegar qualquer tipo de material disponibilizado pela universidade (papel, giz, pincel, apagador, entre outros), o professor precisa ir pessoalmente até a administração, assinar um papel confirmando que está em posse do material e assinar mais uma vez ao devolvê-los. Muitas vezes vi a Fabíola interromper a aula e descer 3 andares para assinar esse papel e pegar os materiais, pois havia esquecido de pegá-los antes. Esse é somente um dos exemplos de burocracias que os professores precisam enfrentar. Na sala dos professores, ouvi muitos planos e novas ideias que saíam do lugar da sala de aula, mas que muitas vezes são interrompidos pela administração ou nunca acontecessem, devido a esse excesso de empecilhos. Os professores também são forçados a acumular compromissos, tanto dentro quanto fora da universidade. Muitos deles lecionam em outros cursos, de manhã, de tarde e de noite.

Essa coisa da instituição achar que nós [professores] somos uma coisa inerte, que não tem as nossas próprias questões [...] É uma falha

tremenda na estrutura, arcaica... na estrutura institucional como um todo, não só a PUC (**Fabíola**).

Os alunos, por sua vez, não conseguem perceber todas as variáveis que afetam a prática do professor. O que fica para eles de forma mais forte é a própria prática educativa. Em suas falas, percebe-se um resultado positivo da aula. Luana relata que essa foi sua disciplina optativa preferida e nenhum deles relatou algum tipo de insatisfação. Quando perguntados sobre os momentos que eles consideram pontos altos da aula, todos acentuam as situações de debate, de reflexão sobre design, produto local, cenografia, assim como as aulas expositivas e o compartilhamento de ideias.

A experiência de decisão, como ficou explícito no início da discussão, também se destacou, por ser diferente da experiência em outras disciplinas. Nas entrevistas, abordei aquilo que os alunos esperam de uma optativa. Como resultado, consegui perceber que suas expectativas quanto à aula específica da Fabíola são exatamente os elementos que tanto ela, quanto os alunos e eu mesma destaco como suas estratégias didáticas principais: a reflexão, o desafio, adaptabilidade e a aula colaborativa.

Eu gosto muito da Fabíola, então qualquer aula que ela dá eu acho legal. [...] A Fabíola traz um envolvimento que faz a gente gostar do que ela está falando. Ela faz a gente querer pensar e desenvolver (**Luana**).

À medida que observava, fui compreendendo que o diálogo não era um método, nem um momento, era a atmosfera que pairava, mesmo quando os alunos não estavam falando. E quando havia momentos de dinâmica entre fala e escuta, o diálogo se tornava mais claro e conseguia perceber o elo que ligava educador e educando. O compromisso do educador com essa atmosfera orienta os métodos que escolhe usar.

Na decisão de propor uma aula aberta, a própria aula se tornou um processo muito parecido com o design, o que corrobora a visão de Martins (professor-designer) sobre o impacto que o conhecimento de design tem sobre a atuação do professor-designer, que reforço mais uma vez:

Um dos pontos importantes que pude me dar conta se refere à noção de que o Design está não só nas técnicas, mas na abordagem, na perspectiva, no olhar para o público e no envolvimento cuidadoso de uma ação pedagógica instigante. [...] Esse olhar de quem planeja experiências de aprendizagem revela opções e até mesmo um discurso político: o quanto é importante enquadrar o discurso pedagógico nas questões de identidade, diferença e poder para uma ação pedagógica contemporânea, uma vez que já sabemos que as linguagens, estéticas e estratégias planejadas implicam também em opções éticas (MARTINS, 2016, p. 112).

Na graduação em Design, temos a oportunidade de aprender vários conhecimentos e habilidades referentes ao design. Alguns técnicos, outros teóricos. Em cada aula, a forma como aprendemos e a absorção que teremos dos conteúdos de design irá depender de cada professor, da sua forma de se expressar, da forma como escolhe avaliar. Alguns professores possuem um estilo mais objetivo e pragmático, alguns possuem uma grande experiência como professores e trazem materiais coletados através dos anos, mantendo algumas metodologias e incorporando novas. Outros são extremamente criativos e trazem a cada semestre algo novo na sua forma de ensinar. Alguns já aparentam estar cansados do ofício e não conseguem deixar de expressar certa frustração, mas são talentosos e trazem uma grande bagagem como artistas, designers, professores e não se eximem de compartilhar sua experiência. O método do professor dialógico sempre será diferente e não existe uma receita ou cartilha sobre como proceder. Além disso, também reconheço que o processo de abdicação de uma forma de ensinar autoritária, por cada professor, também é um processo árduo, já que muitos se formaram dentro deste sistema institucional autoritário e podem até concordar com essa perspectiva.

Cada um desses professores, com suas práticas educativas específicas, tem algo a oferecer aos alunos, mesmo que sirva para o aluno decidir que não gosta daquela área do design específica e que a experiência com o professor o ajudou a detestar ainda mais. O professor sempre vai ensinar algo, em qualquer disciplina que ministre, de forma consciente ou inconsciente. No entanto, é necessário que o professor crescentemente se aperceba da sua prática, reconhecendo-se como um ser inacabado, como enfatiza Paulo Freire:

Não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. [...] Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho (FREIRE, 1994, p. 97).

O professor de design incontestavelmente ensina o conteúdo de design. Mas de forma paralela também ensina uma nova forma de aprender, uma nova forma de pensar e, na sua abordagem com os alunos, também dá seu testemunho sobre como o designer aborda o outro na sua atuação, percebendo também que sua atuação como professor é incerta e que não se pode forçar o aluno a pensar como si.

[...] a intenção pedagógica em despertar o olhar para o outro é, em si, como qualquer ação dentro da complexidade, incerta, pois não se pode forçar ninguém a assumir essa responsabilidade. (MEDEIROS; MAAS, 2020, p. 49)

A percepção do aluno sobre seu estar no mundo também requer certa entrega da parte deles, como a própria Fabíola destaca na sua fala:



Quando eu falo sobre empatia em uma aula de design... “o designer tem que se colocar no lugar do outro” ... Ele só vai se colocar no lugar do outro se ele *conhecer* o outro. E ele só vai conhecer o outro se ele *se deixar* conhecer. E pra isso acontecer você tem que ficar na sua *fragilidade* **(Fabíola)**.

Se a prática educativa do professor é dialógica, o aluno aos poucos também tem a oportunidade de incorporar essa dialogicidade como uma possibilidade na sua prática como designer. Esse diálogo se apresenta como necessidade, se assumimos o design dentro de um projeto de transformação maior da sociedade, que exige um processo colaborativo com outras pessoas que não são designers, exatamente aquilo que pôde ser percebido como um objetivo difícil de ser alcançado no cenário institucional atual. Trabalhar de forma coletiva é um processo de educação mútua, estando aberto a aprender com o outro em um processo que também envolve uma entrega do sujeito que participa.

