

## CAPÍTULO 5

**O discurso da prática pedagógica****5.1 Análise dos dados**

Com o objetivo de identificar aspectos relevantes do discurso construído na prática pedagógica dos professores das disciplinas de projeto, de modo a dar visibilidade ao seu pensamento no contexto atual, e revelar as indagações que seu discurso busca responder, iniciei o processo de análise dos dados, com a organização do trabalho em duas etapas. Na primeira, foi feita a leitura de todo conjunto para uma análise preliminar inter-sujeitos que me proporcionou uma visão panorâmica do conjunto, evidenciando as principais tendências das respostas dadas pelo grupo como um todo. Com referencia nesse olhar, selecionei três entrevistas que tinham uma abordagem mais diversificada das questões e, utilizando esse material, procedi à primeira identificação de indicadores, aplicando análise em que alternava a visão entre o individual e o conjunto. Procurei observar as questões que os discursos levantavam, discutiam ou buscavam responder, explícita ou implicitamente. O perfil homogêneo dos participantes possibilitou que suas falas fossem comparadas em busca de recorrências, que revelam valores do grupo social composto pelos entrevistados. Segundo Nicolaci-da-Costa (2004) os indicadores funcionam como pistas que permitem trazer à tona o discurso subjacente e seu significado.

Essa etapa gerou um primeiro conjunto de indicadores, agrupados por referência a um mesmo assunto ou por aspectos em comum. Esse procedimento possibilitou uma primeira definição das categorias (quadro 2) exposta a seguir. Durante a organização desses grupos comecei a pensar numa ordem que já indicasse um roteiro para a interpretação dos dados.

Cada entrevistado recebeu um código de acordo com um sistema muito simples, composto pela abreviação Prof. seguida de uma letra, em ordem alfabética. Assim, na análise, os entrevistados são identificados como Prof. A, Prof. B, e assim sucessivamente, até Prof. J.

|        |                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cat 1  | Estrutura curricular                                                                                                                                                                                                                                      |
| Cat 2  | Conexão/integração de conteúdos/saberes                                                                                                                                                                                                                   |
| Cat 3  | Concepção de conhecimento                                                                                                                                                                                                                                 |
| Cat 4  | A pedagogia do design / concepção de conhecimento                                                                                                                                                                                                         |
| Cat 5  | Ênfase à metodologia / visão objetivista do conhecimento                                                                                                                                                                                                  |
| Cat 6  | Metodologia projetual                                                                                                                                                                                                                                     |
| Cat 7  | Teoria e processo de projeto                                                                                                                                                                                                                              |
| Cat 8  | Conhecimento no campo do design / coordenação pedagógica dos cursos                                                                                                                                                                                       |
| Cat 9  | Quadro conceitual do design                                                                                                                                                                                                                               |
| Cat10  | Natureza multi e interdisciplinar do projeto; diversidade de abordagens da metodologia; complexidade do design; cultura projetual; formação/capacitação do professor de projeto; processo projetual como processo intelectual; relação pesquisa/graduação |
| Cat10a | Visão ampliada do design - formação profissional; campo de atuação profissional                                                                                                                                                                           |
| Cat10b | Visão ampliada do design - fatores de contexto e mercado; massificação x valorização/ inserção da cultura; novas experiências de consumo                                                                                                                  |
| Cat 11 | Formação profissional, perfil profissional; mercado de trabalho                                                                                                                                                                                           |
| Cat 12 | Perfil do profissional formado; personalismo; identidade profissional                                                                                                                                                                                     |
| Cat 13 | Graduação em design; concepção de ensino; ensino como mercadoria                                                                                                                                                                                          |
| Cat 14 | Autores/referências principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto                                                                                                                                                                         |
| Cat 15 | Graduação do entrevistado                                                                                                                                                                                                                                 |
| Cat 16 | Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de design                                                                                                                                                                                       |

Quadro 2. Primeira definição de categorias

Tendo como referência essa organização, mas sem me ater rigorosamente a ela, iniciei a segunda etapa do trabalho, fazendo a leitura e análise das transcrições referentes a cada sujeito, o que me permitiu identificar suas particularidades. Considerando que o material recolhido em cada entrevista era bastante extenso, precisei processar a análise individual - intra-sujeitos - das sete transcrições restantes, para depois proceder a uma análise inter-sujeitos, de todo o conjunto, que me proporcionasse uma visão panorâmica como base para a revisão do agrupamento de indicadores bem como das categorias.

A análise do conjunto foi aprofundada com um trabalho muito extenso e minucioso, passando por 5 revisões, nas quais procurava apurar os agrupamentos de indicadores e também aprimorar a ordem, o encadeamento das categorias, tendo em vista o roteiro para a interpretação dos dados.

O quadro 3, a seguir, apresenta a terceira versão da organização dos dados.

|        |                                                                                   |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| CatB1  | Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de design               |
| CatB2  | Graduação do entrevistado                                                         |
| CatB3  | Estrutura curricular                                                              |
| CatB4  | Relação com concepção de conhecimento                                             |
| CatB5  | A pedagogia do design e a concepção de conhecimento                               |
| CatB6  | Ênfase à metodologia                                                              |
| CatB7  | Metodologia projetual                                                             |
| CatB8  | Teoria e processo de projeto                                                      |
| CatB9  | Corpo de conhecimento da área, conteúdos                                          |
| CatB10 | Disciplina de projeto                                                             |
| CatB11 | Quadro conceitual do design                                                       |
| CatB12 | Visão requalificada, reconsiderada do projeto                                     |
| CatB13 | Processo projetual como processo intelectual, papel social do design              |
| CatB14 | Visão requalificada, reconsiderada do projeto; fatores de contexto e mercado      |
| CatB15 | Visão requalificada, reconsiderada do projeto; formação profissional              |
| CatB16 | Formação/capacitação do professor de projeto                                      |
| CatB17 | Mercado de trabalho; perspectiva de atuação profissional                          |
| CatB18 | Graduação em design; concepção de ensino, de formação                             |
| CatB19 | Autores/referências principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto |

Quadro 3 Terceira versão de categorias

Nesse estágio de organização dos dados, os indicadores estavam agrupados por categoria conforme exposto a seguir.

### **CatB1 Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de design**

Reune declarações que demonstram o exercício da prática profissional pelo entrevistado

### **CatB2 Graduação do entrevistado**

Engloba indicadores sobre o curso de graduação do entrevistado relacionadas ao aprendizado extra-curricular; estrutura curricular; projeto como espinha dorsal; informalidade na proposta e na condução da disciplina de Projeto; relação/interação da disciplina de projeto com as demais da grade; falta de disciplinas/conteúdos específicos. E ainda, formulação teórica, metodologia; ensino cifrado; filosofia fun-

cionalista; falta de referências para crítica, discurso predominante; papel social e rigor metodológico. Por fim, formação continuada, pós-graduação.

### **CatB3 Estrutura curricular**

Compreende indicadores que se referem à reforma curricular; centralidade da disciplina de projeto, excesso de disciplinas e conteúdos, objetivo das disciplinas paralelas ao projeto e relação com as disciplinas de projeto; dinâmica e carga horária da disciplina; status do professor de projeto; integração e subordinação; visão projetual; integração/interação; avaliação curricular

### **CatB4 Relação com concepção de conhecimento**

Registra índices que destacam a visão objetivista, conhecimento cumulativo; aprendizado pela experiência; interdisciplinaridade e conexões/síntese. E mais, estímulo ao interesse pelo projeto; baixo desempenho dos alunos, frustração do professor; heterogeneidade do perfil do aluno, valorização da formação e do conhecimento; avaliação individual e/ou do conjunto

### **CatB5 A pedagogia do design e a concepção de conhecimento**

Abriga indicações relacionadas à necessidade de inovação no ensino de design; o pensar, capacidade de enunciação e de reflexão, instrumentos do pensar e instrumentos do fazer; o sentido abstrato do ato de projetar e instrumentos efetivos de realização; olhar de alunos sem perspectiva.

### **CatB6 Ênfase à metodologia**

Abrange as declarações que fazem menção à visão objetiva do conhecimento, à hiper valorização da metodologia; ao afastamento do métier; processo, metodologia, e desenho como parte do processo de projeto.

### **CatB7 Metodologia projetual**

Agrupa os indicadores relativos a disciplina de metodologia; questões específicas de metodologia e método, metodologia e formulação conceitual, balizamentos metodológicos, sistematização; síntese projetual; tomada de consciência sobre metodologia; fundamentação teórica, comutação entre prática e teoria, rigor técnico-científico versus expressividade e subjetividade; influência dos meios informatizados no processo criativo; questionamentos quanto à complexidade, efetividade e necessidade da metodologia.

### **CatB8 Teoria e processo de projeto**

Engloba os itens que tratam da ausência e necessidade da Teoria do Design no ensino; valorização da fundamentação teórica no delineamento do problema: questões histórico-conceituais; referências como instrumento de aproximação com o métier, de percepção de um campo de conhecimento específico; propedêutica; conteúdos básicos, corpo central do conhecimento em design; incorporação de área de interesse do professor na graduação, pesquisa na graduação.

**CatB9 Corpo de conhecimento da área, conteúdos**

Abriga as referências a coordenação dos cursos; conteúdos - quem define e como; personalismo do professor; campo de conhecimento novo e amplo, não sistematizado; dificuldade para delimitação da área de conhecimento e definição de conteúdos.

**CatB10 Disciplina de projeto**

Reune as declarações relacionadas à metodologia de ensino, operacionalização e dinâmica da disciplina, e programa da disciplina de projeto.

**CatB11 Quadro conceitual do design**

Apresenta os indicadores que evidenciam a falta de discussão sobre o arcabouço teórico, a manutenção do status quo, do quadro conceitual dos anos 50/60; necessidade de mudança das referências.

**CatB12 Visão requalificada, reconsiderada do projeto**

Abrange os índices que assinalam a natureza multi e interdisciplinar do design; a amplitude do campo de conhecimento, a diversidade de abordagens, os fatores subjetivos; a cultura projetual; o meio ambiente e sustentabilidade como valor inserido na visão ampliada do design ou da complexidade do design.

**CatB13 Processo projetual como processo intelectual, papel social do design**

Compreende as declarações que destacam a relação pesquisa/graduação, o papel social do design, o papel da universidade pública.

**CatB14 Visão requalificada, reconsiderada do projeto; fatores de contexto e mercado**

Agrupar os indicadores que se referem à massificação globalizada em contraponto à valorização e inserção da tradição, da cultura e identidade local; dinamização da produção; novas experiências de consumo; dificuldade de inserção da nossa cultura no design e no ensino de design; matriz externa; importância da História do design brasileiro no currículo de design; transposição da tradição artesanal para a indústria; projeto vinculado à realidade industrial, apoio da indústria.

**CatB15 Visão requalificada, reconsiderada do projeto; formação profissional**

Reune os registros relativos à compreensão ampliada do design; reflexos dessa visão ampliada na formação profissional; iniciação científica; formação para a prática projetual e para carreira acadêmica; busca de pós-graduação para suprir deficiência da graduação.

**CatB16 Formação/capacitação do professor de projeto**

Engloba os indicadores que fazem menção à competência para lidar com muitas frentes e variáveis diferentes, à capacitação para fazer concatenação, realizar a síntese, à atualização permanente; perspectiva futura, orientação de projetos por grupo de professores, visão múltipla, atender a requisitos mais complexos.

**CatB17 Mercado de trabalho; perspectiva de atuação profissional**

Apresenta os índices que dizem respeito à demandas ainda não atendidas; perspectiva de atuação profissional e elitização, glamourização, ascensão social; perspectiva de atuação profissional e papel social do designer; esteio de mudança no ensino de design: designer como produtor, referência ao Arts and Crafts, à tradição do artesanato; diferenças de visão do projeto entre o designer empreendedor e o empregado.

**CatB18 Graduação em design; concepção de ensino e de formação**

Registra as declarações que evidenciam o questionamento do sistema de ensino na graduação de design, o ensino como mercadoria, a falta de postura crítica, a redução da carga horária total da graduação; o crescimento de cursos de tecnólogos em design; a concepção de ensino, a universidade descolada da realidade.

**CatB19 Autores e referências principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto**

Apresenta os autores citados pelos entrevistados como referências principais, que apoiam, influenciam ou inspiram suas idéias e ações na prática docente.

Como mencionado anteriormente, a sequência das categorias foi definida tendo em vista a estruturação de um roteiro para a interpretação dos resultados. Conforme os indicadores iam sendo agrupados por tipo de assunto, as categorias foram se delineando. A partir da terceira versão da organização dos dados já foi possível perceber as relações entre as categorias de modo a estabelecer um sequenciamento adequado para a etapa final da análise definido a partir de uma visão panorâmica, começando por um enfoque mais aberto, sobre o currículo e conteúdos. Em seguida vem as categorias relacionadas com a concepção de educação e conhecimento. Prosseguindo focalizo as categorias que tratam da metodologia e disciplina de projeto no que diz respeito à metodologia de ensino e operacionalização. Um núcleo de indicadores que falam de visões requalificadas do projeto vem em sequência, concluindo com os indicadores sobre capacitação de professores de Projeto seguido daqueles que tratam de mercado de trabalho e perspectiva de atuação profissional.

O quadro 4 apresenta a sexta e definitiva versão da categorização e organização dos dados

|               |                                                                                                                     |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CatB1_final   | Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de design                                                 |
| CatB2_final   | Graduação do entrevistado                                                                                           |
| CatB3_final   | Estrutura curricular                                                                                                |
| CatB4_final   | Corpo de conhecimento da área, conteúdos                                                                            |
| CatB5_final   | Graduação em design; concepção de ensino, de formação                                                               |
| CatB6_final   | Ensino de projeto e concepção de conhecimento, da educação e do ensino                                              |
| CatB7_final   | A pedagogia do design e a concepção de conhecimento                                                                 |
| CatB8_final   | Ênfase à metodologia                                                                                                |
| CatB9_final   | Metodologia projetual                                                                                               |
| CatB10_final  | Disciplina de projeto                                                                                               |
| CatB11_final  | Visão requalificada, reconsiderada do projeto                                                                       |
| CatB11a_final | Visão requalificada, reconsiderada do projeto: processo projetual como processo intelectual, papel social do design |
| CatB11b_final | Visão requalificada, reconsiderada do projeto, fatores de contexto e mercado                                        |
| CatB12_final  | Formação/capacitação do professor de projeto                                                                        |
| CatB13_final  | Mercado de trabalho; perspectiva de atuação profissional                                                            |
| CatB14_final  | Autores/referências principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto                                   |

Quadro 4 Versão final da organização dos dados

A categorização final utilizada para análise teve os indicadores agrupados conforme demonstrado a seguir.

#### **CatB1 Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de design**

Reune declarações que demonstram o exercício da prática profissional pelo entrevistado

#### **CatB2 Graduação do entrevistado**

Engloba indicadores sobre o curso de graduação do entrevistado relacionadas ao aprendizado extra-curricular; estrutura curricular; projeto como espinha dorsal; informalidade na proposta e na condução da disciplina de Projeto; relação/interação da disciplina de projeto com as demais da grade; falta de disciplinas/conteúdos específicos. E ainda, formulação teórica, metodologia; ensino cifrado; filosofia funcionalista; falta de referências para crítica, discurso predominante; papel social e rigor metodológico. Por fim, formação continuada, pós-graduação.

**CatB3 Estrutura curricular**

Compreende indicadores que se referem à reforma curricular; centralidade da disciplina de projeto, excesso de disciplinas e conteúdos, objetivo das disciplinas paralelas ao projeto e relação com as disciplinas de projeto; dinâmica e carga horária da disciplina; status do professor de projeto; integração e subordinação; visão projetual; integração/interação; avaliação curricular.

**CatB4 Corpo de conhecimento da área, conteúdos**

Abriga referências a coordenação dos cursos; conteúdos - quem define e como; personalismo do professor; campo de conhecimento novo e amplo, não sistematizado; dificuldade para delimitação da área de conhecimento e definição de conteúdos.

**CatB5 Graduação em design; concepção de ensino e de formação**

Registra declarações que evidenciam o questionamento do sistema de ensino na graduação de design, o ensino como mercadoria, a falta de postura crítica, a redução da carga horária total da graduação; o crescimento de cursos de tecnólogos em design; a concepção de ensino, a universidade descolada da realidade.

**CatB6 Ensino de projeto e concepção de conhecimento, da educação e do ensino**

Registra índices que destacam a visão objetivista, conhecimento cumulativo; aprendizado pela experiência; interdisciplinaridade e conexões/síntese. E mais, estímulo ao interesse pelo projeto; baixo desempenho dos alunos, frustração do professor; heterogeneidade do perfil do aluno, valorização da formação e do conhecimento; avaliação individual e/ou do conjunto

**CatB7 A pedagogia do design e a concepção de conhecimento**

Abriga indicações relacionadas à necessidade de inovação no ensino de design; o pensar, capacidade de enunciação e de reflexão, instrumentos do pensar e instrumentos do fazer; o sentido abstrato do ato de projetar e instrumentos efetivos de realização; olhar de alunos sem perspectiva.

**CatB8 Ênfase à metodologia**

Abrange declarações que fazem menção à visão objetiva do conhecimento, à hiper valorização da metodologia; ao afastamento do métier; processo, metodologia, e desenho como parte do processo de projeto.

**CatB9 Metodologia projetual**

Agrupa indicadores relativos a disciplina de metodologia; questões específicas de metodologia e método, metodologia e formulação conceitual, balizamentos metodológicos, sistematização; síntese projetual; tomada de consciência sobre metodologia; fundamentação teórica, comutação entre prática e teoria, rigor técnico-científico versus expressividade e subjetividade; influência dos meios informatiza-

dos no processo criativo; questionamentos quanto à complexidade, efetividade e necessidade da metodologia.

### **CatB10 Disciplina de projeto**

Reune declarações relacionadas à metodologia de ensino, operacionalização e dinâmica da disciplina, e programa da disciplina de projeto.

### **CatB11 Visão requalificada, reconsiderada do projeto**

Apresenta indicadores que evidenciam a falta discussão sobre o arcabouço teórico, a manutenção do status quo; a necessidade de mudança das referências. E também, a natureza multi e interdisciplinar do design; a amplitude do campo de conhecimento, a diversidade de abordagens, os fatores subjetivos; a cultura projetual; o meio ambiente e sustentabilidade como valor inserido na visão ampliada do design ou da complexidade do design.

### **CatB11a Visão requalificada, reconsiderada do projeto: processo projetual como processo intelectual, papel social do design**

Compreende declarações que destacam a relação pesquisa/graduação, o papel social do design, o papel da universidade pública.

### **CatB11b Visão requalificada, reconsiderada do projeto: fatores de contexto e mercado**

Agrupa indicadores que se referem à massificação globalizada em contraponto à valorização e inserção da tradição, da cultura e identidade local; dinamização da produção; novas experiências de consumo; dificuldade de inserção da nossa cultura no design e no ensino de design; matriz externa; importância da História do design brasileiro no currículo de design; transposição da tradição artesanal para a indústria; projeto vinculado à realidade industrial, apoio da indústria.

### **CatB12 Formação/capacitação do professor de projeto**

Engloba indicadores que fazem menção à competência para lidar com muitas frentes e variáveis diferentes, à capacitação para fazer concatenação, realizar a síntese, à atualização permanente; perspectiva futura, orientação de projetos por grupo de professores, visão múltipla, atender a requisitos mais complexos.

