

Design e educação: um amanhã carente de um hoje

Jackeline Lima Farbiarz

Mestrado em Letras pela PUC-Rio e Doutorado em Educação pela USP. Diretora do Departamento de Artes & Design da PUC-Rio e Professora e Pesquisadora do PPGDesign PUC-Rio. É Coordenadora do Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos/Design e Líder Grupos de Pesquisa Design na Leitura de Sujeitos e Suportes em Interação e Livros, materiais, recursos e novas tecnologias em contextos de ensino-aprendizagem. É, também, Coordenadora do congresso TEIAS, que congrega os Simpósios sobre livro, materiais, recursos e tecnologias didáticas (PUC-Rio), os Simpósio Educação para as Mídias em Comunicação (UFF) e o Seminário de Tecnologias Educacionais e Educação Profissional em Saúde (FIOCRUZ). Experiência em pesquisas que integram cultura, sujeitos e linguagem na perspectiva da interação. Temas de pesquisa: Design, Educação e Inclusão (formação do professor, currículo, livros, materiais e novas tecnologias).

jackeline@puc-rio.br

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos, efetivamente vivenciáveis, não coincidem. Porque em qualquer situação, ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas, para eliminá-la inteiramente, urge fundir-se em um todo único e tornar-se uma só pessoa.

Mikhail Bakhtin

Preâmbulo ou a Lei do Posicionamento

Tornar visível o lugar onde se configura a comunicação, passa por escolhas que habilitam a um dizer singular, relativizado pelos diversos outros lugares a partir dos quais poderiam ser estabelecidos diferentes campos de visão. Os lugares são ocupados por locutores plurais, cada qual participando de atos dialógicos inscritos também em campos de visão específicos. Ao lugar singular de fala, soma-se o momento da fala. Assim, como ato dialógico, a comunicação é circunscrita por uma configuração espaço-temporal que a funda, a sustenta, e, sobretudo, estabelece os limites das possibilidades do dizer.

O filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, no texto *O autor e o herói* (2006 [1920-1924]), corrobora esse pensamento ao apresentar a lei do posicionamento, elemento fundamental para o encaminhamento eleito no desenvolvimento do presente capítulo. Segundo o autor, aquilo que excede a visão de um locutor tem importância similar ao que se apresenta de forma explícita ao seu ato de olhar. Para o autor, sempre há algo inacessível à visão do locutor, em decorrência da posição ocupada por ele no espaço, o que torna seu posicionamento determinante para que os dizeres limitem-se a um campo de visão dentre os possíveis. A esse respeito, a linguista Irene Machado, uma das principais estudosas de seus textos, esclarece:

Quando Bakhtin submete o ato dialógico à lei do posicionamento, ele afirma a existência de um princípio de extraposição orientando os sentidos. Aquilo que é inacessível ao olhar de uma pessoa é o que preenche o olhar da outra. Logo, na esfera das relações humanas e da comunicação, o excedente da visão é tão importante quanto aquilo que se oferece explicitamente ao olhar (MACHADO, 2001, p. 227).

Por esse viés, o ato dialógico tem sempre lugar na arena discursiva pelo somatório de locutores singulares, com campos de visão diferenciados que congregam em si tanto a determinação, fundamentada no espaço-tempo específico em que se situam, quanto a relatividade, considerando que a totalidade do que está sendo dito (comunicado) decorre dos distintos campos de visão que os locutores ocupam, em função de seus posicionamentos espaço-temporais diferenciados.

Eis aqui a importância desse preâmbulo. Aceitar o convite para dividir reflexões acerca da relação Design e Educação, no Evento *Design e Educação: Os desafios para o novo milênio*, trouxe consigo o dever de visitar a lei do posicionamento, tal qual defendida por Bakhtin, para inscrever tanto a mim (como autora desta fala-discurso) quanto o próprio tema da fala (Design e Educação) em espaços-tempos definidos, mesmo estando ciente de que, em qualquer discurso, há sempre a relatividade decorrente do excedente.