O diálogo, portanto, é o lugar onde o design e a pedagogia se encontram. Quanto mais o design se aproxima da colaboração, maior a demanda por uma habilidade pedagógica, tendo a capacidade de dividir informações com pessoas de outros contextos, com um olhar empático sobre diferentes situações que, por muitas vezes, podem não ser familiares ao designer. Esse processo exige que o clássico ímpeto do designer, regido pela ação e avidez na sua intervenção para solucionar um problema, dê lugar também a ação silenciosa da escuta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esse percurso de escrita na dissertação, percebo que o mergulho dentro do tema da Educação e Design ampliou o meu olhar sobre o mundo em sua totalidade. Como metáfora, sinto que antes da pesquisa a realidade que eu enxergava possuía muros, mesmo que distantes. Agora, não consigo definir se existem fronteiras para o tema. As referências que acumulei durante a pesquisa foram tantas, que nem todas couberam no espaço dessas páginas. Essa dissertação, portanto, é inconclusa, por ser somente um momento, um ponto, no devir da minha (pouca) experiência como pesquisadora.

O passeio pela filosofia da educação e minha vivência com professoras do Ensino Básico durante o mestrado me trouxe maior sensibilidade sobre o tema. Na teoria, eu descobria o pensamento complexo de Edgar Morin, e nas aulas na Faculdade de Educação da UnB, ouvia os relatos da vivência das professoras em sala de aula, falando sobre suas diferentes realidades. Essa mistura de conteúdos me permitiu enxergar a complexidade do espaço educativo e perceber que, apesar de uma educação institucional que é, em si, opressora e replicadora da ideologia dominante, existem atores (professores/as, coordenadores/as, diretores/as, funcionário/as e pesquisadores/as) que utilizam as brechas institucionais para promover uma educação para a transformação da sociedade, confrontando os espaços de poder dentro das suas aulas, e também fora delas, reivindicando outros espaços de discussão e criando novas estratégias.

Estudar um pouco da história do design também me permitiu perceber a heterogeneidade desse campo, que até hoje ainda deixa muitas incógnitas a serem examinadas, tanto para quem está dentro, quanto para quem está fora das discussões acadêmicas. Embora tenhamos um grande legado das escolas europeias de design (Ulm e Bauhaus), vemos que o design brasileiro toma diversas formas nas diferentes regiões do país. Alguns conteúdos não foram tão

abordados como gostaria. A relação profunda entre design e arte no Brasil e como a experiência estética da arte também está relacionada ao diálogo, por exemplo, é um tema pertinente, mas que, por sua complexidade, exigiria um trabalho exclusivamente dedicado a ele.

Ao examinarmos o design e sua implicação no social, simbólico e material, consegui aprofundar ainda mais a concepção do design como estratégia complexa para transformação social, o que exige uma educação em design também estratégica e adaptada aos incertezas e percalços do caminho.

Além disso, durante a pesquisa, me deparei com diversos estudos em design que ajudam a construir um cenário muito promissor e centrado no coletivo. Há um crescimento de abordagens latino americanas do campo, cada vez mais empenhadas em questionar as normas europeias, muito voltadas para o social e para os processos locais de fazer e pensar, como a Inovação Social do Ezio Manzini (2017) e os núcleos de estudos brasileiros que articulam o design com as comunidades locais. Destaco também a perspectiva de Arturo Escobar (2016), que traz a proposta de Design imbricado em uma ontologia de transição civilizatória, dentro de uma conversa pluriversal, empenhado na superação dos danos ecológicos e humanos causados por uma ontologia heteropatriarcal-branco-capitalista que também intoxica o design. É uma abordagem do design profundamente influenciada por Maturana, Paulo Freire e pelo Bem Viver dos povos originários da América Latina. Esse é um debate que precisa se tornar cada vez mais presente nas discussões da cultura do design e nos espaços de formação.

O estudo das estratégias pedagógicas dos professores brasileiros, aliado às suas reflexões sobre prática educativa em design, me trouxe um sentimento de familiaridade e também de surpresa por ver tantas estratégias inovadoras de professores que assumem uma abordagem crítica na sua atividade formadora. Sinto que aquilo que Papanek (1973) coloca como um caminho de mudança na educação em design, como um espaço de reflexão sobre a responsabilidade social

do designer, está sendo concretizada aqui no Brasil em diversos núcleos, mas principalmente dentro de Grupos de Pesquisa e Extensão das universidades.

Ressalto também a necessidade de ampliarmos cada vez mais a pesquisa sobre a cognição no aprendizado do design dentro de uma perspectiva multicultural que é própria do Brasil. Os autores americanos e europeus nos ajudam a observar certos padrões, mas não são suficientes para apreender todos os elementos complexos da educação em design em um país como o Brasil, com uma cultura de design que difere dos países de Centro de forma discrepante.

O ponto alto desta pesquisa está na compreensão do diálogo na prática docente do professor de design como catalisador de uma reflexão crítica, por parte dos alunos. Neste ponto, a leitura de Paulo Freire e a observação da aula caminharam em conjunto, um ajudando a compreender o outro, assim como a leitura dos autores que debatem a cognição no design e as particularidades deste tipo de aprendizagem.

A aprendizagem do design hoje está relacionada à formação para uma profissão e as dinâmicas do mercado podem cumprir funções de pedagógicas dentro de sala de aula. No entanto, a preocupação do educador com a autonomia do aluno sobre seu próprio aprendizado precisa ser um exercício consciente, já que muitos professores foram formados em espaços autoritários e podem, de forma irrefletida, replicar esses métodos.

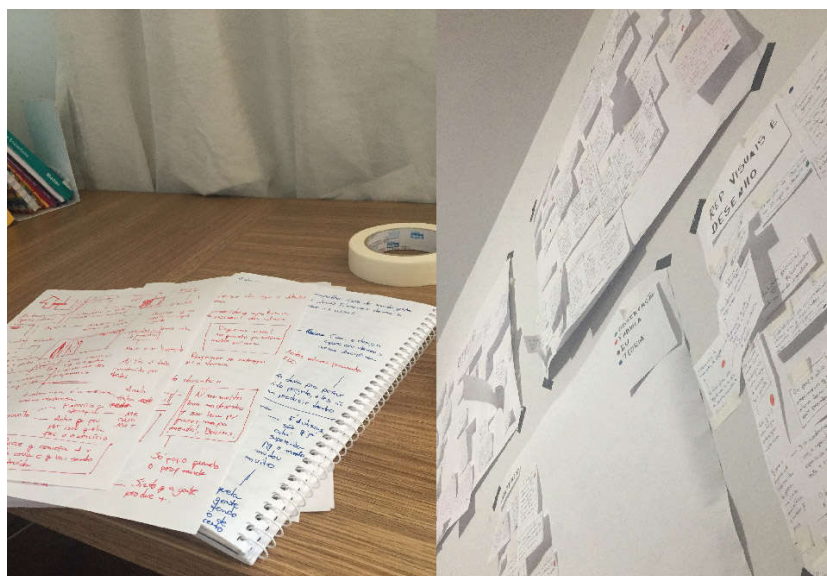
Quando existe a preocupação do diálogo, o(a) professor(a) assume o espírito de permeabilidade, e aos poucos vai se adaptando às diferentes situações, incorporando novas formas de ensinar e adaptando as metodologias do mercado a favor da reflexão crítica dos alunos.