### **CatB13 Mercado de trabalho; perspectiva de atuação profissional**

Apresenta índices que dizem respeito à demandas ainda não atendidas; perspectiva de atuação profissional e elitização, glamourização, ascensão social; perspectiva de atuação profissional e papel social do designer; esteio de mudança no ensino de design: designer como produtor, referência ao Arts and Crafts, à tradição do artesanato; diferenças de visão do projeto entre o designer empreendedor e o empregado.

### **CatB14 Autores e referencias principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto**

Apresenta os autores citados pelos entrevistados como referencias principais, que apoiam, influenciam ou inspiram suas idéias e ações na prática docente.

## **5.2 Interpretação dos resultados**

Com os dados coletados na pesquisa de campo devidamente analisados e organizados, foi iniciada a última etapa da análise, de acordo com algumas linhas gerais de interpretação do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS).

Segundo esse método, as recorrências que aparecem na leitura inter-sujeitos revelam as características internas geradas pela experiência em um determinado grupo social. Quanto mais estiverem presentes mais serão indicativas de que foram socialmente construídas. As recorrências no discurso de cada sujeito - intra-sujeitos - evidenciam aquilo que é importante individualmente.

As contradições que surgem no discurso de cada um dos sujeitos - intra-sujeitos - podem evidenciar conflitos internos entre discurso e prática, bem como entre diferentes valores e visões, por exemplo. Esses tipos de conflito são muito comuns quando mudanças estão acontecendo porque valores mais recentemente adquiridos, muitas vezes, contradizem aqueles tradicionais que foram absorvidos em épocas anteriores da vida. As contradições recorrentes entre sujeitos indicam mudanças sociais bruscas que geram conflitos generalizados. (NICOLACI-DA-COSTA, A.M. et ali, 2004)

Em termos gerais, os discursos evidenciam, mais do que a centralidade da disciplina no currículo, o caráter precípua do ensino de projeto para o pensamento e para a pedagogia do design, no que diz respeito às questões relativas à cognição e de formação de um conhecimento específico.

Por conta desse entrelaçamento, apesar do tema central da entrevista ser o ensino de projeto, com muita frequência os professores tocavam em assuntos relacionados ao ensino de design como um todo. Mas sempre evidenciavam uma percepção do professor de algum tipo de associação com o ensino de projeto, ou melhor dizendo, com o processo cognitivo referente ao projeto. Sendo assim, esses tópicos integraram a análise.

### **CatB1 Declaração/comprovação de prática profissional em projeto de Design**

Essa categoria não foi analisada. Apenas reúne indicadores que demonstram que os entrevistados tem experiência prática em projeto de Design, requisito considerado importante no perfil do professor de Projeto em Design.

### **CatB2 Graduação do entrevistado**

A pergunta inicial da entrevista, cujo objetivo era apenas promover uma aproximação descontraída com o entrevistado, acabou gerando informações que constituem essa categoria. Mas esses indicadores não foram analisados porque são muito diversificados, sem recorrências que sinalizem, como construção social, aspectos significativos para o grupo, ou mesmo individualmente.

### **CatB3 Estrutura curricular**

Muitos indicadores da centralidade da disciplina de Projeto surgiram, reiterando o tradicional conceito da disciplina de Projeto como eixo, mas também pontuando suas relações com as demais disciplinas da grade curricular.

O Prof D faz uma crítica ao excesso de disciplinas na grade do curso, alegando que elas geram uma dispersão nos alunos, tirando o foco do Projeto, tido como mais importante:

“(...) a gente tem um outro problema que é aquele excesso de disciplinas (...) os alunos estão sendo dispersos pelas demandas de outras disciplinas, muitas delas, muitas vezes, absolutamente desnecessárias, já que o eixo central é o projeto. Eu não tenho a menor dúvida disso. Eu acho que há muitos anos atrás discutia-se: ‘Não, a cadeira de Projeto não é o centro do curso’. Eu acho isso uma maluquice, eu acho que é a cadeira de projeto sim, o resto é periférico. Periféricos fundamentais, fundamentais”.  
Prof D

Essa hierarquização de disciplinas, com maior valorização das que se dirigem ao ensino de Projeto, é peculiar nos currículos de design do país, tendo sido reforçada pelo currículo mínimo, na medida que organizava os conteúdos em blocos autônomos. O sistema de compartimentação pode acarretar em capitalismo epistemológico de determinadas disciplinas de modo a assegurar seu lugar na instituição escolar e a manutenção de seu poder. Tal aspecto acentua-se num currículo com elenco extenso e muito variado de conteúdos, situação propícia para que cada professor empenhe-se na defesa ardorosa de sua disciplina. (FAZENDA, 1991, p.125)

Uma demonstração dos conflitos que resultam de uma distorção causada pela valorização da disciplina de Projeto aparece na fala do Prof E:

“O professor de projeto, por outro lado, acha que o mundo deve girar em torno dele. Porque, primeiro, ele tem consciência da importância da coisa, porque ele sabe que é importante. Porque qual é o cerne da atividade? É projeto meu Deus do céu! Agora, academia é academia, tem suas regras próprias, não dá para você fingir que (...)”

Então, você quer que as outras disciplinas se subordinem a projeto: ‘Vamos integrar as disciplinas?’ significa assim: você faz o que eu mando! O subtexto do professor de projeto é esse: o que eu disser que você tem que fazer, você faz! As coisas não são assim. Um professor da área ... tem o mesmo estatuto de um professor de projeto”. Prof E

Aqui percebe-se como chegamos a uma situação de total pulverização do conhecimento em blocos autônomos e territórios que precisam ser disputados e conquistados, oposta à noção de conhecimento, e por conseguinte de aprendizado, como construção social, compartilhada por diversos atores.

A compartimentação do saber é reforçada pelo currículo organizado por disciplinas, resultando em um acúmulo de informações que pouco contribuem para a qualidade da vida profissional. (Ibid.) O excesso de matérias, como aponta em seguida o Prof E, mostra que o conceito da formação enciclopédica e segmentada ainda permanece como paradigma na estruturação curricular:

“(...) O excesso... é muito coisa (...) isso é uma crítica particular minha, não dá para você imaginar que a escola vai reproduzir o mundo, a escola é escola, o mundo é o mundo. A escola faz parte do mundo! Algumas pessoas falam em cinco anos, (...). Acho uma loucura! Têm algumas pessoas que falam: ‘Cinco é pouco, devia ser seis’. Realmente, estão querendo reproduzir o mundo!” Prof E

O problema, portanto, não reside apenas na quantidade mas, principalmente, na concepção de conhecimento e aprendizagem que orienta a forma como esses conteúdos são trabalhados nos cursos. Nesse sentido, é importante lembrar que a disciplina de Projeto não funciona sozinha, sua essência está exatamente no princípio de articulação de saberes. Talvez venha daí a aparente contradição do discurso do Prof D - no primeiro indicador citado - ao começar dizendo que as “outras” disciplinas são absolutamente desnecessárias para depois concluir que elas são, de fato fundamentais, ainda que periféricas. (grifo meu)

De todo modo, precisamos refletir sobre o princípio da centralidade do processo de projeto, considerando não apenas os aspectos estruturais e operacionais, mas principalmente os princípios epistemológicos e metodológicos, para que se constitua efetivamente como um espaço de promoção da troca de experiências, de novos questionamentos que possibilitem a articulação de diversos saberes.

Muitos indicadores fazem alusão à experiências realizadas para integrar conhecimentos que se organizam de forma estanque em disciplinas, com ensaios que utilizam abordagem de ensino baseada no processo de projeto.

As questões relativas à cognição, à formação do conhecimento são enfrentadas com tentativas de superar as deficiências decorrentes do modelo do currículo mínimo.

“(...) poderia agrupar três disciplinas onde os três professores determinavam um tema (...) e iam trabalhar o mesmo tema sob ângulos diferentes, relativos a sua disciplina. E algumas das vezes o trabalho proposto em sala de aula era o mesmo feito pelo professor da outra disciplina. (...) Então, os professores (...) trocavam idéias de como é que estavam indo as turmas e acertavam prazos que facilitassem a coincidência dos exercícios. Essa interação do mesmo período (...) deu resultados positivos. E na hora da apresentação final, essas disciplinas marcavam o mesmo dia, a mesma sala, onde se reuniam os professores (...) para fazerem uma apresentação conjunta.” Prof B

“(...) no Projeto Final a gente também trabalhou isso. (...) a disciplina de Projeto, integrada com uma disciplina de Ergonomia (...) e a disciplina de Design de Interfaces, que trabalhava do seu lado. (...) Então, aqueles três professores orientando o mesmo trabalho. Você não tinha a disciplina de Projeto Final isolada, ela era acompanhada de outras duas disciplinas com outros dois professores. (...) e isso também trouxe resultados positivos. Os projetos ficavam mais completos, mais integrados. Em geral, a banca final de TCC era feita com os três professores daquelas três últimas disciplinas e os três davam nota. É uma outra forma de se valorizar as outras disciplinas e ter uma avaliação mais integrada, e mais completa, mais ampla”. Prof B

Em seus discursos, alguns professores referem-se à integração. Segundo Fazenda (1991), na integração trabalha-se com os mesmos pontos, sem a possibilidade de que sejam reinventados, na busca de novas combinações e aprofundamento, sempre dentro de um mesmo grupo de informações.

O desenvolvimento de um projeto de design pressupõe, quase sempre, uma tarefa de integração de saberes de diversas áreas. Na Escola de Ulm houve uma expansão do campo de conhecimento que fazia interface com o design. Esses limites tendem a se modificar, expandir, assumir contornos diferentes, agora não apenas de forma diacrônica mas, cada vez mais, num movimento sincrônico, exigindo na formação dos profissionais da área uma capacitação para lidar com a multidisciplinaridade de maneira positiva e produtiva.

Uma relativa recorrência à busca de integração entre disciplinas sugere que esse procedimento pode ter se incorporado à prática de alguns professores. Não surgiram dados que indicassem se o trabalho integrado ocorre por orientação da coordenação pedagógica do curso ou por iniciativa pessoal dos docentes envolvidos.

“Agora, tipografia, por exemplo, eu trabalho junto, no momento, com o [professor] que está dando Análise Gráfica. Então, a gente trabalha junto. Ele desenvolve mais sistematicamente essa questão da tipografia... (...) Simultaneamente. A gente se coordena... aí eu apresento de uma determinada maneira, ele aprofunda”. Prof E

“Essa disciplina de projeto está no mesmo [período] de Produção Gráfica III (...) o professor que leciona essa disciplina, a gente tem muito contato e conversa e está bastante amarrado. Ele trabalha os elementos de revista, ... analisar uma página de

editorial, de índice (...) é totalmente ligado. Mas para não haver repetição, conflito de informações, o enfoque é diferente, ele vai trabalhar elementos separados, eu vou trabalhar a revista como um todo”. Prof F

O Prof A menciona o problema de diferenças de linguagem de disciplinas que não são da área de design, abordam conteúdos específicos e tem suas próprias linguagens. Ao já complexo processo de comunicação no ensino do processo projetual, que demanda uma construção de significados ou de resignificação, juntam-se outras linguagens que precisarão ser incorporadas à busca de convergência de significados.

“(...) no sétimo e no oitavo [períodos] eles tem também uma grade muito pesada na área da engenharia, das disciplinas da engenharia. (...) não tem mais disciplinas que são específicas da área de design, só os projetos, e as demais são disciplinas da área de economia, de resistência de materiais, teoria da fabricação, isso acaba sendo [dado por] outros profissionais, de outros departamentos, que podem (...) não ter a mesma linguagem do design (...)” Prof A

Por outro lado, esse mesmo professor fala de uma experiência em que a inserção dos conteúdos específicos é feita de forma a se incorporar ao raciocínio do projeto, viabilizando a integração do projeto com outras disciplinas e superando as dificuldades com a diferença de linguagens:

“Um determinado semestre, no caso agrícola, eu posso trabalhar com plantadeiras manuais. (...) E o que é importante, todas as outras disciplinas estarão contribuindo, principalmente na área de sistemas mecânicos, você precisa conhecer um pouco, você não precisa dominar, mas você precisa conhecer. E quando precisar, os professores da engenharia podem te dar um suporte, na fabricação de determinado sistema ou elemento que vai ser... precisa saber qual é o processo que vai ser fabricado, (...)” Prof A

Observa-se no próximo depoimento, do Prof B, o uso do termo “visão projetual”. Conforme foi comentado no capítulo 3, trata-se de uma expressão bastante utilizada mas ainda imprecisa, o que compromete a eficácia de sua aplicação no ensino.

“Procurou-se dar uma visão projetual em outras disciplinas, que não são de projeto, mas que valorizassem, (...) outros aspectos, outros parâmetros que você também tem que levar em conta no processo projetual.. A Metodologia Visual, por exemplo, tenta valorizar isso”. Prof B

#### **CatB4 Corpo de conhecimento da área, conteúdos**

No Fórum de Recife (primeiro encontro para dirigentes de Bacharelados e cursos de educação Superior, realizado em 1997) foi lançada a seguinte pergunta:

há um núcleo de conhecimentos essenciais e permanentes que possam caracterizar a formação do designer e a diferenciar de outras atividades? Essa questão primordial para a formação e identidade profissional ainda não foi resolvida, segundo o Prof. D:

“Eu acho que a nossa média é muito, muito baixa. (...) é como se não houvessem conteúdos básicos que os cursos tivessem que preencher, (...) um conteúdo básico que ele [o aluno] sai sabendo, quer dizer, o curso de medicina pode ser o diabo que for, mas (...) tem um conjunto de informações ali, básicas, a que todo mundo tem acesso e que forma o corpo central do conhecimento daquela área, o que eu acho é que nós não temos isso. “ Prof D

Esse é um problema grave no quadro da formação superior em design, com consequências negativas para a identidade do profissional, para a consolidação do papel do designer na sociedade de forma clara. De acordo com Schön, “uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais (...)” (SCHÖN, 2000, p.36)

Diversos indicadores identificados nesse trabalho sugerem que essas convenções de ações estão difusas, ou porque não se consolidaram ou estão em transformação.

No que se refere ao núcleo de conteúdos básicos, convivemos por muito tempo em conflito com os currículos mínimos, que entraram em vigor totalmente defasados. Iniciativas de ajuste, adequação ou atualização dos currículos e conteúdos, muitas vezes, contribuíram para piorar um quadro já confuso.

Outros fatores agravantes podem ser somados a essa questão. De início, podemos detectar uma distorção frente ao problema da indefinição de conteúdos básicos, se lembrarmos que nos indicadores mostrados na categoria anterior aparece uma crítica ao excesso de disciplinas nos cursos, sendo que a maioria é considerada dispensável ou periférica. Fica evidente que existe um problema de natureza epistemológica que precisa ser enfrentado com urgência. Por outro lado, com as NDCNs, os cursos ganham autonomia para definir seus currículos. Que critérios estão sendo ou serão utilizados para definir os conteúdos? Que concepção de educação e conhecimento está nortando as decisões?

No que concerne ao ensino de Projeto - salientando seu papel como lugar de articulação de saberes - é necessário pensar sobre os princípios epistemológicos e metodológicos para o processo de design como base para a definição da abordagem que será adotada pedagogicamente. (FINDELLI, 2002)

O Prof. D complementa seu raciocínio em torno da inexistência de um corpo de conhecimentos básicos para o design, destacando a importância que as coordenações de graduação assumem com esse novo sistema:

“Não sei se existe algum curso (...) que tenha uma coordenação de ensino efetiva. (...) [é preciso] ter efetivas coordenações de ensino, que façam não a coordenação acadêmica no sentido dos processos burocráticos (...), mas que tenham a visão de como essas naturezas diferentes de conhecimento possam se agregar no sentido de produzir novas experiências por parte dos alunos”. Prof D

As coordenações, portanto, passam a ter uma significativa responsabilidade de conduzir, em cada IES (Instituição de Ensino Superior), um processo de estruturação de um corpo básico de conhecimento com visão crítica e critérios claros e, principalmente, procurando contribuir para a consolidação de um corpo central de conhecimento que caracterize a formação do designer. Alguns pontos norteadores da teoria crítica do discurso pedagógico podem servir de guia para essa tarefa, como por exemplo: quem faz e como se faz a seleção de conhecimento? Que critérios são utilizados? Qual é a validade epistemológica da seleção feita? Os interesses e visões estão explícitos na seleção? Existem instrumentos de acompanhamento pedagógico aplicados para avaliação?

### **CatB5 Graduação em design; concepção de ensino, de formação**

Os indicadores relativos à graduação em design, concentram-se na crítica à redução do tempo de duração dos cursos, revelando aspectos relativos à concepção de ensino. Expressam, direta ou indiretamente, preocupação com uma tendência ao mercantilismo no ensino que se reflete na ênfase do viés tecnicista da atividade e na perda de qualidade da formação oferecida. As consequências negativas, tanto para o ensino de projeto quanto para a consolidação de conteúdos básicos fundamentais, são assinaladas:

“A partir do momento em que a própria instituição (...) diminui [o curso] para quatro [anos], eu achei muito lamentável, muito lamentável. (...) Antigamente o curso era de cinco anos e a parte projetual, a disciplina que chamava desenvolvimento de produto e depois virou parte projetual (...) ela ia do segundo ano para frente. E, já no segundo ano, tinha a parte projetual I e II, que ia até nove e dez no quinto ano, era fantástico.” Prof J

“Essa redução sistemática que os cursos de design estão tendo, eu acho que é suicida. [redução de] Carga horária. E essa falta desse conhecimento fundamental. Eu acho que está muito no nível de um profissionalizante. (...) eu dizia: ‘não, vocês estão se formando para ter essas competências’. Era em que eu acreditava. Agora eu já

não sei se acredito tanto! Com esses esvaziamentos que os cursos estão tendo (...)" Prof I

"Hoje design é uma coisa muito rica, quatro anos de curso é pouco para dar tudo que a gente tem para o design. Então, o curso que a gente dá em quatro anos é o mínimo (...) a gente acaba reduzindo ao mínimo necessário para poder depois a pessoa se especializar, fazer uma pós e, às vezes, esse mínimo necessário não é cumprido... você percebe lacunas na educação da pessoa quando você está orientando (...)" Prof G

A ausência de uma análise epistemológica criteriosa e mais aprofundada no processo de reestruturação curricular é registrada pelo Prof J:

"Infelizmente o curso caiu de cinco para quatro anos. Eu fui voto vencido (...) Eles alegaram que o curso de cinco anos estava repleto de disciplinas que já não tinham mais sentido. Eu falei: 'Pode até, às vezes, ter acontecido isso devido à evolução da tecnologia... pode às vezes acontecer, mas e as disciplinas novas que também não foram inseridas, que também surgem?' (...)" Prof J

A esse quadro acrescenta-se uma proliferação de cursos com tendência maior à curta duração, como complementa o mesmo professor em crítica contundente ao mercantilismo na educação e aos rumos da formação profissional:

"(...) a quantidade de cursos no Brasil que foram abertos, que agora são trezentos cursos já, e a maioria deles é de três a quatro anos (...) E agora está tendo um boom de curso de tecnólogo de dois anos, que a meu ver - desculpa, eu sei que está gravando - mas é uma pouca vergonha, é uma coisa lamentável, lamentável, sofrível." Prof J

O Prof C manifesta-se em outra direção, enfatizando o uso de ferramentas tecnológicas com o objetivo de atingir maior eficiência no ensino, de modo a reduzir o tempo da graduação, configurando-a como um curso fundamental que capacite o aluno para especialização em diversas áreas do design:

"(...) antigamente você levava muito tempo ensinando hierarquia para o aluno, tem caixa baixa, caixa alta, é bold, não é bold, é assim, é itálica. Hoje em dia se você ensinar isso direto no computador, em uma semana ele aprendeu, em vez de ficar dois, três anos fazendo disciplinas um, dois e três (...) a gente precisava começar a ver como melhorar essa coisa. Eu acho que hoje, com o computador, a graduação poderia ser feita em três anos, não precisava fazer em quatro. (...) fazia três anos, fazia uma especialização nesse quarto ano, talvez fosse um ganho muito grande isso, (...) aprendia o básico, aquilo que é comum a todo mundo, e aí, (...) mais um ano se especializava naquilo que você gostava mais ou fazia até várias especializações (...) acho que tem uma série de aberturas, inclusive hoje, nas Diretrizes Básicas [DCNs] e que de uma certa maneira a gente não está aproveitando. E eu não vejo muito a gente sentar para discutir isso." Prof C

Tal argumento revela uma significativa divergência em relação à maioria dos indicadores registrados, de crítica à compactação dos cursos de graduação. Por

outro lado, insere no debate sobre a duração dos cursos um questionamento quanto aos métodos adotados no ensino. Na conclusão de sua fala, ele mesmo ressalta a carência de uma discussão mais aprofundada sobre as propostas pedagógicas e métodos de ensino tendo em vista a abertura que as novas DCNs oferecem.