Assim, o espaço-tempo, onde se configura esta fala, apresenta como contextos situacionais basilares da construção deste capítulo, três momentos distintos: o primeiro, ancorado no início de 2017, quando do convite para participação no Evento; o segundo, ancorado no final de 2017 e, mais especificamente, no momento da fala desta pesquisadora no referido Evento; e o terceiro, ancorado no final de 2018, momento de confirmação da publicação deste livro, de revisão e finalização do texto ora exposto.

Esse espaço-tempo traz, como repertório, o posicionamento desta pesquisadora no entremear Linguagem, Educação e Design, nos dois primeiros casos por formação e, no terceiro, tanto pelo lugar de pesquisadora que ocupo no departamento de Artes & Design da PUC-Rio, desde 2007, quanto pela vivência, iniciada em 1986, entre as funções de estagiária, funcionária, bolsista de aperfeiçoamento científico, professora horista, professora do quadro principal, coordenadora de graduação e diretora.

Assim, a proposição desse ato dialógico parte de uma visão permeada por três disciplinas e construída a partir de vivências adquiridas no referido departamento; segundo departamento a oficializar um curso de graduação em Design no país e primeiro departamento a oficializar uma pós-graduação em Design na área de concentração, Design e Sociedade na América Latina.

Dos Estudos da Linguagem advém o entendimento da comunicação como atividade discursiva dialógica, significada entre locutores e preponderante na construção de sentidos sociais. Assim, subsiste aqui conceitos nos quais esta atividade discursiva se constitui por meio de modos comunicacionais que são signos ideológicos, atos humanos, formados nas fronteiras do dito e do não-dito, do verbal e do extraverbal.

Nesse sentido, é pressuposto deste capítulo que a realização da comunicação ocorre no cruzamento de sujeitos discursivos que mobilizam significados gerados no evento comunicativo, conforme explicita Mikhail Bakhtin:

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido, julgado de diversas maneiras; é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico perante objetos virgens ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2006, p. 319).

Dos Estudos em Educação sobressai uma perspectiva de olhar interdisciplinar, mesmo tendo ciência da pluralidade de acepções que a palavra carrega. Esse olhar conceitua, disciplina de forma abrangente incluindo todo corpo de conhecimento constituído pelo tripé ensino-aprendizagem e utilização, entendendo interdisciplinaridade pelo viés da interação em detrimento da integração. Neste sentido, compreende-se que o objeto em discurso, sobre o qual locutores (disciplinas em inter-relação) discursam (produzem sentidos ideológicos), mais do que ser o resultado da relação hierarquizada de um com o outro (escolha entre conteúdos, métodos, teorias), deve ser algo oriundo de uma concepção unitária, constituída na reciprocidade e na copropriedade.

Assim também é pressuposto deste capítulo a acepção do filósofo Edgar Morin (2000), ao apresentar a interdisciplinaridade como método/

abordagem processual que pressupõe uma caminhada sem percurso predeterminado rigidamente. Para o autor, o método/abordagem sustenta-se em ações, que estão, desde o início, abertas e preparadas para receber o inesperado e se (re) significar, transformando as ações em decorrência de novas informações.

Da pesquisa/vivência em Design predomina a abordagem Design Social, em parceria como caminho para a reciprocidade, para o encontro com o outro. Nela, o conceito de autoria é uma conjugação dos sujeitos designer/locutores (com suas competências, suas habilidades, e suas escolhas/ações), usuário/público/ comunidade/parceiro (também com suas competências, suas habilidades, e suas escolhas/ações) e o meio ambiente com suas possibilidades (FARBIARZ; RIPPER, 2011, p. 191). Nela, é indispensável ser responsável por aquilo que se constrói a partir da fala partilhada, da troca e da relação, considerando que a atividade do designer é uma atividade de significação constante na qual os métodos se constituem na leitura/releitura das ações/interações.