A abordagem metodológica que escolhi neste trabalho, para mim, era muito nova. No entanto, nela descobri um prazer enorme em se trabalhar com pessoas. O processo de observação e entrevistas se assemelha muito com a

abordagem do Design Centrado no Usuário, onde precisamos perceber a subjetividade dos discursos com o intuito de criar um artefato que solucione seus dilemas. Ter a aula como objeto de estudo foi um campo de muita descoberta. A vivência na disciplina, aliada à escuta das falas, trouxe um panorama mais realista da docência em design.

O pensamento e ferramentas do Design também me ajudaram a elaborar o texto. Sinto que a escrita passou a fazer sentido quando adotei métodos do design para elaborar a dissertação, como se o texto fosse um quebra-cabeça. As paredes do meu quarto se tornaram um grande *Canvas*<sup>15</sup>, separando os tipos de informações por cores, me permitindo constantemente observar o escopo do texto. Os mapas-mentais me ajudaram no estudo dos textos e na curadoria de informações das entrevistas (fig. 36).

Figura 36: Meus estudos de elaboração da dissertação.



Fonte: Autora

---

<sup>15</sup> Ferramenta do *Design Thinking* que permite a visualização intuitiva dos aspectos fundamentais do projeto.

Ressalto também que as virtudes do desenho na construção subjetiva do sujeito que aprende a desenhar são inúmeras. Neste trabalho, pude somente fazer uma aproximação aos valores *operatórios* do desenho no processo comunicativo do diálogo.

Durante a disciplina da prática docente, destaco que a minha relação com a Fabíola durante a pesquisa também foi marcada pela dialogicidade. Isso não significa que todos os aspectos da aula foram questionados, mas sim que o processo exigiu uma grande escuta e observação da minha parte, já que não sou professora. Ao mesmo tempo, nunca deixei de compartilhar o que achava pertinente das percepções que eu tinha sobre aquilo que estava estudando e observando. O que prevaleceu entre nós foi o respeito mútuo.

Como um horizonte de pesquisa dentro do design, acredito que devemos buscar cada vez mais a aproximação com Paulo Freire, à medida que caminhamos para um design cada vez mais centrado nos dilemas sociais, voltado para a comunidade, e menos nas capacidades tecnológicas. A colaboração em design exige a convivência com pessoas diversas, o que pede diálogo, problematização da realidade como totalidade, afeto e a capacidade de mudança de si mesmo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 51–54, 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 8, n. 2, p. 143–159, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/19869>. Acesso em: 13 jan. 2020.

BAYNES, Ken. Models of Change: The future of Design education. **Design and Technology Education: An International Journal**. Loughborough, v. 15, n. 3, p. 10-17, 2010.

BONSIEPE, Gui. **Design, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BONSIEPE, Gui. **Design: como prática de projeto**. São Paulo: Blucher, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BUCHANAN, Richard. Wicked Problems in Design Thinking. **Design Issues**, Londres, v. 8, n. 2, p. 5–21, 1992. Disponível em: [https://web.mit.edu/jrankin/www/engin\\_as\\_lib\\_art/Design\\_thinking.pdf](https://web.mit.edu/jrankin/www/engin_as_lib_art/Design_thinking.pdf). Acesso em: 04 ago. 2020.

CARA, Milene Soares. **Do Desenho Industrial ao Design no Brasil: uma bibliografia crítica para a disciplina**. 2008. 182 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo – Área de Concentração de Design e Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-03032010-101037/publico/mestrado\\_milene\\_completo\\_miolo\\_imagens.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-03032010-101037/publico/mestrado_milene_completo_miolo_imagens.pdf). Acesso em: 13 jan. 2020.

CARDOSO, Rafael. **Uma Introdução à história do design**. São Paulo: Blucher, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Contra a universidade operacional e a servidão voluntária. *In*: PALESTRA DE ABERTURA DO CONGRESSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2016. Disponível em: <https://www.ufba.br/noticias/conheça-palestra-contra-universidade-operacional-e-servidãovoluntária>. Acesso em: 13 jan. 2020.

COUTO, Rita Maria de Souza. **Escritos sobre ensino de design no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2008.

CROSS, Nigel. **Designerly ways of knowing**. Londres: Springer, 2006.

ESCOBAR, Arturo. **Autonomía y Diseño: La realización de lo comunal**. 1. ed. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2016.

ESCOBAR, Miguel *et al.* **Paulo Freire on Higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico**. 1. ed. New York: State University of New York Press, 1994. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED372693>. Acesso em: 04 ago. 2020.

ESCOLA DE ARTES E ARQUITETURA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Design**, Goiânia, PUC - Goiás, 2017.

FINDELI, Alain. Rethinking Design Education for the 21st Century: Theoretical, Methodological and Ethical Discussion. **Design Issues**, Londres, v. 17, n. 1, p. 5–18, Winter 2001. Disponível em: <https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/07479360152103796>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Penso, 2008.



FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Partir da infância: Diálogos sobre educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALLI, Ernesto Ferreira. **O Diálogo em Paulo Freire: Uma Análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança**. 2015. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2767?show=full>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GOLDSCHMIDT, Gabriela. **The Dialectics of Sketching**. Londres, v. 4, 1991. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/242499909\\_The\\_Dialectics\\_of\\_Sketching](https://www.researchgate.net/publication/242499909_The_Dialectics_of_Sketching). Acesso em: 04 ago. 2020.

GÓMEZ, Germán Iván Martínez. **La Filosofía de la Educación de Paulo Freire**. [s.l.: s.n.]. v. 4, 1994. Disponível em: [www.rinace.net/riejs/](http://www.rinace.net/riejs/). Acesso em: 04 ago. 2020.

GUIMARÃES, Cayley. O Ensino de Semiótica em um Curso de Design - problematização do tema pessoas em situação de rua. **Design e Tecnologia**, [s.l.], v. 16, p. 11-28, 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/330028027\\_O\\_Ensino\\_e\\_a\\_aprendizag](https://www.researchgate.net/publication/330028027_O_Ensino_e_a_aprendizag)

em\_de\_semiotica\_em\_um\_curso\_de\_design\_uma\_instalacao\_problematizando\_pessoas\_em\_situacao\_de\_ rua. Acesso em: 04 ago. 2020.

HARFIELD, Steve. On design “problematization”: Theorising differences in designed outcomes. **Design Studies**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 159–173, 2007. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/245154590\\_On\\_design\\_'problematization'\\_Theorising\\_differences\\_in\\_designed\\_outcomes](https://www.researchgate.net/publication/245154590_On_design_'problematization'_Theorising_differences_in_designed_outcomes). Acesso em: 04 ago. 2020.