O Prof H segue nessa linha de reflexão com críticas à manutenção de um modelo de educação convencional aplicado à graduação e aponta a necessidade de uma revisão mais minuciosa desses parâmetros diante da evolução tecnológica que facilita o acesso à informação e comunicação. Menciona a iniciação científica como uma complementação essencial à essa graduação anacrônica por oferecer ao aluno a oportunidade da descoberta e investigação reflexiva:

“(...) pela própria evolução tecnológica que nós vivenciamos, a graduação não tem mais, ou melhor, ela continua com o mesmo papel de ensinar. Agora, ensinar, hoje em dia, eu acho que já não basta. Transmissão? Eu vou ser muito realista: pegar um aluno e colocar dentro da sala de aula para passar uma informação para ele, é muito anti-produtivo. ... vale muito mais à pena colocar ele na frente de um computador com acesso à rede e deixar ele livre. Orientar sim, sem dúvida - ‘Olha, aqui é o caminho, o caminho é esse, o caminho é aquele’. Agora, de fato, eu fico até com medo porque meus colegas de departamento ficam um pouco arrepiados quando eu falo isso em reunião. Eu penso assim: nós não precisamos de uma graduação de quatro anos. (...) A Comunidade Econômica Européia já está pensando em curso de graduação de três anos, porque a evolução é tão rápida que não dá para acompanhar. E outra coisa, eu acho que não adianta fazer ensino de roldão - um professor vai falar para um monte de gente. (...) não dá para ficar formando aluno quaaatro aaaanos e meeeeio aqui. (...) E não dá para ficar ensinando. (...) Então, eu sempre falo para os alunos: ‘a iniciação científica, ela complementa essa estrutura da graduação que nós temos hoje’. Porque o aluno sai daquele mundo e ele vai começar a descobrir, ele vai começar a nortear... a nortear não, ele vai começar a costurar as informações, devagarzinho, e vai ter um orientador que vai falar ‘Não, não, aqui não é o caminho. Vamos por aqui’. ‘Não, isso não deu certo’... Então, eu acho que é fundamental, eu acho que esse é o diferencial. (...) A iniciação científica na graduação. “ Prof H

Está em questão, portanto, o paradigma de ensino para a formação superior.

A idéia básica que o prof H apresenta, em contraposição ao ensino por transmissão, vai ao encontro da proposta do ensino prático reflexivo (Schön, 2000) em que, aplicando-se a sistemática de reflexão-na-ação, o aluno aprende fazendo e interagindo com profissionais que são mais orientadores do que professores. O objetivo é que ele perceba, com autonomia, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos, e assim possa realizar o processo de significação.

Numa outra vertente, encontra-se a proposta de organização do currículo por projetos de trabalho elaborada por Fernando Hernández (2000), segundo a qual as diferentes fases e atividades que compõem um projeto ajudam a desenvolver a

consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Neste caso, o docente abandona o papel de “transmissor de conteúdos” para se transformar num pesquisador, enquanto o aluno assume um papel de sujeito do processo. O projeto avança na medida que perguntas vão sendo respondidas. Para Hernández, “o alvo do ensino está mais no processo do que no resultado da aprendizagem e trata, por meio de uma série de atividades, de exemplificar e facilitar as possibilidades de compreensão e interpretação da realidade dos seres humanos” (Hernández, 2000:178).

São princípios que partem de outra concepção de educação, de conhecimento e, por conseguinte, pressupõem mudanças nos papéis do estudante e do professor, bem como nas relações entre eles.

Retomando a questão do mercantilismo do ensino, um outro aspecto, que se refere a carreira docente, é destacado em dois momentos pelo Prof D. A abertura de novos cursos na área possibilita a inserção de profissionais do campo no mercado de trabalho, o que pode ser positivo. Mas, ele levanta dúvidas quanto aos critérios que estariam norteando a formação do corpo docente, principalmente num contexto em que o ensino e a capacitação profissional são tratados com as características de um empreendimento comercial.

“(…) isso é danado, é danado principalmente numa academia que se transformou num mercado em si (...) Duzentos e tantos cursos (...) as pessoas têm uma possibilidade de carreira dentro dessa academia, mas que não atenta efetivamente para os dados que têm que ser elaborados para modificar o panorama do design no Brasil, o panorama do projeto mesmo”. Prof D

“Qual é o moto principal para a evolução desse mercado de ensino? É formar mais designers que lidem com ... a realidade brasileira. Isso seria o de se esperar, mas no fundo, no fundo, tem um outro moto, oculto, que é viver para si só. Abrir mais espaços, constituir ambientes, lugares, aonde as pessoas vão ocupar espaços, vão ter seus salários, vão ter suas carreiras. Nada contra tudo isso, desde que houvesse uma contribuição direta, radical, enfática na promoção de uma mudança mais transformadora do design do Brasil, o que eu não vejo acontecer, é tudo uma pasmaceira ... para mudar qualquer coisa e não muda.” Prof D

Reflexões, experiências, sugestões e ações individuais podem esbarrar numa realidade em que o ensino de design é tratado como mercadoria, em que a formação visa meramente “adestrar” o indivíduo, e não oferecer uma sólida educação profissional que prepare o estudante para as situações complexas da prática, de modo a contribuir positivamente com o panorama do design no Brasil.

**CatB6 Ensino de projeto e concepção de conhecimento, da educação e do ensino**

A incidência de diversos indicadores associados a essa categoria revela a atenção e preocupação dos professores com os aspectos educacionais. Se, por alguns momentos, manifestam desânimo e frustração, demonstram também vontade e determinação de buscar respostas e soluções.

O Prof D, refere-se às dificuldades que os alunos demonstram para fazer as conexões inerentes ao processo de aprendizagem, e recorre às idéias de Dewey sobre experiência e educação para elaborar uma espécie de diagnóstico para o problema.

“Por quê é que isso acontece, de não fazerem conexões? Por exemplo, não fazerem conexões entre certo tipo de trabalho que é desenvolvido, digamos, numa cadeira (...) que tem alguma coisa ali de pesquisa básica sobre a forma. Eu penso o seguinte: como o objetivo é o projeto, então o objetivo é você realizar alguma coisa (...) através de (...) documentação de projeto. Como essa perspectiva é muito forte, eles dividem a experiência, a experiência no sentido do aprendizado (...) é como ... se eles tratassem das duas coisas ... de um modo estanque (...) verdadeiramente, o que eu penso a esse respeito é alguma coisa muito ‘deweyana’, é a idéia de que o aprendizado se dá através da experiência. Se o professor não promover uma vinculação com outras coisas, o aluno corre o risco - e é o que se evidencia entre nós - de manter aquela experiência separada de outras.” Prof D

O raciocínio elaborado pelo Prof D explicita sua concepção de educação, inspirada nas idéias formuladas por Dewey. Nessa perspectiva, como já vimos no capítulo 3, o ato de pensar se vincula a uma experiência pessoal, através da qual o aluno pode refletir, sistematicamente, sobre as relações envolvidas no objeto de estudo. (CUNHA, 1994)

Em seu depoimento o professor observa, na experiência de aprendizagem, a dificuldade do aluno de estabelecer o vínculo entre os conhecimentos formados em estudos básicos e a experiência de elaboração do projeto. Sugere que a diferenciação de enfoque entre as disciplinas, uma voltada para estudos básicos investigativos e a outra com objetivos delimitados, leva o aluno a não perceber as possibilidades de associações. Sendo assim, é necessário que o professor crie estímulos, com ações e dinâmicas que promovam essas interações, assim como questionamentos que levem o aluno a buscar a vinculação com outras experiências pessoais.

Aí reside uma questão fundamental para o ensino do projeto que diz respeito ao enfoque conferido à condução do processo projetual, se guiado rigidamente por métodos pré-determinados, que por vezes mecanizam o pensamento, ou norteado por uma reflexão que conjuga o fazer e o pensar na construção de uma linha de raciocínio e na definição de diretrizes metodológicas.

A manutenção de estímulos é fundamental para garantir a qualidade da experiência educativa, como assinala em seguida o Prof D na complementação de sua análise. Segundo Dewey (1976), o “continuum experiencial”, definido pela continuidade, interação e interpretação, é condição para que uma experiência torne-se educativa, por conferir ao indivíduo a capacidade de regular, orientar e dirigir experiências posteriores. (grifo do autor)

“Eu acho que isso é muito fruto de uma crença, essa não conexão, ... a crença, como é que se diz? ... de que o conhecimento seja linear, se dê linearmente, se dê cumulativamente (...). Que se dê num processo que ele aprende primeiro uma coisa, depois aprende outra e aquilo se soma a isso, e não verdadeiramente isso se dá assim. Tudo indica que as experiências vão sendo consolidadas na medida em que elas são retomadas e são reiteradas em outro contexto. E aí você gera uma nova experiência sim, uma nova experiência que vincula.” Prof D.

O registro que o Prof A traz é exemplo de um conhecimento que se perdeu ao longo do curso, possivelmente devido à quebra de um elo no conjunto de experiências de aprendizado, ou ao fato de que elas estão sendo vivenciadas de forma estanque:

“Uma das coisas que eu sinto muito: eu trabalho com os alunos do primeiro ano e do último ano. (...) no primeiro ano eu trabalho com a disciplina Desenho de Observação, onde a gente passa todas as técnicas [para] tentar com que eles possam é... registrar, pelo menos no papel, a gênese, o processo de criação; e depois, quando chega nos projetos, onde eu começo a exigir esse processo gráfico de registrar no papel toda a sequência da criação, eu tomo um choque. (...) não sei o que acontece no segundo e no terceiro ano, não tive ainda o tempo suficiente de verificar ou de aferir.” Prof A

O mesmo professor revela uma frustração inicial na relação com os alunos que, na sua percepção, demonstram apatia e falta de envolvimento com a disciplina:

“(...) há no começo uma certa resistência em fazer o mínimo possível na disciplina e não ao contrário. E aí o papel meu como agente educacional é na verdade reverter esse processo. (...) há um desgaste inclusive da minha parte porque a gente acaba se frustrando, (...) prepara material para tudo e no começo você não tem a reciprocidade que você desejaria no conjunto como um todo. [o tamanho da turma] Geralmente gira em trinta alunos, trinta, trinta e cinco, no máximo uns trinta e sete, trinta e oito (...)” Prof A

Embora o professor não tenha especulado sobre os motivos que causam essa reação dos alunos, pode-se levantar a hipótese de que tenha relação com o paradoxo de que Schön (2000) nos fala, inerente ao aprender a projetar. Segundo ele, para o estudante, a fase inicial do ensino de projeto é especialmente difícil pois ele não

consegue ainda entender o processo de projeto e percebe a habilidade de pensar, aplicada a esse processo, como algo nebuloso, estranho e misterioso. A ajuda do professor só é efetiva na medida que ele começa a entender, por conta própria, o processo que considera misterioso. Dessa forma, ele deve jogar-se na aprendizagem para descobrir o que precisa aprender, precisa se dispor a participar da experiência sem saber de antemão como ela será. Essa situação pode trazer sensação de perda de controle, competência e confiança, acompanhada de sentimentos de vulnerabilidade e dependência, o que leva o estudante a ter uma atitude defensiva, como é possível perceber na continuidade do relato:

“(...) de uma certa forma desgasta, não é? Porque fica muito fácil para os alunos colocarem que não viram isto na metodologia, não viram naquilo, mas a disciplina do Projeto, ela não vai poder ficar resgatando tudo aquilo que as disciplinas deveriam dar como suporte. Então, pode ser comodismo por parte dos alunos dizerem que não tiveram, porque realmente tiveram mas não aplicam, mas cabe ao educador cobrar, e o papel meu, na verdade é esse. Eu acabo cobrando, não é? Tanto é que, chega ao final, os resultados são altamente satisfatórios, mesmo numa complexidade menor de um objeto, (...) Inclusive para a própria formação, eu vejo que há uma transformação, principalmente depois de um Projeto VI, os alunos voltam a se motivar, voltam a se envolver.” Prof A

A cobrança a que o professor se refere, quando apresentada de maneira instigante, pode operar levantando questionamentos que recuperem conhecimentos já adquiridos para que sejam observados, analisados e articulados de outro ângulo, em novos contextos. Assim, a provocação ao aprofundamento faz com que a curiosidade ganhe um caráter crítico, tornando-se curiosidade epistemológica na medida que se aproxima do objeto de estudo com rigor metódico (FREIRE, 1996). Tal procedimento funciona como estímulo à retomada de experiências anteriores que viabilizem o “continuum experiencial”. Na situação relatada verificamos que há uma superação do impasse inicial, os alunos atingem resultados satisfatórios e, mais adiante, se mostram mais confiantes e motivados.

Podemos analisar por outro viés a dificuldade dos alunos para enfrentar a fase inicial do projeto. Segundo Cross (2007), designers iniciantes frequentemente ficam imobilizados na tentativa de entender o problema de projeto antes de começarem a gerar soluções. Costumam buscar uma abordagem inicial aprofundada e, depois, identificam e exploram sub-soluções em profundidade e acumulam sub-soluções parciais, que serão depois mescladas, num processo do detalhe para o conceito geral.

Ocorre que, de acordo com o autor, a natureza do problema apenas pode ser encontrada examinando-a por meio de soluções propostas, num raciocínio abdu-

tivo, utilizando a lógica da conjectura. Desse modo, soluções hipotéticas são geradas e analisadas, como meio para identificação de informações relevantes sobre o problema, num processo que envolve “uma conversação refletiva com a situação”. (SCHÖN, 1983 apud CROSS, 2007)

Um indicador positivo, em outra direção, aparece na fala do Prof F que percebe uma evolução do nível dos estudantes, atribuída ao aprimoramento do processo de seleção, o que torna a atividade de aprendizado mais estimulante para ambos os lados:

“(…) de uns oito anos para cá os alunos realmente estão num nível muito bom, me parece que também isso é uma consequência da dificuldade de entrar no curso, a seleção está sendo maior (...) hoje é difícil a gente ver uma pessoa que não tenha aptidão fazendo o curso. (...) Coisa que não ocorria há dez anos atrás, (...) hoje já está nivelado do médio para cima. (...) Aí conseqüentemente dá para exigir mais assim como eles são mais exigentes com a gente. Então você não pode expor qualquer coisa, qualquer conceito, eles vão questionar. Isso é bom, também é estimulante para a gente.” Prof F

Contudo, o Prof H traz uma outra constatação quanto à falta de envolvimento dos alunos que, na sua opinião, pode estar relacionada à pouca maturidade dos alunos:

“Falta um pouco mais de empenho, de vontade, de envolvimento... (...) Do aluno. (...) eu acho que nós temos um problema... nós ensinamos a alunos muito novos. Eu falo hoje em dia: ‘Ah, se eu pudesse entrar na graduação hoje...’, com uma cabeça de quarenta quando eu estava lá com vinte anos, né? (...) Falta... um dos problemas é não... pelo amor de Deus, quem sou eu para propor qualquer coisa! Mas eu acho que um dos problemas é que - apesar do nível cultural ser bom, como eu disse, nossos alunos têm bom nível cultural - mas eles não têm vivência de vida, eles são muito novos. A média é de dezenove, dezoito anos”. Prof H

Ao falar do sistema tradicional de ensino, Dewey (1976) mostra que uma de suas características é a imposição de padrões, de matérias de estudo e métodos, como produtos acabados, sobre os indivíduos que ainda não atingiram a maturidade. Procedimento este que se mostra ineficiente e só acentua a distancia que existe entre o saber amadurecido do adulto e a experiência e capacidade do jovem, estabelecendo-se uma situação que impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. Temos que reconhecer que ainda estamos sob forte influência do ensino tradicional, o ensino “bancário”, em que a escola é vista como um lugar de transmissão e distribuição de conhecimento onde apenas o educador assume um papel ativo. Portanto, é imprescindível sempre refletir sobre os princípios que sustentam nossa concepção de educação e conhecimento,

e observar em que direção estamos conduzindo nossas práticas e construindo nossos discursos.

Segundo Dewey, uma forma de se transpor esse abismo que o ensino tradicional instala entre professor e aluno é perceber que o saber amadurecido do adulto não é acabado, o professor também deve se reconhecer como aprendiz, sujeito a mudanças resultantes da experiência educativa. Além disso, é importante promover dinâmicas de aproximação com o estudante de modo a conhecê-lo melhor e incorporar seu universo ao processo de aprendizado.

Há que se considerar também a distancia que se forma pelas diferenças de sistemas de comunicação. É oportuno lembrar que o design utiliza meios não verbais de reflexão, pensamento e comunicação e esse fator pode ser, por vezes, uma barreira entre estudantes e docentes, particularmente na fase inicial do curso.

De acordo com Schön, mesmo que se produzam boas descrições, claras e estimulantes do processo de design, os estudantes, com seus sistemas de compreensão diferentes, provavelmente as consideram confusas e misteriosas até que, num processo de construção recíproca, se atinja uma convergência de significado.

É parte da tarefa do educador “desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. (FREIRE, 1996, p.38)

Uma atitude de ponderação e reflexão sobre esse aspecto primordial é exemplificada pela fala do Prof D que, num movimento de auto-crítica, expressa sua vontade de mudar a postura no relacionamento com os alunos:

“(...) no diálogo com colegas, (...) eu vim procurando uma forma de ser um professor lidando com o problema do ensino mesmo, não querendo incutir uma idéia sobre os meus alunos, e uma das coisas fundamentais nesse processo foi ... eu acho que isso foi no início da década de 90 ... Volta e meia ouvindo professores reclamando dos alunos, e eu falava assim: ‘Mas não tem sentido reclamar dos alunos. Somos nós que somos os responsáveis, nós é que temos que ensinar as coisas para eles, eles não vêm sabendo, não tem sentido algum isso.’ E eu, pensando nisso, num breve estalo, tive uma idéia muito simples: eu tenho que parar de querer incutir neles o que é bom, eu tenho que promover um outro tipo de interação com eles; antes de mais nada, eu preciso saber melhor como eles são.” Prof D

Para esse professor, a ruptura com o sistema conservador passa exatamente pela transposição do abismo que se forma quando o educador entende que seu papel é de incutir nos alunos aquilo que considera verdadeiro e certo. Percebe que, para romper essa barreira, precisa conhecer seus alunos, estabelecer efetivamente uma interação com eles, uma relação que compreenda influências recíprocas.