Das leituras e vivências sobre um país com as características do Brasil, sobrevém a certeza de que nossa realidade é permeada por contradições, dúvidas e casualidades. Estas circunscrevem designers/educadores-locutores e, conseqüentemente, fundamentam a perspectiva interdisciplinar, incluindo nela o componente “complexidade”, visto como um tecido de formas heterogêneas associadas que vivem a situação paradoxal uno e múltiplo.

Por esse prisma, também é pressuposto deste capítulo a conceituação de design advindas dos designers Monica Moura e Arlindo Machado (2009, p. 97) na sustentação de que:

Podemos dizer que o design é cultura, não apenas porque faz parte da cultura, mas porque cria e desenvolve um universo artificial e simbólico para a sociedade na qual se insere. Por outro lado, design é produção de cultura, pois estabelece produtos que são resultantes de análises e interpretações culturais, mas também design é o espelho da cultura, podendo se estabelecer como denúncia ou anúncio dos aspectos da sociedade.

E, também, podemos dizer que design é linguagem, pois “além de ser e produzir cultura, (...) tem sintaxe, elementos e características próprias” (MOURA; MACHADO, 2009, p. 103). Em suma:

O conceito de design é plural, está relacionado ao ser e ao viver humanos, e assim à cultura, ao universo de conhecimentos e de pesquisas, ao universo tecnológico e produtivo, a exploração e a instituição de uma linguagem através dos elementos e características existentes em um projeto conforme o campo a que este se destina” (MOURA; MACHADO, 2009, p. 133).

Por essas perspectivas, entende-se aqui ser da competência do design a configuração de objetos, sistemas e serviços mantenedores ou propulsores de práticas e sentidos sociais inscritos em situações complexas.

Esclarecido o posicionamento, os pressupostos orientadores do texto em questão e os contextos situacionais de fala-escrita deste objeto de leitura, opta-se aqui por definir como objetivo do capítulo a reflexão sobre relações e inter-relações entre as disciplinas Design e Educação, com vistas a contribuir com fundamentos que possibilitem, tanto a ampliação das ações quanto o fortalecimento de cada disciplina em uma atitude de reciprocidade. Considera-se que as duas disciplinas, embora iluminem-se mutuamente, possuem um vasto e desconhecido potencial de ação premente de ser explorado frente à realidade complexa e multifacetada em que cada qual produz, toma parte e/ou antecipa possibilidades.

Recorte

Apresenta-se como fio condutor, entre os contextos situacionais distintos que configuraram a produção deste capítulo, o próprio tema do Evento, e, como recorte, o espaço físico sala de aula no contexto da Educação Básica e Superior no Brasil, visto aqui como centralizador de ações de ensino-aprendizagem. Enfatiza-se que as salas de aula são o resultado de escolhas, planejamentos, estratégias, projetos pedagógicos, práticas de ensino e recursos materiais, cujas concepções e construções estão intrinsicamente vinculadas tanto às visões de quem as planeja quanto às visões de quem delas se apropria. Por esse viés, é imperativo considerar a elas e àquilo que abrigam como o *locus* onde se tangibilizam propostas pedagógicas resultantes de políticas públicas nos âmbitos da manutenção/anuência e/ou anúncio/inação.

Sustenta-se que seus atores (gestores, professores, alunos, famílias, desenvolvedores de recursos e materiais; agentes formativos e produtivos),

originários de diferentes campos do saber, ainda pouco conhecem sobre os lugares passíveis de serem ocupados pelo Design neste contexto e, fundamentalmente, ainda pouco conhecem sobre como o Design pode estar também à serviço da Educação. Isto, tanto por sua vocação interdisciplinar quanto por ser pressuposto à formação em Design, a competência de projeção para situações complexas, como é o caso da Educação no Brasil.