KRUCKEN, Lia. **Design e Território**. 1 Ed. São Paulo: Editora Nobel, 2000.

LANDIM, Paula Cruz. **Design, empresa, sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LEITE, João de Souza. De costas para o Brasil: o ensino de um design internacionalista. In: DE MELO, Chico Homem. (Org.). **O design gráfico brasileiro: anos 60**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MANZINI, Ezio. Metaprojeto hoje: guia para uma fase de transição. In: DE MORAES, Dijon. **Metaprojeto: o design do design**. São Paulo: Blucher, 2010.

MANZINI, Ezio. Design Schools as Agents of (sustainable) Change. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM CUMULUS//DRS FOR DESIGN, 2011, Paris. **Anais** [...] Paris: DIS Politecnico di Milano - DESIS Network, 2011. Disponível em: <http://sigeneration.ca/documents/Designschoolsasagentsofsustainablechange.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MANZINI, Ezio. Design Culture and Dialogic Design. **Design Issues**, Londres, v. 32, n. 1, p. 52 - 59, Winter 2016. Disponível em: [https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI\\_a\\_00364](https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/DESI_a_00364). Acesso em: 13 jan. 2020.

MANZINI, Ezio. **Design: Quando todos fazem design**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2017.

MARTINS, Bianca Maria Rêgo. **O professor-designer de experiências de aprendizagem:** tecendo uma epistemologia para inserção do Design na Escola. 2016. 188 f. Tese (Doutorado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=28205@1&meta=1>. Acesso em: 13 jan. 2020.

MEDEIROS, Caroline de Cerqueira; MAASS, Marisa Cobbe. Responsabilidade social e educação em design: autonomia frente à complexidade dos fenômenos humanos na contemporaneidade. **DATJournal**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 39–52, 2020. Disponível em: <https://datjournal.anhembri.br/dat>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MORAES, Marina *et al.* A Colaboração no ensino do design: reflexões sobre aplicação em disciplina teórica. In: ANAIS DO 13º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN (2018), 2019, Joinville. **Anais [...]**. Joinville: Blucher, 2019. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-colaborao-no-ensino-do-design-reflexes-sobre-aplicao-em-disciplina-terica-29928>. Acesso em: 04 ago, 2020.

MORAIS, Fabíola Arantes. **Lugares do desenho na história sintomal da Escola de Artes e Arquitetura (UCG), transformações disciplinares e institucionais e a arte como recalque.** 2017. 177 f. Tese (Doutorado em História - Programa de Pós-Graduação em História). Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/>. Acesso em: 04 ago. 2020.

MOREIRA, Mafalda; MURPHY, Emma; MCARA-MCWILLIAM, Irene. The Emergence of an Amplified Mindset of Design: Implications for Postgraduate Design Education. **International Journal of Art and Design Education**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 356–368, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jade.12118>. Acesso em: 2 jul. 2019.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

MORIN, Edgar. **Educar na Era Planetária**. 3a. ed. São Paulo: Cortez Editores, 2003b.

MORIN, Edgar. **O Método 2: A vida da vida**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORIN, Edgar. **O Método 4: As ideias, habitat, costumes, organização**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MOSÉ, Viviane. **A espécie que sabe**. Petrópolis: Vozes, 2019.

NIEMEYER, Lucy. **Design no Brasil: origens e instalação**. 4. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.

OCKERSE, Thomas. Learn from the core, design from the core. **Visible Language**, Cincinnati, v. 46., n. 1/2, p. 80–93, 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ972219>. Acesso em: 14 jan. 2020.

OLIVEIRA, Izabel Maria De. **O ensino de projeto na graduação em design no Brasil: O discurso da prática pedagógica**. 2009. 140 f. Tese (Doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=15439@1>. Acesso em: 04 ago. 2020.

OXMAN, Rivka. Think-maps: Teaching design thinking in design education. **Design Studies**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 63–91, 2004. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/222575183\\_Think-Maps\\_Teaching\\_Design\\_Thinking\\_in\\_Design\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/222575183_Think-Maps_Teaching_Design_Thinking_in_Design_Education). Acesso em: 04 ago. 2020.

PAPANEK, Victor. **Design for the real world**. New York: Bantam, 1973.

POEIRAS, Fernando. Práticas do desenho em design: dinâmicas do desenho. **Cadernos PAR**, Leiria, v. 1, n. 1, p. 34–47, 2006. Disponível em: <https://iconline.iplleiria.pt/handle/10400.8/223>. Acesso em: 04, ago. 2020.

PONTES E SILVA, Tiago Barros. Um campo epistemológico para o Design. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 23–42, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/13671>. Acesso em: 04, ago. 2020.

RODRIGUES, Roberta Portas Gonçalves. **Desafios e perspectivas no ensino de design**: experiência na disciplina DSGI002: projeto planejamento na PUC-Rio / 2013. 134 f. Tese (Doutorado em Design). Programa de Pós-Graduação em Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Artes e Design, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade do século XXI**: Para uma universidade nova. Coimbra: Almedina, 2008.

SCHÖN, Donald A. **The Reflective Practitioner**: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.

SILVEIRA, André Luis Marques Da; BERTONI, Cristopher Faoro; RIBEIRO, Vinícius Gadis. Premissas para o ensino superior do design. **Design e Tecnologia**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 21, 2017. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/det/index.php/det/article/view/381>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SUDBRACK, Edite Maria; NOGARO, Arnaldo. Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 417–431, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650612>. Acesso em: 13 jan. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editores, 1986.

VASSÃO, Caio Adorno. **Metadesign**: Ferramentas, estratégias e ética para a complexidade. São Paulo: Blucher, 2010.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

## ANEXO A – Plano de Ensino e Cronograma da Disciplina “Cenografia e Visual Merchandising”

Plano de Ensino - ARQ5011

### Detalhes da Disciplina

Código	ARQ5011
Nome da Disciplina	Cenografia e Visual Merchandising
Carga Horária	60
Créditos	4
Ementa	A criação cenográfica. Possibilidades do lugar cênico convencional e alternativo e sua operacionalidade. Análise da simbologia dos elementos cênicos. Concepção e projeto cenográfico.

### Objetivos Gerais

Compreender os conceitos necessários para operar os lugares cênicos sob a perspectiva da produção e da fruição.

### Objetivos Específicos

Familiarizar-se com conceitos como **território, campo, cenografia e merchandising**;  
 Perceber as teias sociais que se entrelaçam dentro um território e a forma como a comunicação visual através do design modifica e é modificado por essas redes;  
 Compreender o valor da cenografia dentro de uma estratégia de design;  
 Exercício de ferramentas projetuais e métodos de pesquisa.