O Prof A destaca, como base dessa interação, o respeito à heterogeneidade de visões dos educandos, a identificação do potencial de cada um e sua valorização, fatores importantes na construção de uma relação de confiança que vai se refletir na auto-estima do aluno e, portanto, no interesse e envolvimento com o trabalho:

“Mas você tem ali ... uma heterogeneidade que tem que ser respeitada pelo professor na sua sala de aula. (...) o meu papel, às vezes, na disciplina é esse resgate. Para mim o que tem sido muito valioso é, as vezes, chegar ao final da disciplina e alguns alunos comentarem: olha, eu tinha uma visão assim, da disciplina e hoje eu agradeço porque você conseguiu mostrar para mim que eu também posso estar inserido dentro dessa área (...)

(...) em cada um deles, você poder explorar o que ele tem de melhor, (...) acho que é resgate de auto-estima mesmo, que muitas vezes o aluno pode ter passado por uma situação até constrangedora, de uma crítica e aquilo marca e trava (...) a grande dificuldade que eu vejo é, boa parte, ‘eu não sei desenhar’. É incrível, não é? o aluno chegar e dizer que não sabe desenhar na área de design. (...) aí eu mostro que ele tem que ter a sua linguagem própria, o seu traço próprio (...) E, a partir daí, então há esse resgate, vou soltando e avaliando dentro do nível em que cada um está, (...) são designers que tem a formação, o conhecimento, a experiência individual que eu tenho que valorizar, é por isso que há um desgaste ... não é como uma disciplina mais técnica, que você chega e passa o conhecimento e é igual para todos. O projeto não, o projeto é indivíduo a indivíduo e, muitas vezes, você percebe que há ... a princípio a preocupação em trabalhar em equipe porque aí você mascara as dificuldades, e eu pelo contrário, (...) eu quero saber o que é que tem de potencial em cada um deles e mostrar que é possível, porque daí, ganhando a confiança, você resgatando a auto-estima (...) as etapas e o projeto saem naturalmente.” Prof A

Ao mesmo tempo que acentua a importância dessa aproximação, e a gratificação que tem em retorno, o Prof A não se furta de registrar que essa opção exige muito mais do educador. Sendo assim, no estudo do delineamento metodológico para o ensino de Projeto há que se pensar nas ações e ferramentas que estruturam esse trabalho de forma metódica, para que a aplicação possa ser feita sem tanto desgaste e os resultados alcançados possam ser avaliados segundo critérios claros.

Freire (1976) sugere que se busque estabelecer uma proximidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que tem como indivíduos, por meio de dinâmicas em que se discuta com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Cabe lembrar também que a maior maturidade de vivência do adulto, como educador, permite que ele possa avaliar cada experiência, por exemplo, ajudando o educando a organizar as condições do seu processo de aprendizagem. (SCHÖN, 2000)

A heterogeneidade de perfil dos aprendizes implica também em níveis diferentes de percepção, compreensão e aceitação do modelo de ensino que o curso

adota, o que exige uma atenção especial do docente, especialmente no sentido de estabelecer com clareza os critérios de avaliação, com padrões mínimos de desempenho, de forma a não comprometer a qualidade do curso:

“A gente tem aquele aluno que tem bastante autonomia, que faz a sua própria formação. Nas disciplinas de projeto você dá uma liberdade grande (...) para as coisas que ele quer trabalhar. (...) É claro que tem que ter um professor mais aberto, que tenha carga horária para isso também... e aí esse aluno consegue entender isso e vai sozinho. A gente ajuda e ele consegue, no final dos 4 anos, ter vários projetos na área que mais interessa, já focados, não perdeu tempo durante a faculdade. Por outro lado a gente tem o aluno que não consegue entender isso. A gente acaba oferecendo opções, ele escolhe alguma, mas ele precisa ser puxado, ele não tem autonomia (...) O que eu costumo fazer, dentro do meu método, é criar um programa mínimo exigido e [o aluno] pode ampliar dentro daquilo. Eu não falo ‘você tem chegar nisso’, eu digo ‘você tem que sair disso’. O aluno que tem mais autonomia (...) consegue ampliar aquilo, a gente procura ajuda-lo. (...) A gente tem que respeitar a medida de cada um mas desde que não comprometa o curso (...).” Prof G

### **CatB7 A pedagogia do design e a concepção de conhecimento**

Os indicativos que fazem alusão às questões relacionadas à concepção de conhecimento, da educação e do ensino podem ser complementados pelos comentários apresentados em seguida, de sentido mais abrangente.

A necessidade de um olhar crítico sobre o ensino em design, seguido por uma revisão dos paradigmas vigentes, foi evidenciada pelo Prof H ao falar sobre a demanda de estudos que existe na área da pedagogia do design:

“Tem alguma coisa de errada aí... eu não sei se é erro, mas tem alguma coisa que está faltando complementar. Eu acho que para essa área está faltando alguém trazer uma inovação, de como formar alunos de design. Eu acho..., acho que existe uma demanda de trabalho nessa área muito boa.” Prof H

A suspeita desse professor é respaldada pela afirmativa de Cross (2007) de que precisamos ter uma melhor compreensão da natureza particular da atividade, do comportamento, da cognição relativa ao design no contexto atual.

Na procura de chegar ao ponto central da questão do ensino em design, o Prof D concentra sua atenção sobre o processo de pensamento como base para uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da capacidade de enunciação e reflexão, em contraposição ao modelo que visa o estabelecimento de padrões de raciocínio com fórmulas metodológicas:

“O quê é que é o pensar? Eu proponho que a gente comece pensando por aí. (...) progressivamente, a gente vai introduzindo novos elementos, conceitos que vão per-

mitindo com que a gente evolua na nossa capacidade de enunciação e de reflexão. (...) Portanto, eu acho que o papel da universidade, de um modo geral, ela deve chamar a atenção para os instrumentos do pensar e como que ele efetivamente se dá, num processo investigativo sobre a sua natureza e, por outro lado, (...) a configuração de instrumentos do fazer, instrumentos de habilidades específicas, ou seja, totalmente diferente daquilo que a gente teve no início do design aqui, que era uma metodologia de fora para dentro, não importava se você pensava ou não desse ou daquele jeito (...) Eu diria que o ensino hoje deveria partir desse princípio, nós deveríamos pensar: (...) qual é o processo pelo qual alguém pode pensar algum problema que se avizinha a ele, e possa conduzir um processo pelo qual ele chegue a uma solução? Então, o sentido mais abstrato a respeito do ato de projetar. E do outro lado, aí você tem os instrumentos efetivos de realização. Então, eu acho que a gente devia começar daí.” Prof D

As colocações do Prof D nos remetem, mais uma vez, às idéias de Dewey (1976, 1979), para quem a atividade educativa tem sempre como objetivo o processo ativo de organização de fatos e idéias, segundo um esquema mais intelectual e objetivo de organização progressiva, de modo a iluminar o significado e a importância dos problemas focalizados. Tal processo, se devidamente compreendido, consolida-se em meios que podem direcionar novas buscas e pesquisas, seguindo um fluxo de continuidade e interpretação, de análise e síntese, que caracterizam uma atividade inteligente cujo objetivo é sempre alcançar determinado intento ou propósito. Nesse sentido, destaca Dewey, é fundamental a participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades no processo de aprendizagem, lembrando que impulso e desejo não constituem um propósito, mas devem ser identificados como oportunidade e indagação que levem à formação de um plano e método de ação para atingir seus intentos, plano este que deve ser resultado de um esforço de cooperação entre estudantes e professor. Este último, faz o acompanhamento desse percurso, com atenção especial à identificação e aproveitamento das oportunidades, criando o espaço para o exercício da inteligência do aluno.

O design é uma atividade de criação que se desenvolve segundo um processo altamente complexo e multifacetado de atividades de pensamento (MILLER, 1988). Portanto, a pedagogia aplicada à formação do designer deve priorizar a capacitação para essa atividade inteligente que viabiliza a construção de processos de pensamento com autonomia e propriedade. E os ensinamentos de Dewey certamente são referências essenciais para esse fim.

O aspecto intelectual da atividade também é valorizado pelo Prof B, pela perspectiva que oferece de ampliação e aprofundamento do engajamento social do designer:

“(…) o processo projetual, ele ainda é onde designer se realiza. Eu estou pensando no sentido de seu objetivo final, que é a solução. O resultado final, é claro, passa pela materialização, (...) mas o processo geral é o processo intelectual que tem que ser trabalhado com cuidado, porque é onde vai se processar o sucesso da solução, ou não, do seu objetivo. Então, eu encaro ele como um processo cada vez mais intelectual ... Eu tinha chegado a essa conclusão, e até tive uma boa surpresa quando vi a última definição do ICSID<sup>12</sup> (...) que coloca o design como uma atividade intelectual, e eu concordo com isso. No seu sentido até mais amplo do intelectual. Não só no seu sentido onde ele vai ter que ter uma capacidade, (...) de juntar objetividade e subjetividade, saber eleger, classificar e interpretar bem os dados que ele está adquirindo para juntar isso em função de uma solução de projeto, mas saber identificar todas as implicações (...) que aquele objeto que ele está gerando pode ter no sentido social, no sentido produtivo. Hoje eu tenho uma consciência maior de que qualquer coisa que você faça ... é um componente material da nossa sociedade. Então, aquilo ali representa, vai representar de uma forma ou de outra valores culturais e sociais.” Prof B

O desenvolvimento de uma consciência crítica e rigorosa da questão de valores é central na defesa que Nigel Whiteley (1998) faz da formação em design segundo um modelo que ele denomina “designer valorizado”. A sua proposta é que os projetos e tarefas de estudo realizados ao longo do curso devem “não só abordar um problema de design, no sentido de aprofundar a criatividade, o profissionalismo, a competência, as habilidades técnicas (...) mas também estimular o aluno, pelo próprio processo, a fazer uma reflexão sobre a natureza do problema em termos de seus princípios e valores implícitos e do significado destes para a área do design, para o papel do designer na sociedade e para uma sociedade que se rege pelo consumismo”. (Ibid, p.70) Desta forma, os estudantes estariam em condições de entender o design como uma parte integrante e integrada de uma determinada sociedade.

### **CatB8 Ênfase à metodologia**

Em quase todos os depoimentos coletados manifestam-se, de maneira indireta ou nas entrelinhas, críticas a uma ênfase dada à metodologia aplicada ao processo de design de forma dogmática e pré-estabelecida, sem considerar as especificidades das situações e problemáticas abordadas. Os indicadores apresentados a seguir referem-se mais explicitamente ao assunto.

12. Definition of Design

<http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>

(...) “Therefore, the term designer refers to an individual who practices an intellectual Profession, and not simply a trade or a service for enterprises.”

Uma das falas destaca a concepção de metodologia, constituída por modelos, quase fórmulas a serem seguidas, como ponto central a se considerar numa revisão da educação em design:

“Acho que a educação em design tinha que ser revista tendo por princípio duas coisas ... justamente ao contrário do que era lá ... (...) tinha uma ênfase na metodologia, como a metodologia dada de fora para dentro, estabelecida de um modo muito claro, cheia de passos a serem cumpridos.” Prof D

O estabelecimento e imposição de padrões no processo educacional gera um problema de falta de estímulo à formação de um olhar crítico reflexivo. Ensina-se um produto acabado, sem a atenção em conhecer e analisar os modos e meios que o originaram e as mudanças que poderão advir (DEWEY, 1976). Deste modo, a idéia de que o procedimento metodológico era o que validava o trabalho de design sedimentou-se sem grandes questionamentos, conforme analisa o Prof D:

“(...) na medida em que design se tornou abstrato - ele era totalmente construtivo... e todo construtivismo e depois o concretismo veio a defender uma idéia de afastamento do métier. Efetivamente, você não domina, não precisa dominar o pincel, você manda fazer. Eu acho que a coisa mais emblemática disso é a série de pinturas do Moholy-Nagy chamada Telephone Paintings, em que ele traça os quadros todos em papel milimetrado e manda fazer numa fábrica de placas esmaltadas os seus quadros. O domínio do ‘como fazer’ - e tem paradoxo atrás de paradoxo nessa história, 500 mil contradições, mas aquilo significa (...) - que a Escola de Ulm vai reiterar e que a ESDI importa mais ou menos canhestramente - é essa idéia de que você têm que estar concentrado no processo, na metodologia, porque isso é que vai conferir ao seu trabalho o caráter de ser design. Se ele, metodologicamente é correto, ele será um bom projeto, quando a gente sabe que não é verdade isso.” Prof D

A Escola de Ulm forjou o princípio de valorização de fundamentos metodológicos mais sólidos para o desenvolvimento de projeto, visando uma ampliação da atuação do designer. Mas, logo, a exacerbação da racionalidade fez com que as etapas do processo se tornassem mais importantes que o projeto. Na década de 1980 houve uma supervalorização da metodologia, com diversos teóricos dedicando-se ao estudo e divulgação de processos e modelos metodológicos (COELHO, L.A.L., 1999). Esse assunto tornou-se, então foco de discussões e atenção especial para a pedagogia do design.

É curioso, por exemplo, observar a estratégia descrita pelo Prof B, de um curso que não adotou a disciplina de Projeto como eixo da estrutura curricular, rompendo portanto com a hierarquização tradicional dos currículos de design, como medida para evitar a abordagem restritiva da disciplina de projeto e o domínio da metodologia fundamentalista:

“(…) o que levou [à decisão de evitar que a disciplina de projeto fosse a espinha dorsal] é justamente uma crítica àquele modelo que a gente teve nos anos 80, procurar tornar a experiência do graduando mais rica, no sentido das outras áreas de conhecimento terem importância também. Porque, senão, corria o risco de, na disciplina de Projeto, o aluno acabar valorizando apenas a metodologia de Projeto mais clássica, e outros aspectos nos projetos, como por exemplo, saber trabalhar o aspecto semiótico do produto, ficavam em segundo plano. Aí, se tem uma hiper valorização da metodologia e da ergonomia, que são duas áreas que se casam muito bem (...) e outras áreas (...) que são subjetivas, e que fazem parte do projeto, são consideradas de segunda categoria. E isso empobrece o projeto.” Prof B

### **CatB9 Metodologia projetual**

A expressiva ocorrência de indicadores na categoria Metodologia projetual comprova a importância do tema para o ensino de projeto. O interesse pelas questões referentes à metodologia aplicada ao processo de projeto, que se manifestou de forma intensa na Escola de Ulm, permanece vivo,

Devido ao papel central que o processo de projeto tem na atividade do designer, o tema da metodologia se mantém bastante presente em qualquer discussão que se faça sobre a pedagogia do design. Os indicadores apresentados a seguir revelam, essencialmente, a concepção de metodologia dos professores e como os fundamentos dessa concepção se concretizam na prática pedagógica de cada professor. Em muitas falas, é possível perceber como funciona a relação entre metodologia de ensino em projeto e a metodologia projetual propriamente dita.

A excessiva valorização da metodologia no campo do design gerou uma distorção: em alguns cursos passou a ser tratada como disciplina descolada das disciplinas de Projeto, acentuando o problema da compartimentação do saber e deslocando esse conhecimento de sua condição inerente ao processo projetual, situação propícia para a abordagem das questões metodológicas por um viés prescritivo, como aponta o Prof E:

“Uma coisa que eu não acho bom no currículo [do curso] é você ter uma cadeira específica de Metodologia. (...) Porque está quase na metade do curso... (...) mas é um ano de Metodologia. Eu acho um despropósito. (...) não estamos falando de metodologia de pesquisa, mas metodologia de projeto. É bom você falar quando você está fazendo, você está falando: ‘Olha, é isso e isso’. Porque metodologia não é check list.” Prof E

Aqui ele destaca também a diferença, que deve ser claramente explicitada, entre a matéria referente ao método projetual e a metodologia científica. (COELHO, 1999).

O contraponto à idéia da metodologia como check list é dado pelo Prof F ao expor sua prática na aula de Projeto:

“(...) eu sempre vou aplicar coisas reais, e depois, (...) cada aluno expõe seu trabalho e aí a gente discute como se fosse um case, como começou, qual é o problema, como (...) desenvolveu e chegou no resultado. Até falo que o resultado em si é o menos importante, talvez o processo seria o mais importante para eles visualizarem. Então, ... na apresentação eles expõem a sua metodologia projetual, (...) e eu acentuo os méritos de cada aluno, falo até que não existe uma fórmula, uma metodologia única. A somatória da vivência dos alunos, compartilhada nesse momento da apresentação é que acaba mostrando essa metodologia projetual.” Prof F

Nesse caso o aprendizado da metodologia é conduzido pela procura da construção de um caminho que se define segundo um processo intelectual. Os estudantes tem a oportunidade de observar as diferenças entre os percursos de cada um, o que evidencia o caráter reflexivo do processo. Conforme as palavras de Miller (1988, p. 2): “Importante de fato é o entendimento de que o processo de pensamento no design envolve uma grande variedade de estruturas processuais e, desta forma, não pode estar restrito a uma única metodologia em particular.”

O Prof E mostra-se partidário desse conceito, como podemos observar no relato bastante minucioso em que expõe as suas concepções sobre a metodologia projetual enquanto apresenta sua prática na disciplina de Projeto que ministra. No início de seu discurso surge uma contradição quanto à sistematização na metodologia: primeiro diz que não acredita e depois declara que a abordagem sistemática é importantíssima. Mas, em seguida, esclarece que é contrário à uma sistematização pré-estabelecida como modelo a ser seguido mas a favor de que ela seja estruturada pela constante articulação entre o teoria e a prática:

“(...) eu não tento passar uma coisa que seja sistemática. Sobretudo porque eu não acredito. Tem aquele texto do Luiz Antônio <sup>13</sup> (...) E eu acho muito bom quando ele fala: ‘Muito do que se coloca como metodologia é check list’. Eu acho que é importantíssimo, ter check list, ter uma abordagem sistemática. Mas o que eu acho legal ali, (...) como é que a metodologia vai se realizando? Como é que você está fazendo o encadeamento? Então, você tem que ter algumas diretrizes. (...) primeiro ... um balizamento de questões metodológicas dadas pelo objetivo do projeto. Quais são os objetivos? Você tem um aspecto ... que é o método em ação, ou seja, como é que você encadeia as coisas. Você tem um objetivo e você tem dados de realidade. (...) Então, isso é uma coisa particular de cada projeto. Evidentemente, (...) se eu já faço um tipo de produto particular, eu já tenho a malícia. Mas sempre vai ter um aspecto particular. (...). Agora, o que eu acho importante na questão do encadeamento metodológico é o seguinte: ter liberdade do designer. Eu uso muito uma imagem que é a seguinte: ‘Como é que eu começo?’ boa questão, né? Eu tenho um

13.. Coelho, Luiz Antônio L. Percebendo o método. In: Couto, R.M.S. , Oliveira, A.J. Formas do design: por uma metodologia interdisciplinar. Rio de Janeiro: 2AB: PUC-Rio, 1999.

problema, eu tenho mais ou menos uma orientação (...) Como é que eu começo? Eu falo: ‘Existem várias maneiras de se pegar o touro: à unha, laça, dá um tiro, faz uma armadilha... várias maneiras. Pegar pelo rabo, dar uma rasteira, joga uma bola...’ então, é essa a orientação que eu dou. Às vezes eu começo a desenvolver um projeto, eu já tenho os dados. (...) Agora, eu vou esperar levantar todos os dados para poder...? não! Eu já vou pensando (...) O terceiro é o aspecto mais, vamos dizer... mais ... delicado numa certa medida, que é o que eu poderia chamar de criação. É a síntese projetual. (...) O [professor Karl Heinz] Bergmiller... paramétrico... ele diz assim: ‘Tem uma hora que é a caixa preta’. Como é que faz? Não sei. Tem método? Tem. Eu acho que tem. Tem uma lógica. (...) não é só uma questão de inspiração e sobretudo não é uma questão de dedução, como a maioria das sistematizações metodológicas de design dizem. (...) Dedução é aquela coisa assim que ... a proposição final já está contida nas proposições iniciais. Não é verdade! A síntese não é isso (...) Então, essa é a parte da caixa preta que é uma parte interessantíssima. E o último aspecto é a consciência, tomada de consciência sobre metodologia. (...) eu acho que é um modo como a gente trabalha. Eu acho que não é só designer não, acho que todo cientista também, entendeu? Trabalha como? ... você tem uma comutação constante entre uma prática e uma teorização, seria uma sistematização.”