É a luz deste pensamento que o presente texto é construído. Entende-se, então, ser este pouco conhecimento, este hiato, o principal desafio ou a questão central na relação Design e Educação, desafio não somente para o próximo milênio, mas já para o milênio que estamos vivendo, pela ainda precariedade de nossos tempos.

Contexto situacional inicial: do convite à preparação da apresentação

Foi no início de 2017, que o recebimento do convite para participação no Evento gerou a opção pelo planejamento de uma apresentação que sintetizasse as pesquisas/ações do LINC-Design – Laboratório Linguagem, Interação e Construção de Sentidos no Design, um dos laboratórios de pesquisa do Curso de Design da PUC-Rio centradas na relação Design-Educação. A escolha foi uma opção para se demonstrar que, mesmo com o pouco reconhecimento de ações interdisciplinares (com vasto e desconhecido potencial), caminhos já configuravam possibilidades para o encontro Design-Educação Básica/Ensino Superior. Priorizou-se, para a apresentação, pesquisas e projetos que mesclassem reflexões teóricas e ações interinstitucionais na temática, conforme resumidas a seguir.

A dissertação *(Não) resolução de (não) problemas: contribuições do design para os anseios da educação em um mundo complexo* apontava, àquela época, para o crescimento na Educação Básica de uma “preocupação em formar olhares capazes de aceitar a complexidade das situações reais, sem reduzi-la, sintetizá-la ou livrá-la de suas contradições” (TABAK; FARBIARZ, 2012, p. 6). Valorizava-se, então, na Política Pública Nacional, o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, em uma tentativa de adequar a realidade da formação educacional brasileira aos parâmetros internacionais de formação avaliados no Programa. Isso, com o intuito de direcionar as escolas para o desenvolvimento, junto aos alunos, da competência para a resolução de problemas; preparando-os assim para mobilizar conhecimentos que permitissem a eles lidar com a realidade.

Tendo a resolução de problemas como uma das competências centrais na formação em Design, optou-se na dissertação por recuperar entendimentos próprios do Design que poderiam oferecer contribuições para o âmbito educacional referentes à temática. Visava-se trazer novas perspectivas para a capacidade dos alunos em lidar com a complexidade do mundo.

Para a recuperação de “entendimentos próprios”, foram levantadas experiências variadas de utilização do Design na Educação Básica oriundas tanto de países que possuíam disciplinas curriculares, que situavam o Design como conteúdo formal muitas vezes ligado à Tecnologia, quanto de países nos quais os professores fazem uso do Design como parte do seu repertório pedagógico, por iniciativa própria e/ou por receberem apoio de organizações ligadas à área, como Museus, Universidades, Fundações e Associações Profissionais. Os primeiros são países variados, como Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Austrália, Canadá, Cingapura, Hong Kong, Finlândia, Islândia, entre outros. E os seguintes são encabeçados pelos Estados Unidos.

No Brasil, o desconhecimento conceitual acerca da abrangência e potencialidade do Design na relação com a Educação dificulta a identificação de experiências informais de uso nas escolas. No entanto, por meio da dissertação, foi possível (1) reunir algumas iniciativas documentadas, oriundas dos núcleos de pesquisa dos programas de Design de Universidades que se dedicam (ou já se dedicaram) a entender as interações possíveis entre os dois campos, e (2) também reunir informações de professores com formação em design que atuam em Escolas, com vistas a perceber se há práticas que incluam competências do Design nas Escolas.

O Programa de Iniciação Universitária em Design (PIU Design) e o curso de especialização O Lugar do Design na Leitura, ambos da PUC-Rio; o Programa de Implementação da Educação através do Design (Pró-EdaDe) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da PUC do Paraná; e o Ensina Design, da Federal de Pernambuco (UFPE) são exemplos concretos de iniciativas sólidas que dialogam com pesquisas ainda da década de 1970, como a pesquisa *Design in General Education*, (ARCHER; BAYNES, 1970), desenvolvida no Royal College of Art de Londres. A pesquisa tinha por objetivo caracterizar o Design como terceira área de Educação, análoga às Ciências naturais. Ela mantém a sua atualidade, sendo, inclusive citada pelo autor Nigel Cross (1982) como influência do seu conceito de *designerly ways of knowing* (ou maneiras de pensar próprias do Design).