### Conteúdo Programático

Território e campo  
 Valorização de recursos e produtos locais

Visualidade e comunicação  
Sociedade em rede  
Cadeia de valor  
Layout e estrutura  
Composição visual  
Iluminação  
Mobiliário

## Atividades Externas da Disciplina (AED)

### **Episódio Abstract Netflix - Episódio 3 Es Devlin Cenógrafa.**

Resumo do episódio observando as técnicas e composições para construção de narrativas e sentidos - 2 páginas

### **Vídeo: O caminho para o futuro da humanidade - Edgar Morin**

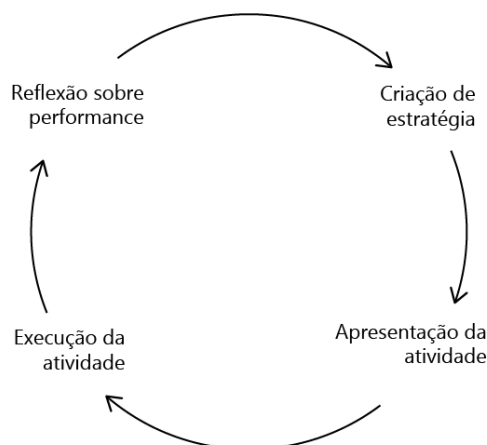
Resumo de 3 parágrafos

<https://www.youtube.com/watch?v=V3t7UFTpDHE&t=1s>

## Metodologia

O roteiro circular não possui início ou fim, e indica os quatro momentos essenciais de condução da aula: *Reflexão sobre a performance*, *Criação de estratégias*, *Apresentação da atividade* e *Execução da atividade*. O objetivo desse roteiro é promover uma condução orgânica da aula, que compreende acontecimentos globais inesperados, a performance dos alunos e sua participação na construção das atividades da disciplina. Nenhuma atividade é fechada e imutável, podendo ser revista e modificada durante o semestre. O roteiro não tem um início ou fim.





### *Reflexão sobre a performance*

Esse momento compreende a reflexão dos professores, entre si, sobre a realidade dos alunos e a performance dos mesmos nas atividades. Também compreende a reflexão dos alunos sobre as atividades, junto com os professores.

### *Criação de estratégia*

Baseado nessa reflexão, os professores discutem a criação de estratégia para as atividades.

### *Apresentação da atividade*

A atividade é apresentada para a turma, com abertura para as considerações dos alunos e possíveis modificações.

### *Execução da atividade*

Essas atividades compreendem as discussões em sala e extraclasse.

Dentro deste roteiro, temos diferentes períodos, que irão se encontrar em alguns momentos, onde serão usadas as seguintes abordagens:

#### *Compreensão do tema*

Discussão, aulas expositivas, mapas mentais, brainstorming, etc.

#### *Compreensão do objeto de estudo*

Discussão, aulas expositivas, visita técnica, seminários etc.

#### *Elaboração do projeto*

Discussão, esboços, desenho técnico, mapas conceituais, elaboração de pranchas etc.

## Avaliação

### **O que avaliar**

*Compreensão do tema*

*Compreensão do objeto de estudo*

*Projeto*

### **Como avaliar**

*Observação da participação dos alunos durante as discussões*

*Avaliação escrita*

*Avaliação funcional e estética do projeto*

## Cronograma

### **Agosto**

#### **7 - Apresentação da disciplina**

Apresentação da disciplina para os alunos, explicando as dinâmicas da aula.

Assuntos abordados:

O que os alunos entendem por cenografia

Possibilidades da cenografia

Cenografia e merchandising

#### **14 - Discussão sobre o livro Design e Território - Lia Krucken**

Na aula anterior, foi requerida a leitura do livro pelos alunos, para ser discutida em aula.

A aula esteve centrada na discussão dos termos principais do livro:

Território

Sistema (campo)

Valor

Identidade

Produtos locais

A dinâmica da aula é livre, com cada aluno se dispondo a explicar o que entendeu e o que mais lhe chamou a atenção sobre o livro.

**21 - Discussão sobre produtos locais e lançamento de primeiro trabalho (projeto piloto):**

Promover estado de Goiás: Pamonha

Foi colocado como exemplificação de produto local a Guariroba, sua estrutura e seu potencial mercadológico (coco, palmito, folha, etc.)

Foi delimitado o uso de um produto alimentício para o Projeto Piloto.

O Projeto Piloto tem a função de avaliar a compreensão do tema central, avaliar a capacidade comunicativa dos alunos e “testar” o tema e as possibilidades projetuais.

O produto local escolhido em colaboração com os alunos foi a pamonha. Durante a discussão, observou-se que os alunos possuíam afetividade com o tema e reconheciam o produto como parte da identidade do estado. Além disso, a pamonha é feita com matéria-prima local.

Lançamento da apresentação para a próxima aula:

Baseado no briefing apresentado em sala de aula, e nas discussões sobre o livro Design e Território, apresentar uma ideia para a promoção do estado de Goiás.

A ideia será apresentada de forma convincente para todos da turma, usando os recursos que achar necessário.

**28 - Apresentação das ideias iniciais**

A apresentação foi livre, podendo o aluno usar os recursos que quisesse para comunicar suas ideias. Após as apresentações, as ideias foram discutidas com a turma.

Questões discutidas em aula que foram base para as próximas estratégias:

Qual a percepção das pessoas de fora, sobre Goiás, de forma geral? (estereótipos)

- Provinciano
- Rural
- Rústico
- Gado
- Sertanejo

Se essa é a percepção, que tipo de estratégia comunicativa seria a ideal? Reforçar a percepção ou mostrar outros lados de Goiás que são menos conhecidos?

Identificamos um “problema” relacionado à imagem do Estado.

**Setembro****4 - Várzea Queimada**

Foi apresentado um projeto de autoria do Marcelo Rosenbaum feito em contato com artesãos do vilarejo de Várzea Queimada no interior do Piauí, em parceria com a revista Vogue.

Objetivos da aula:

- Apresentação de um case de design como exemplo do conceito de *território*.
- Explicitar a complexidade do design no âmbito econômico e social
- Verificar o conhecimento dos alunos sobre design e visão de mundo

Questões discutidas em aula:

- A relação entre designers + instituições + artesãos: valores e contradições
- A narrativa da Vogue sobre o projeto e a mensagem implícita nos vídeos e fotografias
- O artesanato dentro do Fashion Week
- O papel do designer dentro dessa dinâmica
- Questionamentos sobre as intenções do projeto no site e suas repercussões.
- Questões éticas dentro do projeto de design

Lançamento de atividade para a próxima aula:

Baseado na discussão em aula e no conteúdo do livro Design e Território, trazer para a próxima aula exemplos de produtos locais de Goiânia/Goiás que poderiam ser objetos de estudo da disciplina.

"Os produtos locais são manifestações culturais fortemente relacionadas com o território e a comunidade que os gerou. Esses produtos são os resultados de uma rede, tecida ao longo do tempo, que envolve recursos da biodiversidade, modos tradicionais de produção, costumes e também hábitos de consumo."