Prof E

O discurso do Prof E evidencia sua opção pela abordagem não dogmática do processo metodológico e, ao mesmo tempo, revela os princípios que norteiam a condução que confere ao aprendizado, desvendando algumas peculiaridades de sua didática. Como síntese de sua concepção podemos destacar: a noção de método em ação, que vai se definindo segundo o encadeamento metodológico, o respeito à liberdade do designer na reflexão que norteia esse encadeamento e na tomada de decisões, o questionamento do raciocínio metodológico dedutivo e a valorização da tomada de consciência sobre a metodologia que, podemos inferir, só se concretiza quando esta se delineia dentro da própria atividade projetual.

Outro aspecto importante, e segundo ele delicado, é o que denomina de síntese projetual. Não é fruto de inspiração nem resultado de deduções mas tem uma lógica. Para alguns teóricos do Design, essa síntese, denominada genericamente de criação por muitos estudiosos, se processa na mente do designer e ocorre, parcialmente, fora de seu controle consciente. Outra abordagem da questão refere-se a um “salto de compreensão repentina”, que ocorre durante a investigação de uma solução, no momento em que o designer percebe uma nova maneira de estruturar o problema. (JONES, 1976)

Cabe ressaltar a equivalência entre o que o Prof E fala sobre a liberdade - ou autonomia - do designer e sobre o encadeamento metodológico, e a estratégia de *solution-focused* que adota a geração de soluções hipotéticas como meio para obter compreensão do problema de design e iniciar o processo criativo.

Em sua argumentação sobre a definição do design, Miller (1988) faz menção a uma síntese determinante no processo de design, resultado da conjugação de três aspectos do pensamento - insight, intuição e razão. O insight está relacionado à sinapse mental que ocorre quando se percebe a potencial conexão entre um problema e uma possibilidade; a intuição, um tipo de pensamento subconsciente, pode ser compreendida como o pressentimento que está por trás dos nossos esforços para processar uma análise racional; por fim, a razão que é apoiada em método e lógica para se acercar, refinar e verificar as variadas hipóteses.

No indicador apresentado a seguir, o Prof B expõe com clareza seu ponto de vista em relação a esses aspectos e seus entrelaçamentos, mostrando como rigor técnico-científico, expressividade e subjetividade se complementam :

“Porque é ainda um velho problema da fronteira entre o artista e o designer. E aí é um grande problema até hoje das disciplinas de metodologia. Até essa coisa de você confundir que a espontaneidade e a subjetividade são as únicas bases da criatividade. E não é isso. A metodologia do design precisa da subjetividade, da criatividade, muito da espontaneidade. Mas para ela gerar um insight, precisa se alimentar de informações, precisa de uma busca, uma pesquisa, uma análise, uma catalogação dos dados que classifique para você de forma muito clara o que significam aqueles dados, e você interpretar de maneira correta para ter condições de chegar ao insight espontâneo. Então, a metodologia do design tem fases onde ela é subjetiva e tem fases onde é, necessariamente, objetiva. Ela é uma combinação de rigor técnico-científico com expressividade e subjetividade. Tem que ter os dois elementos juntos, eles não são adversários, são complementares.” Prof B

O Prof D segue também essa linha de raciocínio, mas no sentido de demonstrar como a articulação metodológica desses três aspectos pode ser aplicada para se chegar a uma formulação conceitual para o projeto:

“Hoje eu sei claramente que o design ... e trabalho com os meus alunos de projeto, dependendo do tipo de projeto, (...) dizendo: ‘você, designer, não pode ficar a mercê do momento em que você vai ter um insight x para resolver o seu problema.’ Nisso é que o designer é radicalmente diferente do artista, que não tem, necessariamente, prazo para a sua realização. Como nós temos que atender a circunstâncias externas, nós temos que criar metodologicamente a oportunidade de termos essa abordagem que nos aproximaria a um conceito, a uma união entre idéia, forma, função ou desempenho ou o quê quer que seja o nome que seja dado a isso, mas esse insight, nós temos que criar essa oportunidade. Eu hoje tenho isso muito claro, eu acho que é possível fazer isso. Toda a minha tentativa quando eu faço trabalho de projeto é nesse sentido, de dar um suporte metodológico que permita a eles chegarem a uma formulação conceitual.” Prof D

Entre os três aspectos principais da cognição do design estudados por Cross (2007): a formulação de problemas, a geração de soluções e a utilização de estra-

tégias de processo de design, este último assemelha-se à idéia do Prof D de um suporte metodológico para uma abordagem que aproxime a um conceito.

Segundo a concepção do Prof D, prosseguindo com seu raciocínio, essa formulação conceitual refere-se aos valores que o projeto deve carrear, conforme explica em seguida:

“Tenho sempre uma aula, ou duas aulas, em que trato de uma questão que acho importante, que é (...) o conceito. Eu penso que o designer tem que fazer uma operação em que ele... seja qual for o projeto que ele vá fazer, desde que você reconheça que qualquer projeto de design gráfico é um projeto de comunicação, então ele está sujeito a circunstâncias de uso, a circunstâncias de produção, enfim, há um determinado contexto, a ação desse contexto. (...) Eu digo a eles: ‘A operação é a seguinte, você tem que se apropriar de uma realidade com todo o exagero que você possa ter no sentido de verificar quais os valores fundamentais que aquele projeto deve carrear, deve ser suporte’. E esses valores, eles são expressos de uma maneira razoavelmente abstrata. Então, essa primeira operação é: enfrentar uma realidade que você vai investigar, o assunto, o público, condições de produção, tudo o que é concreto e vai tentar extrair daquela situação valores que são palavras ... que não têm forma, né? Quer dizer, a palavra tem forma, mas o que elas remetem não tem necessariamente forma. (...) E depois a nossa questão passa a ser retornar para o plano do concreto (...) utilizando os meios que nós dispomos. E quais são esses meios? São a forma, aí no sentido ‘lato’ (...).” Prof D

A formulação de conceitos é evidenciada por outros professores sob o ponto de vista da fundamentação teórica. O primeiro atesta como a falta do embasamento inviabiliza a geração de conceitos para o projeto:

“(...) procuro me informar com os professores o que foi que eles passaram... (...) vou conversando com os alunos e tentando recuperar alguns pontos que eles [professores] deveriam ter trazido. (...) muitas vezes, essa experiência (...) as pessoas trazem sem literatura. (...) tem um trabalho anterior ao nosso que é fazer um *game*. Só que eles não tem nenhuma literatura de *games*, tem literatura só de programação. E quando a gente começa com a bibliografia de *games*, com todos esses pensadores que existem hoje pensando isso, a gente percebe que eles [alunos] ficam um pouco irritados porque na idéia deles eles já fizeram *games*, mas na realidade não fizeram porque não tem conceito para isso.” Prof G

A fundamentação teórica é enfatizada no modelo que o Prof J adota para a disciplina de Projeto, principalmente durante o estudo do problema e do conceito que irá nortear o projeto:

“Dentro dessa liberdade que permite o Projeto Final de Graduação, eu propus um modelo de trabalho para o último ano em que a gente faz um mix entre a teoria e prática. (...) a primeira parte que eu coloco para os alunos que vêm fazer comigo na graduação é o lado teórico, ou seja, o trabalho tem que ter um conceito, uma fundamentação teórica muito forte. (...) ele vai ter a prática também, vai chegar ao objeto tridimensional tátil, palpável, mas tem que ter uma fundamentação teórica

para sustentá-lo, coisa que na nossa época não tinha essa... era mais intuitivo do que um modelo de trabalho na academia. (...) fiz um modelo em que começo justamente pelo conceito. O aluno, antes de começar a projetar, tem que delinear o problema, mas com uma fundamentação teórica muito grande.” Prof J

Segue, então, expondo as ações seguintes do processo, estruturado com base na metodologia científica aplicada no mestrado. A partir da abstração do conceito inicial a aluna monta um panorama histórico como referencia para uma contextualização que permite definir o foco e a abrangência do projeto. Observa-se no depoimento a opção por um modelo metodológico específico aplicado na orientação dos projetos finais do curso:

“A partir do primeiro conceito, ela teria que identificar o que entendia por brasilidade (...) Então, ela divide o trabalho. Primeiro faz um pouco do histórico da moda, do vestuário, da linguagem do vestuário. Ela conta esse histórico geral, depois vai ter que fazer o contexto histórico já situando o trabalho dela dentro da brasilidade. Então, começa a ver onde começaram a aparecer os primeiros sinais da inserção da cultura brasileira na produção industrial. (...) começa com a justificativa e começa com alguns estudos de casos. Então, você vê que é bem próximo de uma metodologia que já vai para o mestrado.” Prof J

As questões histórico-conceituais são pontuadas pelo Prof D ao trabalhar a fundamentação para embasamento do projeto com o objetivo de proporcionar uma compreensão teórica do objeto estudado. Na mesma direção, o Prof E aplica, antes de iniciar a atividade projetual, uma dinâmica voltada para análise de um conjunto de objetos gráficos de modo a aprofundar o olhar dos alunos, despertando a atenção para os fatores do contexto em que esses objetos se situam. A perspectiva histórica faculta ao aluno a compreensão do design como uma atividade de ordem cultural e não apenas de ordem utilitária ou comercial. (WHITELEY, 1998, p.72)

“(...) a primeira coisa que eu faço questão de trabalhar é ter referências. (...) Qualquer um desses assuntos, eu vou trabalhar com eles [alunos] muito certas questões histórico-conceituais, (...) que me pareçam importantes. Em relação a uma revista, eu vou pensar em termos construtivos, eu vou pensar em termos da não-linearidade do objeto, que a revista é um objeto que você entra por várias portas (...) eu vou buscar essas referências e discutir, vou tentar expor ao máximo em aulas absolutamente discursivas, mesmo, como se eu estivesse tentando montar uma espécie de teoria daquele tipo de objeto. Baseada, referenciada na história.” Prof D

“(...) eu fazia uma coisa prévia, que era assim... era análise. Eu dividia a turma em grupos: ‘Cada um vai pegar um tipo de produto’. Sem muito critério. Então, um pegava selo, o outro pegava livro. [o grupo] escolhia. E trazia exemplos e começava a tentar entender que diabo de coisa era aquela. Era uma coisa ... vai vendo, aprende a ver ... aí começava a anotar: o quê é tipografia nesse tipo de produto? O quê é nesse? Como é a articulação? Eu me lembro de um que foi um espanto, era cartaz. Cartaz de

cinema. (...) eu tive a consciência da padronização do cartaz do cinema norte-americano! (...) aí você fala sobre a questão política, do que é a influência americana, a força... (...) durava quatro aulas e aí que entrava em projeto propriamente.” Prof E

A análise que permite um conhecimento minucioso e consistente dos objetos implica também na compreensão dos seus protocolos <sup>14</sup>, ou certos tipos de convenções e tradições inerentes às diversas espécies de objetos, como explica o Prof E:

“Tem uma coisa antes disso, que é a compreensão dos protocolos de um tipo de produto, quer dizer, isso não sai do nada. É por isso que antes de cada projeto eu apresento o que é o livro, o que é o cartaz, o que é a identidade visual... Tem os protocolos, você não pode... você pode até fazer um livro como se fosse uma revista de... isso pode ser até a sua proposta se você tem a consciência disso, que você estará alterando os protocolos daquele tipo de produto. Agora, você tem que conhecer, se você fugir demais as pessoas não vão reconhecer aquele produto. E tem que reconhecer, faz parte. Designer lida com redundância, não tem jeito, não tem jeito. Originalidade absoluta? Não existe, não é? Não funciona. Eventualmente, tem um protocolo do tipo de produto e eu vou subverter, está ótimo. Tem espaço para isso? Que público eu estou visando? Vai funcionar? Não vai funcionar? Às vezes funciona. David Carson pode fazer aquelas loucuras para o leitor das revistas de rock, não tem problema.” Prof E

A compreensão dos princípios dos protocolos, de onde vieram, porque se estabeleceram, está associada à teoria do objeto referenciada na história que o Prof D citou anteriormente, e é importante como referencia nos balizamentos metodológicos do projeto.

No âmbito da metodologia para ensino de projeto, a formação desses acervos de referências, feita de modo sistematizado e analítico, pode trazer contribuições importantes para que o estudante construa, com qualidade e consistência, sua percepção do campo de conhecimento do design. E também constituem matéria-prima básica para a estruturação do núcleo de conhecimentos essenciais que caracterizam a formação profissional do designer e sua permanente atualização:

“(...) eu faço questão de trabalhar com os alunos sempre buscando que eles recolham o máximo possível de referências para que a gente possa trabalhar (...) Aí eu estou pensando, literalmente, não numa formação ‘historicista’, como por vezes me criticaram, mas estou pensando ... como qualquer pessoa que estude qualquer prática ... de qualquer coisa, um instrumentista, um atleta, um dançarino, um pintor, todos esses têm os seus exercícios e muitos exercícios são exercícios de toda a época, exercícios formulados por Vivaldi, por Bach, ... e aquilo [a referência] não faz com

14. Lessa utiliza-se de esquema produzido pela Teoria da Recepção literária para esclarecer o sentido de protocolo: “existe um ‘horizonte de expectativa’ (...) Este descreve as convenções de um modo, tradição, gênero ou idioma literário às quais um trabalho particular se relaciona, e as quais um leitor, tendo internalizado tais características da experiência da leitura, traz para um novo trabalho. Este sistema interativo de convenções e expectativas compreende um paradigma, mas trabalhos individuais podem ir contra a disposição do leitor de recebê-los nos seus termos, e assim iniciar um novo horizonte.” (Brooker apud Lessa, 2007:4)

que a sua condição de criador ou de pensador esteja condicionado àquilo, (...) te dá aproximação com o *métier*.” Prof D

Schön lembra que a prática de exercícios equivalentes aos arpejos e escalas do pianista é intrínseca ao aprendizado da prática profissional como parte da iniciação às tradições de uma comunidade de profissionais de uma determinada área. Na experiência de aproximação com o *métier*, como diz o Prof D, aos poucos o estudante “aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação.” (SCHÖN, 2000, p.39)

Alguns exemplos de exercícios foram citados, como por exemplo, o aplicado pelo Prof H para estudos preliminares da forma.

“Aqui é um conjunto de exercícios que eles desenvolveram. (...) coloquei essa pecinha, que é uma lanterninha e esse vasinho dentro de um saco preto, o aluno só tateando, ele observava a forma.... aí, ele tinha um minuto (...) depois, ele ia desenvolver toda a embalagem. (...) Exercícios preliminares, exercícios de criação. (...) E esse daqui eu levei ovos de codorna. Como que eu embalo dois ovos de codorna? Esse era o questionamento.” Prof H

O depoimento do Prof A nos mostra a aplicação de exercícios em outra modalidade, como método para orientação e direcionamento do processo do projeto. Existe o espaço para as escolhas dos alunos, que devem ser bem argumentadas, mas o encadeamento metodológico é previamente traçado e vai sendo apresentado aos poucos:

“Eles não estão percebendo mas cada exercício resgata os passos do desenvolvimento do projeto. (...) exemplo desse semestre que eu estou trabalhando que é [sobre] implementos e máquinas agrícolas, (...) Cada equipe pegou uma determinada região e eles foram (...) primeiro caracterizar aquela região. (...) o primeiro passo foi (...) ... problematizar toda essa região e verificar (...) como ocorre o processo agrícola (...) essa etapa foi feita em grupo. (...) dentro dessa caracterização e especificação (...) eles vão determinar uma cultura daquela região que querem trabalhar. (...) não é aleatório. Eles vão provar para mim porque aquela cultura é necessária (...) vão buscar dados do próprio IBGE (...) o que surgiu muito interessante é que muitos grupos ficaram preocupados com cultura de subsistência e aquelas que dão subsídio para o pequeno trabalhador. Um aspecto social que é relevante, você incute, pelo menos, nos alunos. Foi espontâneo, não foi direcionado. (...) foi solicitado no próximo relatório: como era feita a produção, desde o plantio até a colheita. E qual eram os maquinários utilizados. Veja que, num processo macro, você vem contextualizando esse aluno no problema e começa a direcionar já para os objetos. (...) em cima desses ... maquinários que foram levantados eu pedi para que eles estabelecessem alguns critérios, que fizessem uma avaliação (...) Então, levantamento de custo, da questão estética, da questão ergonômica, da produção e que eles dessem uma nota e, dentro do grupo, cada um escolheu uma determinada máquina, e agora eles estão desenvol-

vendo dentro de uma matriz morfológica, (...) Aí passa a ser individual. (...) Pode ser um novo produto, um novo objeto, como pode ser um redesenho do próprio.”

Prof A

A metodologia descrita pelo professor tem características comuns às descritas por Jones para o método de caixa transparente: objetivos, critérios e variáveis fixadas de antemão; a análise se realiza antes da busca de soluções; a estratégia é fixada de antemão e funciona de forma sequencial. (JONES, 1976)

A pré-determinação das etapas do trabalho, que permite controle sobre o processo, talvez seja apropriada para viabilizar a realização de projetos mais complexos num período de 4 meses, numa turma com quase 40 alunos, como é o caso da experiência relatada. Do mesmo modo, a transição da abordagem inicial, com olhar mais abrangente sobre o tema, para o foco no objeto simultaneamente à passagem do trabalho em grupo para o individual pode permitir uma orientação mais controlada e, portanto, adequada para uma turma maior. Contudo, existe sempre o risco, quando se trabalha segundo modelos metodológicos, de induzir os estudantes à automatização do raciocínio processual. O importante é que o modelo não seja aplicado como uma padrão e ser seguido, como algo definitivo e sim como uma referencia que o aluno vai submetendo a questionamentos, testes e comprovações ao longo da estruturação do processo.