Já as experiências de professores com formação em Design atuantes na Educação Básica foram coletadas na dissertação por meio de entrevistas com questões formuladas e analisadas tomando por base o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), desenvolvido por Nicolaci (2007).

O MEDS foi desenvolvido no campo da Psicologia clínica com a finalidade de elucidar transformações e conflitos psicológicos, os quais, por não serem conscientes, não são explicitados verbalmente pelos entrevistados. Para tanto, são formuladas perguntas fechadas, que demandam respostas objetivas, e perguntas abertas, que comportam qualquer resposta, a partir da ideia de que a comparação entre as informações concretas e as opiniões mais abstratas trazem à tona inconsistências, que podem revelar “o significado (...) que subjaz o que dizemos” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 67).

Nas entrevistas foram formuladas perguntas abertas sobre planejamento, objetivos estratégias de ensino; sobre o que o professor valorizava no processo, na sua relação com os alunos; sobre a relação do Design com sua prática, com especial atenção para a competência para a resolução de problemas; e finalmente sobre sua percepção acerca das possibilidades da inserção do Design na Escola.

Para a análise foi utilizada a técnica de codificação exploratória sem fórmulas específicas (FIG. 1), que se vale da designação de códigos (palavras ou pequenas frases) que simbolizem atributos substanciais, evocativos do material coletado (SALDAÑA, 2009), com influências da abordagem construtivista do método *grounded theory*, Charmaz (2000)¹.

1. Charmaz (2000, p. 524) diferencia a sua abordagem daquela defendida pelos primeiros teóricos do método, que ela chama de *ground theory* objetivista.

Para a codificação foi utilizado o *software Adobe InDesign CS5*, pelas ferramentas de atribuição de *tags* (etiquetas, em português) aos textos e exportação dos documentos na linguagem XML (que poderia ser transformada em HTML²). Com isso, as marcações eram compatíveis com como comandos de programação diversos, possibilitando, por exemplo, “extrair do texto apenas fragmentos que apresentassem determinado *tag*, ou

2. XML (EXtensible Markup Language) e HTML (Hyper-Text Markup Language) são linguagens de marcação com propósitos distintos: enquanto a primeira é utilizada apenas para transportar dados, a segunda serve para formatá-los e exibi-los.

atribuir estilos tipográficos a trechos com diferentes identificações” (TABAK; FARBIARZ, 2012, p. 41).

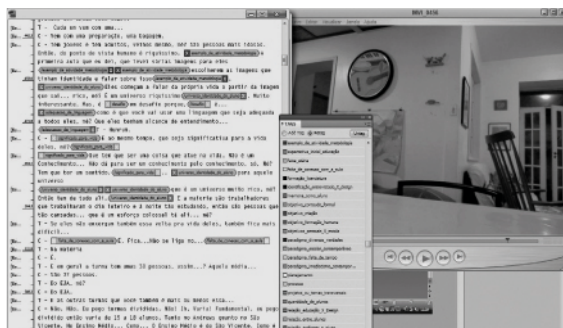


FIGURA 1 – Modelo de Codificação. Fonte: TABAK; FARBIARZ, 2012.

Depois de elencados os códigos foram agrupados e explorados (FIG. 2 e 3).