#### **11 - Brainstorming de possíveis temas para a aula**

Na aula anterior foi pedido aos alunos que trouxessem possíveis temas/problemas para a pesquisa do projeto de cenografia.

Os temas trazidos foram discutidos e colocados para votação pelos alunos.

De todos os temas trazidos, os mais votados pelos alunos foram o café e o Grafite (arte urbana)

Analisamos a pertinência dos temas, sua conexão com o território (Goiás) e decidimos pelo Grafite de artistas goianos ou residentes em Goiás.

Lançamento do trabalho para a próxima aula:

Trazer referências visuais de artistas do grafite de Goiânia, sendo delimitado um artista para cada aluno.

### **18 - Grafite: artistas de Goiânia**

Os alunos trouxeram as referências visuais dos artistas goianos e discutimos as características dos seus trabalhos sob os critérios de **originalidade** e **representatividade**

Discussão sobre a escolha de referências visuais pertinentes para o propósito de um projeto de design.

### **25 - Objetivo do projeto: Atrair pessoas com potencial de investimento para Goiás**

Aula expositiva sobre aspectos relevantes a serem observados na elaboração de um projeto dentro dos seguintes aspectos:

- Forma
- Conteúdo

Definição do objetivo do projeto cenográfico:

Atrair pessoas com potencial de investimento para Goiás

Lançamento do trabalho para próxima aula:

Elaborar mapa mental que te ajude a estruturar o pensamento, definindo os pontos de observação necessários, tendo em mente o objetivo.

## **Outubro**

### **2 - Avaliação dos mapas mentais/conceituais**

Avaliação individual dos mapas mentais trazidos pelos alunos e discussão sobre a importância dessa ferramenta de representação.

Foram discutidos detalhes do projeto de intervenção cenográfica em conjunto com os alunos.

Lançamento do trabalho para a próxima aula:

Baseado nas discussões das últimas aulas e no tema escolhido para (Visualidade do grafite), trazer sketches e ideias para intervenção cenográfica, tendo em vista o objetivo

(Atrair pessoas com potencial de investimento para Goiás), observando os seguintes aspectos:

Itinerância: a intervenção será transportada para diferentes lugares do Brasil.

O local da intervenção (lugar fechado ou aberto), formato (materiais, possibilidades tecnológicas) e tamanho são livres.

A forma como a visualidade do grafite estará presente na intervenção é livre, usando as obras dos artistas goianos.

A escolha dos artistas também é livre.

A ideia deve ser apresentada oralmente e com recursos visuais para a turma e depois discutida.

### **9-** Apresentação de ideias de Intervenção cenográfica dentro do tema

Os alunos colocaram suas ideias no quadro (Pranchas ou desenho no quadro) e apresentaram para a turma em uma dinâmica de equipe, onde todos opinaram sobre os projetos, adicionaram ideias e também exercitaram a fusão de diferentes ideias baseados nas similaridades.

As ideias foram apresentadas em sketches iniciais

### **16-** Semana de Design da PUC-Goiás

### **23-** Conversa com Santiago Selon, grafiteiro goiano.

Objetivo da aula: trazer a experiência de alguém que trabalha com grafite para ajudar os alunos a pensar os projetos.

### **30-** Debate com os alunos sobre questões pertinentes à minha pesquisa

Objetivo da aula: Ouvir a perspectiva dos alunos sobre algumas discussões teóricas da pesquisa

O debate ocorreu de forma livre, de forma que os alunos se sentissem à vontade para falar suas opiniões. Pedi para que os alunos comesçassem falando sobre o que mais chamou sua atenção no vídeo e a partir disso, iniciou-se a discussão, com a minha mediação, aprofundando os temas que eram relevantes para a pesquisa. O áudio do debate foi gravado com autorização dos participantes e o vídeo que foi mostrado para os alunos pode ser acessado através do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=W6cprij0CIE>

## **Novembro**

**6** - Orientação dos pré-projetos em grupo.

**13** - Discussão sobre as questões técnicas de um projeto de cenografia.

**20** - Discussão sobre o estado dos projetos até o momento

**27** - Orientação dos pré-projetos em grupo.

## **Dezembro**

**4** - Orientação e entrega de notas parciais

**11** - Entrega dos pré-projetos finais e notas parciais

## **Bibliografia Básica**

1. CAUDURO, J. C. **Design & ambiente**. 3. ed. São Paulo: FAU-USP, 1992.
2. KRUCKEN, L. **Design e território**. São Paulo: Studio Nobel, 2009.
3. WONG, W. **Princípios de forma e desenho**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

## **Bibliografia Complementar**

1. LOBACH, B. **Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais**. Rio de Janeiro: Edgard Blucher, 2001.
2. LUPTON, E.; PHILLIPS, J. C. **Novos fundamentos do design**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
3. MORAES, A.; MONT'ALVÃO, C. **Ergonomia: conceitos e aplicações**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 2000.
4. OKAMOTO, J. **Percepção ambiental e comportamento: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação**. Santo André: Ipsis, 2002.
5. PHILLIPS, P. L. **Briefing: a gestão do projeto de design**. São Paulo: Edgard Blucher, 2008.

## ANEXO B – Matriz Curricular do Curso de Design da PUC – Goiás

## Matriz Curricular



## PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MATRIZ CURRICULAR - Vigência a partir de 2017/2 - Turno: MATUTINO