O caminho oposto, do estímulo e orientação para a descoberta e construção autônoma do percurso metodológico, também acarreta em riscos, como já comentamos, do estudante perder seu sentido de competência e controle, sentir-se vulnerável. Ele tem que lançar-se no aprendizado, comprometendo-se com a experiência que lhe é proposta. E para isso sua curiosidade tem que ser provocada como inquietação indagadora (FREIRE, 1996), estimulando-o a tentar construir e testar os significados que vê e ouve. Nesse processo de aprendizagem ele vivencia as diretrizes e descrições do instrutor, aplicando ao seu trabalho o significado que produziu sobre o que viu e ouviu, e refletindo sobre a experiência de vivenciá-las. (SCHÖN, 2000)

O relato do Prof E exemplifica essa situação:

“(...) Isso eu vou comentando ao longo, e tem algumas diretrizes que eu acho que são básicas: do todo para a parte e da parte para o todo. Eu acho que isso é um corolário metodológico fundamental. (...) a gente aprende muito... (...) como profissional de uma maneira geral: você lê uma sistematização metodológica, você pensa sobre o assunto. (...) Tem alguns esquemas que você pode considerar, como: do detalhe para a totalidade, da totalidade para o detalhe. O tempo inteiro você tem que estar nessa comutação (...). Tem algumas diretrizes gerais, alguns princípios gerais: não parta da forma à priori. Você pode até partir, mas checa, submete a testes pesados. Tem algumas considerações gerais. O quê que é isso? Balizamentos metodológicos. Então, receita metodológica é uma contradição dos próprios termos, não tem

receita metodológica, tem recursos de métodos. Ah, são check list. Ótimo. Critérios para se fazer um check list. Ótimo. São sistematizações. Então, eu fico dizendo: ‘É importantíssimo saber: tem um método, porque tem um modo de encadeamento das coisas’. Você pode começar de vários pontos diferentes, mas um pouco você vai ter que passar por todos os pontos do percurso. Qual é a ordem? Vai de você. (...) eu acredito numa exposição de princípios a posteriori, isso eu até faço um pouco. (...) mas não vou apresentar: ‘Ah, então vamos agora falar de metodologia’. Eu falo: ‘método é importantíssimo’, agora, método em ação. E ... eu acho interessante: ‘Experimenta. Sofre. Apanha’. As pessoas dizem: ‘O quê que eu faço?’ é horrível isso. Eu sei, a gente passa por isso, a gente passa muito por isso na vida real. (...) Tenta por aqui, tenta por ali, vai vendo como é que é. (...) quando você [Professor] faz um comentário geral, eu acho que ele é muito mais eficaz, ele grava muito mais do que você apresentar antes. Então, isso aí é a minha metodologia de aula. Eu estou sempre comutando assim: ‘Perde o bloqueio, vai fazendo, a gente aprende fazendo’. Não é só fazendo, não. É pensando sobre o que fez e sistematizando o modo de fazer.” Prof E

Existe uma similaridade entre a imagem que o Prof E utiliza ao falar de sua estratégia de desbloqueio - jogar a pessoa no mar - e a que Schön menciona sobre o sentimento de estar em risco, experimentado pelo estudante: “Nadando em águas desconhecidas, o estudante arrisca-se a perder seu sentido de competência, controle e confiança. Ele deve abandonar temporariamente muito daquilo que já valoriza.” (SCHÖN, 2000, p.80). Em paralelo, cabe ao professor criar um espaço convidativo e confiável para que o estudante aceite entrar em um relacionamento temporário de credibilidade e dependência.

“É o primeiro Projeto de Programação Visual. É o segundo ano. E na realidade eu quis dar o primeiro Projeto. Porque eu achava legal essa história de poder encontrar outras pessoas que nunca tinham feito projeto (...) a possibilidade de (...) apresentar a disciplina, apresentar a prática. (...) Vou dizer qual é a minha estratégia (...) é desbloquear, desbloquear. (...) o [colega Professor] fala às vezes assim da minha metodologia de trabalho: ‘Joga as pessoas no mar para elas começarem a nadar’. (...) Ele diz: ‘Eu não faria assim’. (...) eu acho que é uma coisa que tem a ver com liberdade acadêmica, você tem um conteúdo para passar, mas exatamente o modo como você vai passar vai de cada um. (...) tem um bom senso. Se deu os resultados, é bom. (...) é diferente porque [sistema curricular] seriado você pensa diferente. Eu tenho um ano, um ano de acompanhamento direto.” Prof E

O sistema seriado, dividido em séries de um ano, seguramente oferece melhores condições para a viabilização dessa metodologia de ensino, em que o processo de projeto vai sendo construído aos poucos, pelas experiências desenvolvidas em aula.

Alguns indicadores dessa categoria nos mostram diferenças na metodologia de ensino quanto à concepção do processo projetual. Observamos variações entre

modelos formatados, pré-definidos e outros em que a pedagogia se baseia numa abordagem aberta, com a construção do processo sendo feita ao longo de um percurso em que o aluno reflete sobre o que faz e sistematiza o modo de fazer.

Esse estudo não tem por objetivo avaliar se um modelo é melhor que outro. Essa é uma problemática composta por muitas variáveis e nuances e que, sem dúvida, merece ser objeto de estudos específicos. O propósito da pesquisa é mostrar, por meio dos discursos construídos na prática pedagógica, como essa questão está sendo tratada pelos docentes, o que compõe o universo das experiências que estão sendo vivenciadas por eles e que posicionamentos estão sendo tomados diante das situações e demandas que surgem ao longo dessas experiências.

As referências ao uso dos meios informatizados no desenvolvimento de projeto e seu impacto na metodologia projetual, mostram que, apesar da larga disseminação da tecnologia, ainda existe um conflito de opiniões quanto à sua adequação e eficácia no processo projetual. Ao mesmo tempo, abrem uma discussão sobre os meios de representação no campo do design.

Na opinião do Prof B este é um assunto que ainda merece estar em pauta nas discussões sobre o ensino em projeto, tendo em vista os reflexos que podem ter no processo criativo:

“Uma preocupação como docente que eu percebi em alguns debates que participei, inclusive em outros estados, (...) tem que continuar sendo discutido até para gerar outras formas didático-pedagógicas de resolver essas questões: a influência dos meios informatizados no processo projetual, não só no sentido de como isso vai influenciar as etapas de projeto, mas principalmente numa outra área que, em princípio, a existência do meio computacional não deveria estar gerando dúvidas, que é o lugar da criatividade, o lugar da subjetividade, o lugar onde o processo projetual se realiza na mente do designer (...).” Prof B

O professor retoma o princípio da síntese projetual, que conjuga o insight, a intuição e a razão (MILLER, 1988) para lançar um questionamento quanto à eficácia desses recursos tecnológicos, da forma como estão sendo aplicados, no transcurso da interação desses três aspectos do pensamento:

“(...) um grande fator no processo de insights, no processo de geração de solução é a mente de quem está projetando, é a capacidade dele de interpretar os dados de forma objetiva e conseguir conciliar com a necessidade de geração criativa e subjetiva da solução, com base naqueles dados que foram de forma objetiva selecionados, analisados e validados, na necessidade de saber trabalhar a interface dessas esferas do conhecimento, e que isso vai se processar na sua mente. Ainda há confusão de que o computador vai queimar determinadas etapas. Ele queima até determinadas etapas no sentido mais mecânico do trabalho projetual, mas não (...) no sentido de que você gere alternativas (...) e que (...) são julgadas pela qualidade com que elas conciliaram os dados objetivos e o seu trabalho mental de se chegar a essas soluções. (...) para

mim os softwares ainda não estão integrados, de forma mais sadia, que possibilite um aluno desenvolver o máximo possível da sua capacidade intelectual de criatividade. (...). Continua uma questão atual nos próximos anos.” Prof B

O valor e a eficácia do desenho à mão para os primeiros estudos são destacados pelo Prof F por considerá-los mais livres e espontâneos e, portanto, mais enriquecedores para a atividade criativa. Mas, no final, reconhece que o recurso da computação gráfica pode prevalecer.

“Eu percebo que os nossos alunos cada vez mais, (...) pelo vestibular, pela seleção que está havendo (...) [têm] aptidão para fazer o curso, tem vocação para trabalhar com a imagem e a forma e, muitas vezes, no processo de criação, eles fazem isso inconscientemente já que tem essa percepção e, hoje (...) com o computador eles tem condições de fazer muitas experimentações (...) de aprovar aquele projeto e, muitas vezes, o resultado foi até inconsciente. (...) a argumentação, ele sabe que ficou bom, mas o que está por trás desse resultado? (...) Eu estimulo muito, fazer os primeiros estudos na mão. (...) no ato de fazer experimentações e criações pelo desenho no lápis mesmo, eu acho que não tem tanto (...) censura ... ou comodismo ou talvez a idéia original acaba sendo exposta por aquele rabisco que pode ser desvirtuada no computador. (...). Então, a fase inicial, quando está expondo, a sementinha da idéia é no papel. (...) a fase inicial eu ainda peço. Do jeito que a tecnologia está indo (...) já eu acho que a gente vai poder fazer isso na sala de aula no próprio computador, não tem jeito.” Prof F

Esse mesmo professor enfatiza a necessidade de uma orientação metodológica para elaboração do desenho como expressão e articulação das idéias. Para desenvolver a habilidade dos estudantes com o desenho criativo adota uma metodologia que, ao mesmo tempo, serve para demonstrar o nível de elaboração exigido nessa atividade:

“(...) eu crio uma metodologia, porque ... como eu dou disciplina de desenho de observação, eu percebo o seguinte: aquelas pessoas que tem bom domínio do desenho de observação, são aqueles que conseguem articular com a imagem mentalmente. (...) alguns alunos não tem esse domínio. O que eu faço: sugestão, coloca em colunas quais são os possíveis elementos figurativos que poderiam combinar para essa idéia e outras palavras que poderiam contemplar o aspecto subjetivo, psicológico e tudo mais, (...) E aí começar a fazer as combinações (...) fazer o esboço, e em cima desse processo discutir. (...) é um processo um pouco mais lento mas o importante é que haja uma metodologia. Porque, por incrível que pareça, tem alguns que ainda acham que qualquer idéia é um resultado instantâneo (...) E eu pretendo mostrar que justamente não é isso, que é um processo mais trabalhoso do que espontâneo.” Prof F

Uma outra visão é exposta pelo Prof C. Para ele os esboços à mão servem apenas para comunicar idéias iniciais e logo o computador passa a ser utilizado no desenvolvimento do projeto porque, dessa forma, pode-se chegar a um nível de

avaliação, execução e detalhamento impossível de se obter com os meios de representação utilizados tradicionalmente.

“Eu acho que, no projeto, a gente dá excessiva importância à representação, que antes era muito importante porque você não tinha outra opção, mas que agora você tem o computador, que é maravilhoso. (...) todos esses problemas que advêm, e que lá no desenho fica tudo aparentemente resolvido, bonitinho, tudo certo, com essa metodologia você entra direto nesse tipo de problema (...) [os alunos fazem] esboços muito rápidos para justificar a idéia deles. (...) tem uma etapa de apresentação verbal, onde ele pode utilizar algum esboço, mas em geral é muito simples, (...) porque, em seguida, ele vai para o computador e aí, às vezes é muito exaustiva essa parte porque, no computador, você tem que resolver tudo mesmo. Por exemplo, aquela fotografia que ele dizia que ia fazer, ela tem que aparecer pronta e, às vezes, é difícil, não sai do jeito que ele propôs, (...) começam a aparecer as fraquezas que, aparentemente, como argumento, como esboço estava tudo certo (...).” Prof C

Essas declaração demonstram que as questões concernentes aos meios de representação no design continuam merecendo um investimento em estudos e experimentos na prática pedagógica. Os meios não verbais de reflexão, pensamento e comunicação são essenciais para a competência do design, conforme assinalado por Cross (2007) em sua investigação sobre a cognição do design. A comunicação de uma proposição específica de design é parte intrínseca do objetivo do designer, que utiliza um ou mais desenhos para oferecer uma visão geral de como suas idéias estão sendo concretizadas. Posteriormente, ele terá que efetuar testes e avaliações de suas propostas e para isso usará a linguagem da modelagem numa atividade central e iterativa, que envolve raciocínio multifacetado e com diversos níveis.

### **CatB10 Disciplina de projeto**

Os indicadores dessa categoria referem-se à metodologia de ensino, ao planejamento, programa e dinâmica da disciplina.

A primazia da disciplina de Projeto na estrutura curricular é registrada nas poucas mas enfáticas declarações sobre a carga horária a ela destinada:

“Mas eu sinto que (...) tem um problema que transcende à minha vontade que é o tempo efetivamente gasto. Eu acho que a carga horária de uma cadeira de Projeto deveria ser o dobro, sempre. (...) a gente iria atingir níveis de excelência infinitamente maiores.” Prof D

Ao criticar a excessiva carga horária do currículo, o Prof E não só concorda com a necessidade de aumento de carga horária para o Projeto, como também propõe que as aulas sejam concentradas em dias corridos de modo que o aluno se dedique exclusivamente à essa atividade durante algumas semanas:

“No Projeto eu acho que é pouco. Acho que deveria ter mais. (...) são várias questões (...) Talvez seja mais eficaz você dar suas horas de Projeto, (...) em vez de dar uma vez por semana, concentra em duas semanas! Vai entrar muito mais! Porque o cara que está fazendo o seu projeto fica que nem maluco porque vai ter... [que terminar trabalhos de outras disciplinas] (...) É muito trabalho, é muita coisa. Então, a pessoa não consegue nem seguir o seu raciocínio (...).” Prof E

A argumentação do Prof C pela otimização do tempo e produtividade do trabalho concentra-se nas condições de infraestrutura - espaço e equipamentos. Além dos benefícios que trazem para a orientação e acompanhamento do trabalho, o fato de se oferecer a todos acesso aos mesmos recursos possibilita que os resultados sejam avaliados de forma mais justa:

“Tem uma outra vantagem também que as pessoas trabalham muito dentro da escola (...) eu sempre encarei a escola como um escritório, se você tem espaço (...) porquê que você não trabalha na escola? (...) com essa coisa do computador ficou mais fácil (...) eu comecei a dar aula no laboratório, (...). Então, faz tudo no laboratório, direto no computador. (...) o sujeito já modifica, você já vê o resultado, não fica aquele negócio de você falar, aí ele vai para casa fazer e daí a três dias volta com uma opção (...) evita essa perda de tempo toda (...) e isso faz com que eles tentem entender melhor os problemas de execução também (...). Toda vez que a [instituição] procura dar condições do aluno trabalhar dentro da escola, eu acho que há uma melhoria (...) todos tem os mesmo equipamentos, tem as mesmas oportunidades (...) há um resultado mais equânime (...).” Prof C

Considerando que muitas IES adotam atualmente sistema de cotas, torna-se primordial a democratização do acesso aos meios essenciais para a atividade projetual. Um outro ponto também a ser considerado no equacionamento da infraestrutura dos cursos é a cumplicidade que se cria entre o docente e o estudante quando é possível que eles trabalhem juntos, favorecendo o processo de construção recíproca que resulta em convergência de significado.

“(...) a minha expectativa como professor é que o aluno só trabalhe durante o período da aula. (...) ele vai estudar e produzir dentro da sala de aula (...) quanto mais você consegue isso, acho que dá um resultado melhor para os alunos. Porque você, o professor, está junto (...) cria inclusive uma cumplicidade.” Prof C

Se tomarmos como base as premissas do ensino prático reflexivo, o trabalho em sala de aula ou laboratórios, reunindo docente e alunos, é fundamental pois a comunicação se dá por meio de mensagens transmitidas por ações. Segundo Schön (2000, p.81): “Palavras são reduções muito pobres das questões visuais.”

A perspectiva de reforma curricular desencadeada pelas novas DCNs abre possibilidades de novos arranjos para o funcionamento das aulas de Projeto com a

participação de vários professores, seja na abordagem de conteúdos específicos ou na orientação dos trabalhos, como exemplifica o Prof A:

“(...) a perspectiva (...) para esse novo currículo que está implantado, eu acredito que seja mais interessante ainda porque se trabalhará com mais professores, serão somente três projetos. Só que com um número maior de professores na orientação, não como ocorre hoje. Hoje, cada um dos projetos tem um professor só responsável, acho que esse é um grave problema dentro da disciplina projeto. (...) Porque eu acho que a visão fica somente daquele docente, não é? e para o aluno eu não sei se isso seria interessante ... trabalhar com uma visão somente, (...) ter outros professores orientando, daria uma abertura de... avanço inclusive de conhecimento, não é? (...) o semestre são quatro meses, dependendo do projeto que você está desenvolvendo não consegue cumprir todas as etapas. Então, você tem, na verdade, problemas sérios (...) ... uma máquina agrícola que tenha requisitos voltados para uma questão e até definição de mecanismo mais complexos, você não consegue em quatro meses desenvolver. (...) agora nesse novo currículo que está implantado (...) você poderá estar trabalhando com dois, três até quatro professores.” Prof A

A carga de trabalho que se concentra em um professor, muitas vezes causando desgastes e frustrações que se refletem na relação com os alunos, agora pode ser dividida, com um direcionamento das demandas do processo de acordo com as expertises dos docentes. O aluno ganha com o acesso a visões diferentes, a um espectro mais amplo de informações que municiem o raciocínio projetual e atendam às exigências atuais em função de uma ampliação da complexidade do design, fator assinalado pelo Prof J:

“(...) mostro para eles um outro tema que muito me interessa também, que eu tenho pesquisado ultimamente muito, é a questão da complexidade do design. Eu mostro para eles que aqueles três pilares objetivos (...) que eu fui formado dentro deles, a nossa geração foi formada dentro deles, e que ela [complexidade] não deixou de existir e que entraram mais seis novas, a complexidade aumentou para o designer. (...) a gestão da complexidade que é hoje tão falada, na minha maneira de ver, o design é a maneira mais clara de perceber isso (...) Prof J

O depoimento do Prof G mostra como essa situação, de aprendizado simultâneo com mais de um professor - de perfis diferentes no caso - pode criar uma dinâmica de troca de experiências que exige articulação e posicionamento do aluno em relação aos significados que viu e ouviu. Ele tem que fazer a síntese buscando atingir uma convergência de significado.

“(...) é uma turma de Projeto... Do quarto semestre de um curso de 8 semestres. (...) Então surge essa possibilidade de dar essa disciplina com mais um professor... (...) Dentro da área de *games* tem duas correntes muito fortes hoje: uma que se chama ludologia, (...) está preocupada com a mecânica do *game*, com o *game* como uma linguagem única (...) e uma outra (...) chamada narratologia, que é a área do pessoal que vem do cinema, que vem da televisão, e que eles acham que o videogame é

uma continuação, uma melhoria (...) dessas áreas. Essas duas áreas, apesar de terem pontos em comum, não concordam entre si, tem vários livros sobre isso (...) eu que sou dessa área ludológica e a outra professora que é da área narratológica, a gente montou uma série de aulas juntos sobre o mesmo tema, então cada um apresenta seu ponto de vista (...) eu dou uma aula primeiro e vou fazendo eles concordarem comigo, depois vem ela e coloca tudo de ponta cabeça. (...) ele [aluno] vai ter que tomar um partido em alguma hora, é uma área difícil de tratar das duas maneiras, elas são bastante excludentes. Mas a gente percebe que, pelas perguntas deles, as reações que a gente provoca, as risadas, e alguns trabalhos que eles estão escrevendo (...) que tem uma riqueza de detalhes que seria impossível para um professor só. “ Prof G

Nos relatos apresentados a seguir aparecem algumas particularidades da metodologia adotada por diferentes professores na prática pedagógica.