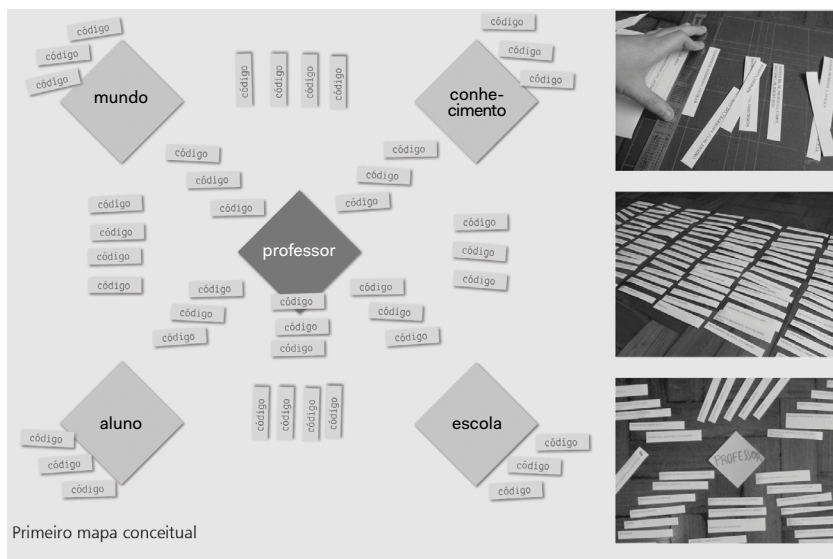


FIGURA 2 – Agrupamento inicial de códigos. Fonte: TABAK; FARBIARZ, 2012.

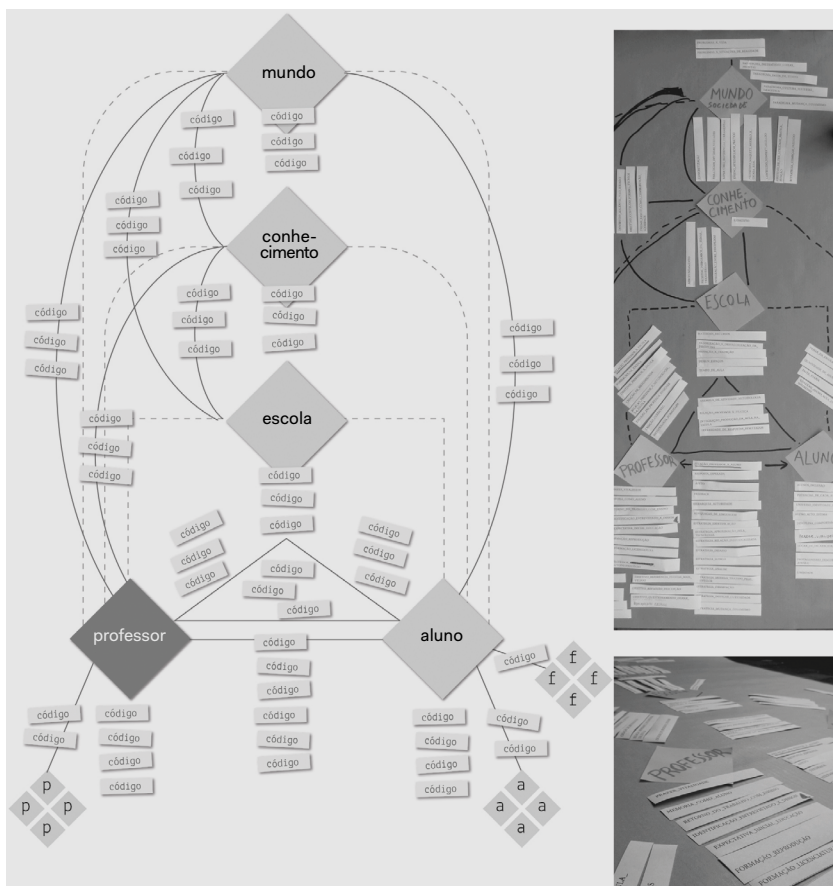


FIGURA 3 – Agrupamento Intermediário de códigos. Fonte: TABAK; FARBIARZ, 2012.