Curso: 0042 - DESIGN - GOIÂNIA

Tipo Curso: GRADUAÇÃO PRESENCIAL

Grau: BACHAREL

PERÍODO	CÓDIGO	NOME	CRÉDITOS POR NATUREZA					TOTAL	CH	Requisitos	
			PRE	EST	LAB	PRA	ORI			PRÉ-REQ	CO-REQ
<b>CICLO I</b>											
Módulo I Amarelo	ARQ1095	Estúdio de Design - Amarelo	0	0	0	6	0	6	90	-	-
	ARQ1096	Integradora Fundamentos - Amarelo	0	0	0	0	2	2	30	-	-
	ARQ1097	Desenho Geométrico no Design	0	0	0	2	0	2	30	-	-
	ARQ1000	Expressão Gráfica no Design	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1099	Design, Cultura e Sociedade	4	0	0	0	0	4	60	-	-
	LET4101	Língua Portuguesa I	4	0	0	0	0	4	60	-	-
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
Módulo II Verde	ARQ1106	Estúdio de Design - Verde	0	0	0	6	0	6	90	-	-
	ARQ1107	Integradora Fundamentos - Verde	0	0	0	0	2	2	30	-	-
	ARQ1108	Desenho Técnico	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1101	Metodologia Visual	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1112	Design Brasileiro	4	0	0	0	0	4	60	-	-
	ARQ1113	Estudos Cromáticos	2	0	0	0	0	2	30	-	-
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
Módulo III Ciano	ARQ1105	Estúdio de Design - Ciano	0	0	0	6	0	6	90	-	-
	ARQ1117	Integradora Fundamentos - Ciano	0	0	0	0	2	2	30	-	-
	ARQ1118	Linguagem e Prática da Fotografia	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1119	Morfologia Tridimensional e Modelagem	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1123	Técnica e Tecnologia na História das Artes	0	0	0	4	0	4	60	-	-
	ARQ1124	Práticas de Desenho	0	0	0	2	0	2	30	-	-
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
<b>CICLO II</b>											
Módulo IV Azul	ARQ	Estúdio de Design - Azul	0	0	0	6	0	6	90		
	ARQ	Integradora Portfólios - Azul	0	0	0	0	2	2	30		
	ARQ	Materiais e Sistemas de Produção Industrial	4	0	0	0	0	4	60		
	ARQ	Ergonomia	4	0	0	0	0	4	60		Ciclo I
	ARQ	Optativa I	0	0	0	4	0	4	60		
	ARQ	Optativa II	0	0	0	2	0	2	30		
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
Módulo V Violeta	ARQ	Estúdio de Design - Violeta	0	0	0	6	0	6	90		
	ARQ	Integradora Portfólios - Violeta	0	0	0	0	2	2	30		
	ARQ	Composição Visual e Layout	0	0	0	4	0	4	60		
	ARQ	Sistemas de Produção Gráfica	4	0	0	0	0	4	60		Ciclo I
	ARQ	Optativa III	0	0	0	4	0	4	60		
	ARQ	Optativa IV	0	0	0	2	0	2	30		
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
Módulo VI Magenta	ARQ	Estúdio de Design - Magenta	0	0	0	6	0	6	90		
	ARQ	Integradora Portfólios - Magenta	0	0	0	0	2	2	30		
	ARQ	Mecanismos e Instalações	1	0	0	3	0	4	60		
	ARQ	Teoria e História da Tecnologia no Design	4	0	0	0	0	4	60		Ciclo I
	ARQ	Comunicação e Design	4	0	0	0	0	4	60		
	ARQ	Optativa V	0	0	0	2	0	2	30		
Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22								
<b>CICLO III</b>											
Módulo VII Vermelho	ARQ	Trabalho de Conclusão de Curso I	0	0	0	0	8	8	120		
	ARQ	Pesquisa em Design	2	0	0	0	0	2	30		
	ARQ	Estágio	0	4	0	0	0	4	60		
	ARQ	Design, Inovação e Empreendedorismo	4	0	0	0	0	4	60		Ciclo I e II
	ARQ	Optativa VI	0	0	0	4	0	4	60		
	Carga Horária do Módulo: 330 h			Créditos total do módulo = 22							
Módulo VIII Laranja	ARQ	Trabalho de Conclusão de Curso II	0	0	0	0	8	8	120		
	ARQ	Seminário Interdisciplinar	2	0	0	0	0	2	30		
	FIT1620	Teologia, Ciências Exatas e Tecnológicas	4	0	0	0	0	4	60		Módulo VII - Vermelho
	IPA1015	Antropologia Cultural e Design	4	0	0	0	0	4	60		
	ARQ	Optativa VII	0	0	0	4	0	4	60		
Carga Horária do Módulo: 300 h			Créditos total do módulo = 22								



Integralização Curricular: TOTAL DE CRÉDITOS PARA INTEGRALIZAÇÃO - BACHAREL: 176  
 MÍNIMO: 4 ANOS Nº DE HORAS DE DISCIPLINA: 2640 HORAS  
 MÁXIMO: 7 ANOS ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 320 HORAS  
 ATIVIDADES COMPLEMENTARES CH = 80 - Integralizadas  
 TOTA GERAL: 3040 HORAS

	CÓDIGO	NOME	PRE	EST	LAB	PRA	ORI	TOTAL	CH
DISCIPLINAS OPTATIVAS	ARQ1078	Animação	4	0	0	4	0	4	60
	ARQ4062	Biônica em Design	1	0	3	4	0	4	60
	ARQNOVA	Branding	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Cenografia e Visual Merchandising	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Desenho Arquitetônico do Ambiente	0	0	0	2	0	2	30
	ARQNOVA	Design de Interfaces	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Design de Jogos	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ1058	Design de Joias	4	0	0	4	0	4	60
	ARQ1094	Design de Superfícies	4	0	0	4	0	4	60
	ARQ4071	Design do Mobiliário I	0	0	1	4	0	4	60
	ARQ4079	Design do Mobiliário II	0	0	4	4	0	4	60
	ARQNOVA	Design e Multimídia	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Design Editorial	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Design para Estamparia	0	0	0	2	0	2	30
	ARQNOVA	Design Paramétrico e Fabricação Digital	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Design Universal	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Embalagem e PDV	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Fotografia Avançada	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Gravura	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ4066	Iluminação e Acústica	2	0	2	0	0	4	60
	ARQNOVA	Ilustração	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ1088	Ilustração de Moda	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ1742	Imagem e Texto	0	0	0	2	0	2	30
	LET1088	Libras Instrumental	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ1743	Modelagem Digital	0	0	0	2	0	2	30
	ARQNOVA	Oficina de Papel e Encadernação	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Pintura e Rendering	0	0	0	4	0	4	60
	ARQ4034	Planejamento do Ambiente	1	0	0	4	0	4	60
	ARQ4029	Portfólios e Livros Experimentais	0	0	4	4	0	4	60
	ARQ1076	Produção de Imagem Vetorial	1	0	0	4	0	4	60
	ARQ1089	Seminário de Design	2	0	0	2	0	4	60
	ARQ4028	Serigrafia Aplicada	0	0	4	0	0	4	60
	ARQNOVA	Sinalização e Wayfinding	0	0	0	4	0	4	60
	ARQNOVA	Tipografia	0	0	0	4	0	4	60
ARQNOVA	Tratamento de Imagens Digitais	0	0	0	2	0	2	30	
ARQNOVA	Design para Web	0	0	0	2	0	2	30	

## ANEXO C - Guia de Entrevistas

### Entrevista Fabíola

- Informar que a entrevista está sendo gravada e pedir autorização

#### Primeira parte (sobre a prática educativa de forma geral)

1. Quando estava escrevendo minha apreensão sobre sua aula, eu identifiquei algumas palavras-chave que a caracterizam, independente de ser uma aula de projeto ou teórica. Gostaria que você falasse mais sobre esses elementos:
  - Reflexão
  - Colaboração com os alunos
  - Tensionamento “Provocar a pessoa durante as aulas quando ela tem condição de ser provocada”
  - Adaptabilidade e estratégia “O professor tem que ser volátil”
  - Visualização das informações
2. Um dia após a aula, quando o datashow não funcionou e você teve que improvisar, você disse que “Eu seguro a aula mais no carisma do que na metodologia” e gostaria que você falasse mais sobre isso, sobre sua experiência de dar aula na PUC e sobre o “espírito” da PUC.