A opção do Prof A por aplicar um tema fixo para o desenvolvimento do projeto de sua turma encontra resistência entre os alunos, que ainda não conseguem perceber todo o potencial a ser explorado num único tema e chegam mobilizados por interesses próprios:

“(...) no primeiro semestre (...) boa parte dos alunos (...) já vem com essa idéia pré-estabelecida (...) eu percebo uma limitação por parte dos alunos de entenderem a riqueza que existe em cada um dos temas, já vêm com conceito pré-estabelecido de que querem desenvolver determinado objeto, sem verificar todas as possibilidades, toda a gama que existe dentro do próprio tema, dos objetos que possam ser desenvolvidos, isso é um grande problema.” Prof A

Vimos, no capítulo 3, que a qualidade da experiência educativa está vinculada à participação do educando na formação dos propósitos que dirigem suas atividades no processo de aprendizagem, entendendo-se que impulso e desejo não são, por si mesmos, um propósito. Mas, a ocorrência de um impulso e desejo devem ser percebidas e identificadas como oportunidade para a formação de propósitos, que se consolidam num plano e método de ação, resultante de uma operação intelectual de observação e julgamento das condições objetivas e das circunstâncias. (DEWEY, 1976)

O prof A identifica uma dificuldade dos alunos em perceberem o potencial de exploração dos temas adotados assim como a oportunidade para análise e encaminhamento de uma gama variada de soluções para a configuração dos objetos determinados.

“Quando você determina um objeto há uma gama de contribuição muito grande, porque você vai ter várias idéias e vários objetos que cumprem uma mesma função, mas que tenham características completamente diferentes, não só no aspecto morfológico, mas no aspecto mesmo técnico, no aspecto de mecanismo. (...) me dá a possibilidade de, tendo uma classe com 30 alunos, saírem 30 idéias completamente diferentes, que cumprem a mesma função, mas que tenham... diferenças na sua

configuração. (...) E é aí que está a grande contribuição, por exemplo, do designer, dele entender que pode estar apresentando essa gama muito grande, que não é algo fechado.” Prof A

Portanto, vemos nesse exemplo uma situação que nos mostra como a delimitação de temáticas não precisa ser limitadora, ao contrário, pode ser profícua no sentido de oferecer ao aluno a oportunidade de aprofundamento de análises e configurações de um mesmo tipo ou categoria de objetos ou sistema, para que apreenda a riqueza de visões e abordagens do design.

A atitude meramente impulsiva do aluno em querer desenvolver determinado objeto faz com que ele tenha uma compreensão limitada ou distorcida da problemática do projeto. O exemplo registrado pelo Prof H ao expor sua metodologia de ensino demonstra uma situação de resposta imediatista e superficial à proposta de tratamento do tema adotado - design de embalagem:

“(...) eu normalmente adoto esse sistema: o aluno vai buscar a necessidade. O aluno chega e fala ‘Eu quero fazer embalagem de perfume’. ‘Você não quer fazer embalagem de nada! Você vai buscar alguma coisa para embalar’. A necessidade. É sempre assim. Porque o aluno está no primeiro projeto dele - ‘quero fazer uma embalagem de perfume’, porque ele já põe na cabeça que isso vai dar sucesso, etc. ‘(...) então é perfume o que você está estudando. Depois você pensa na embalagem’ (...)”. Prof H

Um outro exemplo ilustra como a investigação de demanda direciona o projeto de forma positiva.

“(...) um pessoal que foi para [cidade vizinha] e é um sistema de transporte para órgãos. (...) Porque a faculdade de medicina de lá tem um núcleo só para transplante de órgãos. E aí, eles foram, viram a necessidade e (...) desenvolveram o projeto aqui. Um mockup, né? Aqui, é um sistema onde vai a córnea, etc.” Prof H

Nas situações descritas pelos dois professores, cada aluno chegará a um resultado diferente, que refletirá a diversidade dos seus próprios valores. O importante é que os resultados sejam “conquistados através dos esforços do próprio aluno para conhecer e conscientizar-se dos valores e dos pressupostos que os determinam, permitindo assim que todas as suas decisões e escolhas sejam informadas e ponderadas.” (WHITELEY, 1998:73)

O Prof F enfatiza a qualidade de argumentação na apresentação e defesa do projeto. Para ele, o desafio de resolver uma problemática real e o contato com as pessoas envolvidas na situação estudada, é propícia para uma intensificação do poder de argumentação:

“Nos últimos anos eu tenho falado nas aulas que o aluno não pode simplesmente propor, ele tem que justificar o que está propondo, isso é importante nessa relação com

o cliente. Muitas vezes o aluno leva a proposta, apresenta, o cliente não consegue visualizar toda a sua intenção ou todo o conceito agregado pelo projeto, ou porque ele não foi capaz de expor, ou porque ele fez aquilo mais inconscientemente, não planejado (...). A partir do momento que num ato projetual ele consegue justificar todos os elementos que agrega àquele projeto, ele demonstra que foi todo um resultado de um planejamento, no caso, um planejamento visual, e que ele saiba defender isso na hora de expor o seu trabalho, não é? Então, eu valorizo muito isso, na apresentação dos projetos na disciplina, eu questiono todos os elementos (...) às vezes tem um pessoal que cria muito bem mas não tem o poder da argumentação (...).” Prof F

### **CatB11 Visão requalificada, reconsiderada, do projeto**

Nessa categoria foram reunidos os indicadores que denotam, do ponto de vista dos docentes, mudanças de paradigmas, percepção da amplitude e diversidade de dimensões que o design alcança, bem como a noção de cultura projetual.

O Prof B revela como sua experiência docente contribuiu para o fortalecimento de sua visão multidisciplinar do design e para sua conscientização quanto à amplitude da abrangência do campo.

“Mudou porque do paradigma que eu tinha dos anos 80 para os anos 90, com a experiência docente, fortaleceu a crença de que o projeto é multidisciplinar, interdisciplinar, ele precisa ser integrado nas suas várias áreas de saber e, conforme o caso e a situação, ângulos diferentes desse projeto terão importância. Explicando melhor: há projetos onde a carga simbólica é alta. Há projetos onde a necessidade de se fazer alguma coisa simples, objetiva, barata e altamente funcional é necessária. E há outras, onde o aspecto de você projetar pensando numa estética, de acordo para quem você está projetando é fundamental para o sucesso daquele objeto. Então, essa idéia de ... vamos dizer ... de amplitude que o projeto pode adquirir, e não uma via só, eu acho que seria essa a minha visão hoje, depois dessa trajetória toda.” Prof B

A consolidação dessa visão respalda sua atuação docente, marcada pela preocupação em transferir para os estudantes uma postura não canônica no processo metodológico:

“Há que se ter muito cuidado na hora da formação em não se privilegiar muito um ângulo ou uma escola. O ideal seria, e sei que isso é muito difícil, é você mostrar ao aluno que existem vários ângulos e várias escolas de design e que todas elas têm méritos (...) dependendo para quem ele está projetando. (...) uma variedade muito grande de necessidades diferentes em relação ao que o produto deve atender. Então, isso significa, em termos metodológicos, que essas funções, preocupações estéticas, simbólicas, produtivas, práticas, de uso e manipulação, elas variam muito conforme toda essa diversidade.” Prof B

Essa compreensão ampliada do design também é compartilhada pelo Prof J que, nas orientações de projeto, evidencia outros fatores, além dos tradicionais que

priorizam a funcionalidade e a produção, colocando o desafio para seus alunos de incluírem as dimensões subjetivas no processo projetual:

“(...) faço questão de... quando eu oriento a graduação (...) tem que ter esses valores, esses atributos que antigamente eram tidos como secundários. Os atributos primários eram: funcionar, respeitar as medidas antropométricas e respeitar a produção. Tudo fatores objetivos. Não é que eles vão deixar de existir, eles têm que existir, só que o designer hoje para atuar tem que assumir outras dimensões, que seriam os atributos secundários, ou seja, os fatores emotivos, os fatores chamados estésicos, que mexem com a parte do comportamento, do sentimento (...) tem que comunicar de outra maneira e não só mais os fatores objetivos, mas também subjetivos, que é o valor de estima, (...) tudo isso se coloca hoje não naquelas disciplinas que a gente trabalhava antes, mas com outras disciplinas, (...) aí entraria um outro enfoque na Antropologia, na Sociologia, nas disciplinas humanistas. (...) tento colocar isso com os alunos da orientação da graduação como maior desafio.” Prof J

É recente, mas bastante promissora e transformadora, essa idéia de que o design deve considerar também na atividade projetual fatores que objetivem “proporcionar experiências prazerosas e desencadear sentimentos positivos nos usuários”, segundo Mont’Alvão e Damazio (2008, p.7). Ainda segundo as autoras, conceitos como o da agradabilidade, da hedonomia, relacionados à experiência do usuário com os artefatos abrem novas frentes de atuação no campo do design.

As mudanças no cenário conceitual e epistemológico do design são igualmente salientadas pelo Prof I ao falar de possíveis interfaces do design com a antropologia e a filosofia:

“(...). o que antes era visto como ótimo, como certo - tais como... a legibilidade era algo a ser perseguido tenazmente sempre. E agora isso já não é visto somente assim. (...) há todo um sistema de linguagem que ... funciona por outras vias que não aquelas tradicionais da tipografia suíça, só como exemplo. Então, primeiro, a visão, digamos, antropológica que eu acho que o designer passa a ter... e filosófica. (...) É uma questão que eu queria entender, o que é isso. Que moedas sociais são essas, que valores, que prazeres, que benefícios são esses? E foi um lado que eu procurei buscar, responder, ou talvez afinar mais o meu olhar, também por conta da antropologia. (...) acabei, mais recentemente, me sentindo... vamos dizer, muito motivada para levar essas questões do design para a filosofia. ... (...) E entender esse ser humano de uma forma mais sutil, mais complexa (...) eu comecei a questionar a questão do consumo, o quê que é esse consumo, que papel ele tem?” Prof I

No entendimento do Prof J, uma compreensão ampliada do design, que se pautar pela noção de design como uma atividade de ordem cultural, distingue o profissional com formação superior daquele com formação tecnológica. A cultura projetual exige conhecimento maior da dimensão cultural da tecnologia, da produção e não só o conhecimento dos processos produtivos. A cultura material do design

é, antes de tudo, a cultura da tecnologia. Tecnologia envolve a síntese do saber, conhecimento e qualificação (técnica) de ciência e humanidades; não é apenas “ciência aplicada” mas “a aplicação de conhecimento, científico e outros sistematizados, para tarefas práticas (...)” (Cross, et al., 1981 apud Cross, 2007, p.18).

Nessa perspectiva a teoria e a prática se mesclam para formar uma consciência crítica e rigorosa da questão de valores:

“(...) eles acham que o design entrou para uma dimensão tão ampla, tão ampla que eles falam que hoje existe uma cultura projetual. É mais do que projeto, eles falam que ao invés da tecnologia eles têm hoje uma cultura tecnológica. Não basta só usar, a gente tem que entender. Então exige do profissional um conhecimento maior para poder fazer uso. (...) eles não falam mais que existe uma produção, mas uma cultura produtiva. (...) É o que vai fazer a diferença entre esse profissional, que é formado em escola de dois anos, tecnológica, e o de cinco. O de cinco tem uma impulsão cultural, um conhecimento que ele vai poder dar um salto maior de inovação do que o outro.” Prof J

A grande complexidade que caracteriza o design atualmente, exemplificada por esses aspectos mencionados pelos professores, coloca os IES e educadores diante de uma grande desafio. Como dimensionar, selecionar e estruturar os conhecimentos e competências que devem ser contemplados para a formação superior profissional? O depoimento do Prof I registra a dificuldade dessa situação:

“(...) eu inclusive converso com os alunos, eu acho que cada vez se torna mais difícil você ser designer. (...) Pela quantidade de conhecimento que você tem que administrar e competências que você tem que exercer. Por exemplo: inicialmente, de uma maneira bastante superficial, o que interessava eram modos de produção e forma. Basicamente eram os grandes nortes. Agora você já tem a ergonomia, você tem ecologia, você tem a semiótica, você tem uma série de coisas. A diversidade tecnológica... crescendo loucamente (...) Então, você passa a ter maiores... (...) demandas de competências e de conhecimentos que antes nem existiam e atribuições que você antes tinha outras pessoas que exerciam.” Prof I

### **CatB11a Visão requalificada do projeto: processo projetual como processo intelectual, papel social do design**

Dentro da categoria “Visão requalificada do projeto” surgiu uma subdivisão que engloba indicadores do design como uma atividade intelectual, e do papel social do design. Aparece uma recorrência à consciência social e à responsabilidade social do designer como pontos essenciais na formação profissional, no sentido de construir uma compreensão crítica dos valores que fundamentam o design.

A percepção inicial dos estudantes que procuram a graduação de design é influenciada pela visão glamourizada da profissão, associada ao encantamento su-

perficial e desinformado pela atividade de criação. Essa situação deve ser revertida ao longo do curso, conforme alerta do Prof F, com um investimento na formação da consciência quanto às questões sociais e à responsabilidade social do designer:

“(...) essa consciência [das questões sociais] ... acho que os próprios professores pela sua formação, estão inserindo isso nos seus conteúdos. O aluno quando entra, acho que não tem essa visão, com certeza eles estão mais preocupados em questões estéticas e outros tipos de valores. (...) essa consciência eu acho que o aluno vai trabalhando durante todo o curso. (...) Puxa, eu tenho uma função, um compromisso maior do que aquele que eu imaginava ter, não é? (...) me parece que o candidato (...) ele se encanta ... acho que, no primeiro momento, pelo status desse curso que é moda agora, ... e segundo, pelo (...) poder da criação (...) entrando no curso, vai perceber que o compromisso é um pouco maior do que isso.” Prof F

Uma outra fala expõe os valores que norteiam a postura crítica do entrevistado, que se refletem no estímulo ao questionamento e na busca de formação da consciência social dos alunos:

“(...) por incrível ou contraditório que pareça a alguns, a base teórica eu acho muito prática. (...) não é que vá fazer do aluno ou do profissional de design um filósofo (...) não é essa a meta (...). Mas você entender melhor o mundo em que você vive ou o mundo que está por aí (...) mas tem um questionamento até ‘o quê é que eu estou fazendo nesse cenário, para quê?’. (...) eu vou tentar colocar valores pessoais só para vender mais? Ou para aquele produto estabelecer um vínculo com a pessoa, e ela poder falar de si e falar das coisas ... e pelas coisas - porque a gente fala pelas coisas. Então, era eu possibilitar não essa ênfase no consumo, ... muito menos na obsolescência planejada, mas sim você ensinar a construção de linguagens, de discursos a partir das coisas que você tem disponíveis e que você possa se ver e utilizar aquilo para si, em termos de expressão, de ... atendimento de desejos, de aspirações...” Prof I

A noção de interpenetração da teoria com a prática abre uma perspectiva para o estudo dos valores pela perspectiva histórica, que possibilita perceber as maneiras em que as idéias estão sempre mudando, entender o contexto histórico e intelectual que gerou as questões e valores. (WHITELEY, 1998) A importância desse fator é destacada pelo Prof I, e reforçada na continuidade de sua reflexão, quando manifesta a defesa da atuação engajada do designer e de uma formação consistente e aprofundada para essa competência.

“(...) trazer o ser humano, a sociedade, para dentro do projeto. Eu acho isso muito importante. (...) Inclusive junto ao cliente, a gente trazer outras possibilidades... Eu acho que esse papel que a gente tem, em que a gente acredita... é importante isso ser debatido (...) cada vez mais para um designer ter uma atuação realmente consistente e de transformação, precisa ter isso. (...) pode ser uma quixotada isso o que eu estou falando, muito idealizada, mas eu, por enquanto, ainda acredito nisso, de você ter um curso com maior consistência, com maior reflexão, com maior profundidade, um

fazer mais compromissado com tudo, com as questões mais abstratas e também com o ferramental que você está usando.” Prof I

O Prof B identifica-se com o pensamento dos outros docentes, e aponta a importância da definição dos critérios de avaliação que permitem eleger com clareza os valores que o projeto irá carrear.

“... é importante cada vez mais observar a mecânica desse processo projetual (...) no sentido não só de você conseguir obter o sucesso da solução (...), mas, vamos dizer, qualificar esse processo projetual (...) você ter consciência do que vai eleger, com seus critérios de avaliação, o que é importante para configurar aquele objeto, e aí sim, vai entrar com a consciência social, com a consciência ecológica, com a consciência do valor simbólico, estético e implicações produtivas que aquele projeto vai ter. Nesse aspecto (...) eu lembro muito daquele livro do Gui Bonsiepe, ‘Tecnologia da Tecnologia’, que ele alertava que o processo projetual pode, inclusive, influenciar o sistema produtivo que vai produzir o seu projeto, no sentido de que aquele sistema produtivo ele é ecológico, ele vai possibilitar a contratação de mais mão-de-obra, só para dar um exemplo.” Prof B

### **CatB11b Visão requalificada do projeto: fatores de contexto e mercado**

Uma concentração de indicativos sobre a importância de inserção da identidade no design como dinamizador do desenvolvimento da produção industrial e cultural brasileira revela, no depoimento do Prof J, seu particular interesse e investimento de pesquisa no assunto, principalmente no que se refere à valorização da identidade local como fator de diferenciação no mercado globalizado, à necessidade de inserção desses valores na formação do designer e de inclusão da História do Design Brasileiro nos currículos dos cursos de graduação na área. O Prof J desenvolveu todo o seu raciocínio ao longo da entrevista em torno dessa temática, respaldado pela pesquisa que desenvolve. Mais do que idéias e reflexões, em seu discurso ele mescla uma argumentação desenvolvida teoricamente com os reflexos que traz para sua prática pedagógica. Defende a inserção da identidade no design como fator de desenvolvimento da produção industrial e cultural brasileira, assim como a valorização da identidade local como fator de diferenciação no mercado globalizado. E, sobretudo, empenha-se pela inserção desses valores na graduação, na formação do designer.

Atrelados a esses pontos surgem referências à oportunidade, e também desafio - de se agregar valores da cultura e identidade brasileira ao produto nacional.

“Tem um estudioso italiano, (...) o Flaviano Celaschi. Ele fala que hoje o consumidor quer ter novas experiências de consumo (...) o sucesso das Havaianas no exterior. É porque quando chega o verão, o europeu quer ser carioca, quer ser brasileiro. Ele está

comprando na verdade ali um jeito de ser, um estilo de vida de um povo, que eles não têm. (...) é um desafio que a gente tem (...) primeiro de instituir a nossa produção industrial, depois... mas com alguma identidade, porque senão não tem jeito.” Prof J

“(...) até dez, quinze anos atrás, existiam no mundo oito países industrializados, hoje são vinte e cinco, incluindo o Brasil. Mas eu acho que os novos países industrializados têm um desafio muito grande, que é saber qual a direção tomar. Eu acho que o Brasil tem grandes chances, desde que ele ache o seu caminho explorando a sua diversidade cultural, a sua identidade, para ter um valor intangível que as pessoas possam comprar, possam importar.” Prof J

O professor acrescenta à sua argumentação uma análise dos fatores que dificultaram ou, até mesmo, impediram a inserção desses valores no design e na produção industrial brasileira. A subordinação ao padrão de matrizes estrangeiras é destacada.