Ao final da análise das entrevistas, foram escolhidos três eixos temáticos para aprofundamento: repertório, planejamento e resolução de problemas; os dois primeiros por terem se apresentado de forma mais significativa durante as entrevistas e o último, por centralizar questões fundamentais da pesquisa.

Quanto ao eixo repertório, foi possível perceber nos relatos, a preocupação dos professores em alargar o horizonte dos alunos “com outros lugares, outras mídias, outras pessoas, outras propostas, outras formas de agir, outras referências, etc. em prol de uma “complexificação do mundo

através de um olhar plural, que admite a heterogeneidade, acolhe a multiplicidade de experiências como repertório, e aceita o desafio de planejar o futuro e pensar diferente sobre o possível.” (TABAK; FARBIARZ, 2012, p. 79).

No que concerne ao Planejamento, segundo os entrevistados, a capacidade de planejamento adquirida na formação em Design trouxe expressiva contribuição para as aulas, pois as práticas de ensino foram planejadas valorizando a fluidez que tanto acolhia o pré-dado quanto assumia formas de agir inscritas nos momentos, o que permitia transgressões.

Já com relação a resolução de problemas, os professores não entenderam problemas como passíveis de definição clara e objetiva, e tampouco perceberam soluções como respostas definitivas a serem atingidas pelos alunos. Eles entenderam que seus cotidianos apresentam situações complexas, e não complicadas, associando problema a algo necessariamente negativo, cujo procedimento correto seria a intervenção.

As entrevistas apresentaram-se como fundamentais na dissertação, pois ajudaram a perceber que profissionais com formação em Design, que participam da Educação Básica, privilegiaram um posicionamento sintetizado na seguinte afirmação de um dos professores entrevistados:

Motivar e contemplar os interesses dos alunos não significa eximi-los dos desafios e dificuldades da aprendizagem, assim como planejamento não contradiz flexibilidade, repertório não provoca repetição do passado, e no processo comumente chamado de “resolução de problemas” não se trata efetivamente de “resolver” e nem de “problemas”. Fala da professora X. (TABAK; FARBIARZ, 2012, p. 74).

A partir da dissertação, foi possível perceber em professores com formação em Design e atuação na Educação Básica, uma prática compatível com o posicionamento de Arduino (2001, p. 552), no qual ele entende ser dever de todos romper com a ambição tradicional de unificar o múltiplo, as contradições e a desordem ao pensamento, para reabilitar o plural, heterogêneo e complexo. Em suma, substituir o pensamento dualista, exclusivo, pautado no “isto ou aquilo”, assumindo o pensamento inclusivo, pautado no isto e aquilo, próprio do Design.

Destaca-se na pesquisa, o reconhecimento das práticas dos professores entrevistados do caráter processual do Design, “por pensar em alternativas de naturezas diversas (até paralelas), conservar

deliberadamente uma sensação de ambiguidade e incerteza, e não se preocupar em chegar a uma solução final tão rapidamente como se fosse única ou correta” (LAWSON, 2005, p. 298). E, neste sentido, a pesquisa deixou como possível desdobramento “à investigação do uso de atividades e/ou da pedagogia do Design na formação inicial ou continuada de professores e atores escolares” (TABAK; FARBIARZ, 2012, p. 75).

Com a pesquisa, defendeu-se que a inter-relação Design-Educação oportuniza a vivência da heterogeneidade, da pluralidade de maneiras de agir e da transitoriedade das soluções, incentivando a construção da cultura da empatia, com a soma de aspectos conflitantes e ambíguos como elementos fundamentais de qualquer experiência de aprendizagem.