#### Segunda parte (sobre a aula de Cenografia e Visual Merchandising)

1. Primeiramente, me fale sobre sua vivência em disciplinas optativas e seu perfil na PUC. De que forma ela difere das disciplinas obrigatórias e como essa característica de “optativa” interfere na condução das aulas, pensando no que o aluno espera desse tipo de aula?
2. Lembro que no começo da aula, ficamos muito animadas com o livro da Lia Kruken, que seria uma abordagem interessante dentro de uma aula de cenografia. Durante a aula, senti certa dificuldade por parte dos alunos em se conectar ao tema “produto local”. Sinto que eles trouxeram mais do mesmo, dentro de estereótipos. Qual sua percepção sobre a performance desse tema dentro da aula? Existiriam maneiras de conectar mais os alunos a esse tema dentro da conjuntura daquele semestre?
3. Quanto à delimitação do tema, deixamos que os alunos escolhessem, e discutimos em sala. Observando os resultados das ideias, o que você apreende dessa decisão?
4. Durante a discussão do projeto piloto em volta da pamonha, observamos um problema relacionado à imagem do Estado, que acabou se tornando o objetivo

principal da aula. Como você percebe a repercussão do objetivo que foi traçado: Atrair pessoas com potencial de investimento para Goiás tendo o grafite como visualidade, no que diz respeito ao envolvimento dos alunos com o projeto e a qualidade dos resultados de ideação?

5. Em uma das aulas, nós delimitamos os detalhes do projeto em conjunto com os alunos e a quantidade de limitações projetuais. A escolha sobre espaço da intervenção cenográfica, por exemplo e as possibilidades tecnológicas foi deixada a cargo dos alunos. Gostaria que você falasse por que tomou essa decisão e quais são as possibilidades que essa decisão trás, assim como as dificuldades.
6. Quando os alunos apresentaram suas primeiras ideias, houve um momento de compartilhamento e criação coletiva, onde os alunos opinaram sobre a ideia um do outro. Fale sobre a forma como você faz essa mediação dentro da aula.
7. A apresentação dos projetos, os sketches e até mesmo os mapas mentais, são momentos para analisar as subjetividades de cada decisão projetual, os detalhes, as forças e as vulnerabilidades. Os poucos alunos que trouxeram desenhos foram os que mais aproveitaram as aulas e as orientações. Qual a importância do desenho para o compartilhamento de ideias e o diálogo tanto entre aluno e professor, quanto entre os alunos?
8. Nossa proposta inicial para a aula era que os alunos entregassem um pré-projeto, com ideias mais bem desenvolvidas. No entanto, percebo que os alunos não superaram a etapa de ideação. Quando conversamos sobre isso, destaquei a pouca quantidade de desenhos dos alunos. Alguns nunca chegaram a fazer sketches. Esse é um comportamento comum na sua experiência em disciplinas optativas, onde você não exige tantos detalhes projetuais?
9. Você fala que o ambiente da sala interfere na produção dos alunos, podendo energizar ou inibir a criatividade dos alunos. Você acha que o ambiente da sala interferiu de forma drástica na qualidade da produção dos alunos?
10. Após a conclusão da disciplina, você comentou que a proposta da Disciplina (Visual Merchandising) junto com o tema de divulgação do estado de Goiás, limitou a relação dos alunos com o tema. Em que aspectos esse tema foi limitante? Se propusesse essa disciplina mais uma vez, o que faria de diferente?

## **Entrevista alunos**

### **Primeira parte (sobre prática educativa de forma geral e relação com a universidade)**

- Autorização para gravar a entrevista e informar o caráter anônimo

Você foi escolhido(a) para participar dessa entrevista, onde falaremos especificamente sobre a aula de Cenografia e Visual Merchandising e sobre a prática educativa da Fabíola, além da sua experiência no curso de design da PUC.

1. Primeiramente falarei algumas palavras-chave e gostaria que você me dissesse o que compreende dessas palavras e a forma como esses elementos aparecem em disciplinas tanto teóricas quanto às disciplinas específicas de projeto, pensando sobre a atividade do professor
  - Reflexão
  - Relação de Colaboração com os alunos
  - Desafio
  - Adaptabilidade e estratégia
  - Representações visuais
2. Você identifica essas características na aula da Fabiola?
3. Fale sobre a experiência de estudar na PUC, especificamente no curso de design. (Elementos a serem destacados, caso não apareça diretamente na fala):
  - Relação com a área administrativa
  - Relação com os professores
  - Relação com outras áreas de conhecimento
  - Relação entre instituição e alunos
4. Gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre a experiência de estudar na PUC?

### **Segunda parte (sobre representações visuais e ambiente)**

1. Gostaria que você me falasse sobre a sua relação com o desenho e as ferramentas visuais na criação em design. Você considera essas linguagens como o mapeamento, sketch, entre outras, importantes para a criação? Você costuma usar essas ferramentas mesmo quando não são requeridas pelo professor, ou até mesmo em um contexto fora da faculdade?
2. Pensando nos espaços onde você teve aula na PUC (os ateliês do bloco B e C, as salas do bloco D, sala de serigrafia, sala de marcenaria, laboratórios de informática, aquário, laboratório de fotografia) em qual (ou quais) você se sente mais à vontade e onde teve suas melhores experiências?

### **Terceira parte (sobre a aula de Cenografia)**

1. Primeiramente, me fale sobre sua vivência em disciplinas optativas e seu perfil na PUC. De que forma ela difere das disciplinas obrigatórias e o que você, como aluno, espera desse tipo de aula?
2. Na grade do curso, temos disciplinas optativas que são mais artísticas e experimentais (Ateliê de Pintura, Oficina de Gravura, Serigrafia) e disciplinas mais voltadas a técnicas ou campos específicos do design (Branding, Iluminação e Acústica, Cenografia, etc.) Na sua experiência como graduando, você teve a

oportunidade de cursar disciplinas de ambos os perfis. De acordo com essa experiência, qual perfil de optativa você mais gostou? Relate um exemplo explicando porque gostou da disciplina.

3. Qual a sua percepção e sentimento sobre o tema da aula “produtos locais” e a forma como abordamos uma nova percepção sobre a imagem do Estado, tendo o grafite como visualidade?
4. Em vários momentos na aula, delimitamos os detalhes do projeto, os temas em conjunto com vocês alunos. (Citar os exemplos para lembrar) Qual sua percepção sobre a experiência de decisão na condução das aulas?
5. Quando vocês apresentaram suas primeiras ideias, houve um momento de compartilhamento, onde vocês opinaram sobre a ideia um do outro. Qual o seu sentimento em relação à colaboração de ideias em sala de aula?
6. Você teve oportunidade de fazer muitos trabalhos colaborativos durante a graduação?
7. Entre a dinâmica de orientação individual e a exposição de ideias para toda a sala, onde todos podem comentar, qual delas você prefere?
8. Qual a sua opinião geral sobre a disciplina e quais momentos você considera pontos altos? O que você acha que poderia ter sido diferente?
9. Qual avaliação você dá sobre sua própria performance na disciplina? Qual o sentimento sobre o resultado final?