“(...) a nossa dificuldade de inserção da nossa cultura, nosso jeito de ser, nosso estilo de vida, é histórica. Não conseguimos, ainda não conseguimos. A área que mais se aproximou, que é recente, nos anos 90, foi a moda. (...) Até o design gráfico nosso, que poderia ter dado uma resposta mais rápida foi, foi lento. Muito lento! A gente sempre estava seguindo algum padrão de matriz que era o padrão que vinha de fora. No [design de] produto, pior ainda(...)” Prof J

“Se a gente pega um produto brasileiro da nossa geração para trás, e pode ser um produto muito bem resolvido dentro da concepção ulmiana, bauhausiana, alemã, finlandesa, italiana... é muito claro, mas com poucos elementos brasileiros. Então isso eu acho que retardou muito a inserção da nossa identidade na nossa produção industrial.” Prof J

A continuidade do predomínio das influências alienígenas dificultou e retardou a inserção dos valores culturais brasileiros no processo de formação do designer. O professor sinaliza para a falta, nos cursos de design do Brasil, de abordagens e estudos com base na identidade cultural de nosso país.

“(...) ... nos cursos de design gráfico eu ainda não vi sedimentado o estudo dos azulejos brasileiros, que é uma coisa que poderia ser mostrada com maior riqueza, hoje, na região de São Luís do Maranhão, tem mais área com azulejo que Lisboa. (...) Tudo isso não tem como repercutir no nosso intelecto (...) porque é a percepção local que te dá referência para você transferir aquilo para a produção industrial, mas isso não é mostrado.” Prof.J

Da mesma forma, salienta o pouco investimento na valorização da tradição artesanal como fator de qualidade e diferenciação do produto.

“O sucesso dos sapatos italianos veio dos sapateiros italianos, eles é que tinham a habilidade de fazer bons calçados (...). Dali virou indústria calçadista italiana. Da mesma forma a qualidade de alfaiates que tinha na Itália (...). Virou a indústria de

moda italiana. Mas isso tudo foi natural (...) a mesma coisa também na França e na Alemanha... ou seja, é uma transposição natural que nós não tivemos.” Prof.J

A partir desses pontos citados, o professor defende a importância dos fatores históricos no pensamento do design e, por conseguinte, na formação do designer brasileiro.

“(...) eu me preocupo com esse método de trabalho que a gente propõe para os alunos na escola, porque eu acho que sem considerar todos esses fatores históricos, o nosso design e os nossos designers não vão conseguir.” Prof.J

“E eu só acredito que a gente vá conseguir isso se inserir na graduação, e aumentando isso até chegar à pós. De outra maneira eu não acredito. Por isso que eu não abro mão de todo tema que eu oriento da graduação tenha o viés da identidade local.” Prof.J

### **CatB12 Formação, capacitação do professor de projeto**

Os depoimentos recolhidos durante as entrevistas revelam expectativas ambiciosas frente à complexidade atual do design, ao mesmo tempo que mostram dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática pedagógica mas também os investimentos, as tentativas para superá-las. A formação do professor de design vem sendo objeto de discussão há bastante tempo, e a falta de capacitação específica para o ensino já foi apontada diversas vezes como um problema que afeta de modo negativo a formação de profissionais. A capacitação do professor de projeto passa pelos mesmos problemas, embora tradicionalmente tenha se formado uma compreensão de que, para esse docente que lida com o ensino/aprendizado do processo de projeto, é suficiente ter o conhecimento e a experiência prática do projeto.

Os indicadores localizados, porém, revelam um quadro um pouco mais complexo. Vimos na CatB11 - visão requalificada, reconsiderada, do projeto - dados que indicam mudanças importantes no campo do design, na direção de uma ampliação do campo de conhecimento e de habilitações, bem como de abordagens mais complexas que envolvem diversos fatores e saberes. Como dimensionar, definir a capacitação do professor de projeto nesse contexto?

“Porque você não pode esperar que todo Professor de Projeto esteja habilitado a lidar com tantas frentes ao mesmo tempo.” Prof D

Uma solução poderia ser o trabalho em equipes de professores. O Prof A explica a mudança prevista na reforma curricular para o curso onde atua.

“(...) a perspectiva (...) para esse novo currículo que está implantado, eu acredito que seja mais interessante ainda porque se trabalhará com mais professores, serão somente três projetos. Só que com um número maior de professores na orientação,

não como ocorre hoje. Hoje, cada um dos projetos tem um professor só responsável, acho que esse é um grave problema dentro da disciplina projeto. (...) Porque eu acho que a visão fica somente daquele docente, não é? (...) Então, eu acredito que isso possa vir a ter uma oxigenação melhor agora nesse novo currículo que está implantado. (...) você poderá estar trabalhando com dois, três até quatro professores.” Prof A

A inquietação e o olhar crítico, a determinação e competência para problematizar o modo de fazer e ensinar projeto são indícios dessa capacitação, conforme ressalta o Prof I.

“Eu acho que há esse envelhecimento do corpo docente e a não renovação até talvez da prática projetual. (...) Por isso que eu acho que o seu pressuposto ... de pessoas que tenham feito uma pós-graduação é que... eu não estou dizendo que as pessoas reajam uniformemente, não é o caso, mas possivelmente algumas delas tenham tido momentos de crise, ou de crítica, ou de especulação, que quando você não faz isso, você vai mantendo ... aquele *modus faciendi* (...) aí transmitem para os alunos um modo de fazer projeto que talvez seja muito conservador, (...) e sem essa renovação e a problematização (...) você problematizar o modo de fazer projeto e de ensinar projeto é algo que é o motor para isso avançar, para a gente ter elementos em cima da mesa e não ficar ‘carneiramente acabrestado’ a certos paradigmas ou certos cânones que a gente não está nem mesmo seguindo.” Prof I

O Prof D alerta para o risco da manutenção da fragmentação dos saberes e destaca a capacitação para a interdisciplinaridade como requisito para o professor de projeto. Ele está se referindo à concatenação em quatro frentes: a metodológica, a da história, da semiótica e uma discussão da forma.

“Você não vai conseguir sempre... (...) eu acho que essa deveria ser a capacitação desejável para um professor de design de Projeto. Para que ele fizesse a chamada ... concatenação ou interdisciplinaridade ... ali, num discurso, porque de outro modo, a gente corre o risco de ter uma coisa fracionada, como é hoje, extremamente fracionada, e que os alunos não trazem os conteúdos dos outros lugares para a sua atividade projetiva.” Prof D

O mesmo professor reitera a relevância da interdisciplinaridade, atento ao seu real significado.

“Nesse sentido, aí eu volto à idéia do Professor, do perfil ideal do Professor de Projeto como o realizador da síntese, o realizador da interdisciplinaridade mesmo (...) não é juntar disciplinas diferentes, é fazer as conexões.” Prof D

O quanto estamos, docentes dos cursos de design, conscientes do que representa efetivamente a experiência da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é mencionada, regularmente, como característica do processo do design. Mas será que nos damos conta de sua complexidade e sabemos como praticá-la efetivamente? Ou adotamos práticas intuitivas para reunir saberes diversos?

A busca da interdisciplinaridade com o objetivo de consolidar uma formação mais completa e consistente, traz para o ensino do design o desafio de estruturar propostas pedagógicas que promovam e viabilizem uma atitude permanente de troca entre educadores e estudantes. Isso pressupõe uma mudança de atitude quanto à compreensão do conhecimento e implica num ensino que busca novos questionamentos. A interdisciplinaridade deve ser explicitada na proposta pedagógica, planejada, implementada e operacionalizada segundo uma metodologia. (Fazenda, 1994)

Um outro professor observa que a situação e dinâmica do aprendizado de projeto, muitas vezes, gera uma quantidade e diversidade significativas de demandas que exigem uma maior capacitação do professor.

“(...) quando o aluno trabalha dentro da escola, no contato entre o Professor e os alunos, uma série de assuntos vem à baila naturalmente. Seria até difícil você prever o que vai acontecer. (...) tem que ter um Professor para trabalhar nessas condições, talvez um Professor mais experiente. Um professor menos experiente tem mais insegurança, mais dificuldade porque muita coisa é imprevisível. (...) o professor tem que estar pronto para dar uma solução naquilo ou estudar junto com eles.” Prof C

Diante de um quadro mais complexo da atividade do professor de projeto, o Prof H vislumbra uma nova forma de atuação em aula e de interação com os alunos.

“Eu penso que o futuro é ... os trabalhos serem mais em pequenas equipes, e ter um professor, não um professor que transmite informação, esse já não tem mais capacidade... nós temos a Internet aí, .... então, é um professor que, pela experiência dele.... (...) vai passar para os grupos conforme as suas necessidades, porque a experiência dele não é mais o conhecimento genérico, a experiência é a vivência de algumas situações em que ... está caminhando e, de repente, encontrou um obstáculo e como é que ele fez para ultrapassar. Eu acho que é isso que ele tem que ensinar para o aluno, e não mais conteúdo.” Prof H

Um outro aspecto destacado como fator positivo para atender as necessidades atuais é o da composição multidisciplinar do grupo de docentes que atuam no ensino de projeto.

“São professores do curso de design, não necessariamente designers. (...) É porque hoje o nosso departamento é composto de arquitetos, tem professores da área de artes plásticas, da engenharia de produção. Então, nós não somos um departamento que comporta somente designers, (...) hoje isso está equilibrado, (...) mas, por outro lado, eu acho que isso é muito importante, ... o departamento que é composto com essa variedade de formação, (...) é muito positivo para um bom desenvolvimento, principalmente na disciplina de projeto.” Prof A

É importante lembrar que a atuação conjunta de profissionais de áreas diferentes, por si só, não garante a efetivação da interdisciplinaridade. Como mencionado anteriormente, é necessário uma explicitação na proposta pedagógica de objetivos e recursos metodológicos que viabilizem e sustentem o trabalho interdisciplinar.

Antes de mais nada, é preciso analisar a estrutura das instituições para avaliar as condições reais de melhoria da qualidade do ensino oferecido. Não depende exclusivamente do professor, nem do aluno. A realidade da prática docente em algumas instituições, como revela o Prof G, inviabiliza a aplicação de muitas medidas importantes, ou até mesmo fundamentais, para o pleno funcionamento do curso.

“(...) eles [a instituição] querem um professor que tenha prática de escritório, prática de mercado e prática acadêmica, uma titulação. Só que eles não dão condições para isso. É complicado. [a carga horária na instituição] é de 40 horas semanais (...) dessas 40, teoricamente 20 teriam ser em sala de aula, que não são só vinte. (...) acabam sendo mais 40 porque tem que preparar aula (...) a universidade acaba, de certa maneira, sugando, explorando, ... cultura de exploração mesmo (...). Acaba sugando todo o conhecimento do profissional e não dá oportunidade dele se reciclar. Então, para tocar meu escritório, os meus clientes, eu tenho que trabalhar dois turnos, três turnos.” Prof G

Esse mesmo professor relata o contato que teve com uma outra realidade da experiência docente com o ensino de projeto, totalmente oposta à que ele próprio vivencia na instituição a qual está vinculado.

“(...) na Alemanha. (...) Eu trabalhei com dois professores de projeto (...) E eu contei para eles dessa dificuldade que eu sentia aqui e eles disseram: ‘Nossa! Mas isso é um problema sério. Porque na disciplina de projeto o cara [Professor] não pode fazer mais nada nesse semestre. Ele tem que ficar o tempo todo analisando, ir para a rua com os alunos. Tem que ter uma carga horária forte nessa disciplina’. O que ele fazia: reunia todo mundo na sala de aula durante 30, 40 minutos, e daí o pessoal ia ou para a biblioteca, ou para o laboratório, ou para o estúdio. Ele saía, acompanhava todo mundo. (...) por exemplo, eles tem um canal comunitário e uma parte da programação é dos estudantes. Então se alguém marcasse de ir no canal comunitário no outro dia de manhã ele estava lá junto para acompanhar.” Prof G

### **CatB13 Mercado de trabalho; perspectiva de atuação profissional**

Os indicadores dessa categoria apontam para questionamentos relativos a visão e postura das instituições de ensino superior quanto aos objetivos da formação, a concepção de formação para o mercado, assim como a formação profissional como perspectiva de ascensão social, a formação com responsabilidade social. Outros índices destacam a questão do designer como produtor e/ou prestador de serviços, e concepção de produção e indústria.

A fala do Prof B explicita os objetivos das instituições onde atuou, com destaque para a inserção no mercado de trabalho. A perspectiva de ascensão social aparece como fator de interesse dos estudantes pela formação em design, em detrimento dos aspectos relacionados à consciência social de designer.

“(...) são faculdades muito objetivas, de colocarem o profissional no mercado. Assim há uma preocupação do corpo docente em formar a qualificação desses profissionais. Então a consciência social, de qual é o papel desse profissional no mercado, ela não existe tanto em nenhum desses dois cursos. (...) pessoas de classe média baixa, no máximo camadas médias da classe média, que vêm na formação do bacharelado uma possibilidade de ascensão social. Então, a qualificação profissional no sentido de atuar bem no mercado é importante para eles, não no sentido (...), que vai ser um profissional que vai questionar modelos da profissão e (...) o papel desse profissional na sociedade. (...) o perfil é atender o mercado, e a mentalidade da maioria é essa, embora muitas vezes a gente colocasse para eles em sala de aula a necessidade de se refletir sobre o papel deles na sociedade.” Prof B

Em consonância com esses propósitos, as expectativas são de conseguir segurança e estabilidade profissional, como explica o mesmo professor.

“Aqueles que chegavam até o final, chegavam com uma boa qualificação profissional sim, sabiam resolver projetos, sabiam se posicionar. A maioria deles não era de empreendedores, no sentido de que vão se tornar empresários de design(...). Poucos, muitos poucos. Esses poucos, pelo que eu tenho acompanhado até hoje, se tornaram chefes de equipes, donos de escritórios e bem situados no mercado. Mas a maioria é de profissionais que procuram emprego (...). Então, tratam a profissão de uma maneira muito objetiva no sentido de terem uma rentabilidade segura, com emprego seguro, (...) não posso afirmar isso numa pesquisa, mas aspectos culturais do meio social de onde eles vieram, onde a cobrança (...) é eles terem emprego de carteira assinada, onde fique claro para a família que eles têm uma segurança de rentabilidade mensal.” Prof B

A vertente do caminho autônomo, empreendedor, é evidenciada por outro professor, inclusive como referencia para uma reestruturação do ensino.

“Agora, que eu acho, (...) que alguma coisa estrutural tem que ser feita em termos do ensino, eu acho. E um dos esteios para essa mudança é pensar o designer não somente como prestador de serviços, mas como produtor. Se a gente persistir nessa posição de que o mercado é só prestação de serviços, nós estamos fritos, nós estamos come-tendo estelionato.” Prof D

A partir dessa premissa, do designer como produtor independente, o professor expõe sua argumentação na defesa da abertura de uma nova frente de atuação para o designer.

“A questão do mercado! (...) eu fico pensando assim: se você tem uma estrutura aberta em que você privilegia novamente os saberes específicos e o pensamento do projetar, no fundo, no fundo, você está reeditando, contemporaneamente, uma idéia

que guarde talvez alguma referência ao Arts and Crafts. E aí não importa a questão da indústria ou do artesanato, porque qualquer estrutura de produção é indústria.”

Prof D

“Nós pensamos o tempo todo que a indústria só era grande indústria, e aí, ‘crau’, entramos pelo cano, porque ... eu acho inacreditável que até hoje não tem um curso de design no Brasil que forme designers na tradição mais nobre do móvel brasileiro! Não tem um curso de marcenaria e design no sentido americano, no sentido inglês, um *cabinet making*, que o sujeito sai dali realmente sabendo fazer um móvel, ele, com meia dúzia de equipamentos, faz um móvel e ele vai ter um lugar profissional, (...) Ele não precisa ser um design que faça qualquer coisa, ele pode ser um designer só daquilo, de cerâmica, ou só um designer de cartazes... hoje em dia, o Vítor [Burton] não é só de livros? (...) dentro da tradição do artesanato, até tem aquele negócio das soluções assemelhadas que é próprio do artesanato, não tem aquela demanda por uma criação nova a cada vez, e ao mesmo tempo ele está sempre evoluindo (...). Então, se nós tivéssemos uma perspectiva disso, estaríamos tocando, literalmente, a economia e a questão social, aí sim, social no sentido de pensar nessa garotada ... criando os seus lugares, os seus fazeres específicos e parar de depender de demanda externa por trabalho. A gente muda radicalmente o cenário do design nesse país.”

Prof D .

### **CatB14 Autores/referencias principais para o pensamento sobre design e ensino de projeto**

Essa categoria apresenta os autores citados pelos entrevistados como referências principais, que apoiam, influenciam ou inspiram suas idéias e ações na prática docente. A sugestão para inclusão desse tópico no roteiro foi dada quando já haviam sido feitas duas entrevistas. Decidi incorporar a idéia, mesmo considerando que existiria uma lacuna, por entender que a oportunidade não deveria ser dispensada.

Ao citar os autores, por vezes os entrevistados só se referiam ao nome, outras complementavam a informação com as justificativas para escolha daquele autor ou autora. Os dados estão aqui organizados de acordo com tais características e na ordem em que foram mencionados.

Prof A

Influência muito grande de Gui Bonsiepe: revisão de referencias, atenção para as questões latino-americanas

Prof D

Robert Bringhurst, Ellen Lupton

Principais referencias bibliográficas para aulas: Richard Hollis, Rafael Cardoso, Phillip Meggs, Richard Buchanan.

Referências específicas para projeto: Wayne Hunt para projetos de sinalização; Norberto Chaves, Imagem Corporativa; Per Mollerup, livro “Marks of Excellence”.  
Texto de Beatrice Warde, “Crystal Goblet”

#### Prof E

Bebe de muitas fontes; citou:

Giulio C. Argan, “A Arte Moderna”, enfatiza questões do funcionalismo.

Referencias bibliográficas para aulas: Robert Bringhurst, Ellen Lupton, Emil Ruder, Jan Tschichold.

#### Prof F

Chico Homem de Melo

#### Prof G

Paulo Freire, Vigotski, Frenet, Moholy-Nagy

Freud, psicanálise; Lacan, lingüística; Winicot, para questões do jogo

Chris Crawford, game design

Roy Ascott, cyber percepção

Peter Anders, conceito de cibridismo

Lúcia Leão, ciberespaço

Lúcia Santaella, semiótica

Lynn Alves e Filomena Moita, game design

#### Prof H

Referencias para ele e para a formação dos alunos:

Bruno Munari: a criação, a partir sempre de um problema

Gui Bonsiepe: visão social

Bernd Löbach: conceitos que apresenta

#### Prof I

Lúcia Santaella, semiótica

Projeto em programação visual: Norberto Chaves

Gui Bonsiepe, Tomás Maldonado e Mike Baxter: os clássicos

Victor Margolin, Richard Buchanan, Ken Friedman, Eduardo Corte-Real

Enzo Manzini e o Carlo Versoli, relação com o ambiente

Patrick Jordan, metodologia de projeto

Pieter Desmet e Paul Hekkert, questões da subjetividade no desenvolvimento do projeto

#### Prof J

Citou autores que considera fundamentais na sua formação

Achille Castiglioni: inspiração; racionalismo com riqueza da linguagem simbólica.

Andrea Branzi: visão teórica; muito ampla, muito abrangente; parte muito do fator histórico; ajudou a consolidar a questão da cultura do projeto.

Tomás Maldonado: sistematizou atividade do Desenho Industrial

Ezio Manzini: colocou na pauta do design a questão do ambiente; sistematizou essa prática

A interpretação dos resultados da primeira fase da análise de discurso permitiu chegar a uma primeira forma do mapeamento das questões predominantes que emergem da experiência educacional desses docentes. Durante a manipulação dos dados pude constatar, com mais detalhe, a riqueza do material coletado, percebendo indícios de outros desdobramentos possíveis a partir de um aprofundamento dessa primeira etapa.