Já a tese *Olhares sobre o ensino do projeto em Design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem* (CARVALHO; FARBIARZ, 2012), que buscava compreender como os espaços e recursos materiais influenciam as práticas de ensino e aprendizagem das disciplinas de projeto do Curso de Design, e como eles seriam percebidos pelos próprios alunos de design, expõe a fragilidade de um Projeto Político Pedagógico para a Educação Básica que desvaloriza o desenvolvimento de competências de formação que oportunizem a conscientização física-espacial por parte dos alunos. A constatação advém da opção pela observação participante em salas de aula, de disciplinas de projeto de turmas de períodos iniciais e finais do Ensino Superior a nível de Graduação e da realização da tarefa de representação gráfica desenvolvida para as turmas.

Na tarefa era solicitado aos alunos desenharem o que seria uma sala ideal para uma disciplina de projeto. Os resultados obtidos demonstraram uma predominância de representações gráficas mantenedoras dos modelos vigentes de sala de aula em detrimento do anúncio de novos caminhos. Isso, embora as formas de interação entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos, professores e recursos materiais venham cotidianamente se modificando e, conseqüentemente, potencializando novas inter-relações e novas práticas de ensino.

Alunos leem, desenharam, conversam, constroem modelos e protótipos, fazem atividades em grupo, recebem orientação dos professores e assistem a momentos de aula expositiva, entre outras atividades que integram o cotidiano das salas de aula, por exemplo. As próprias práticas resultam de diferentes gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003). Há aulas atendimento, exposição, oficina, entre outros gêneros e o processo de

aprendizagem dos alunos de Design é bastante influenciado por esses gêneros (FIG. 4, 5, 6 e 7). Contudo, a pesquisa expõe a desvinculação entre o pensamento e as condições materiais em que ele se dá, revelando uma separação cartesiana entre a razão e o corpo, e as tendências disciplinares típicas da modernidade que dificultam a integração dos saberes e limitam outras possibilidades de conhecimento.



FIGURA 4 – Gêneros de aula.



FIGURA 5 – Gênero exposição de conteúdo.

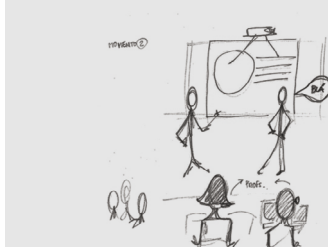


FIGURA 6 – Gênero apresentação oral de projeto.



FIGURA 7 – Gênero orientação de projeto.

FIGURAS 4,5,6 E 7. Fonte: Acervo da autora

Em suma, a consciência acerca do papel dos espaços e dos recursos materiais como expoentes para as formas de interação pouco foi constatada. Embora os alunos cheguem a universidade convivendo com um mundo que oferece diferentes estímulos sensoriais, leituras hipertextuais e ubiquidade tecnológica, e, embora nas salas de aula observadas os alunos tenham acesso a esse mundo por meio das práticas sugeridas pelos professores, essas mesmas práticas pouco despertaram representações gráficas diferenciadas dos padrões existentes já estabelecidos.

Sugere-se na pesquisa que a dificuldade de expansão por parte do aluno no que tange a proposição de uma sala de aula ideal, advém de uma Educação Básica que ainda se mantém priorizando a razão como única forma segura de conhecer (SOMMERMAN, 2006). *Cogito ergo sum*, formulação oriunda de Descartes, deixa um legado duradouro na filosofia ocidental que, como consequência circunscreve a opção por uma formação básica em que a razão passa a ser considerada de maneira quase independente do lugar, da situação, e das condições em que se realizam, assim, por mais que a afirmação já tenha sido relativizada com o avanço da filosofia e das ciências, essa realidade, vivenciada na Educação Básica, repercute no Ensino Superior.

Na tese defende-se que pensar os espaços físicos e recursos materiais é um percurso a ser desenvolvido junto aos Projetos Políticos Pedagógicos da Educação Básica e do Ensino Superior. Todavia, há nela, a concordância com o depoimento dado em aula de projeto em design na PUC-Rio (RIPPER, 2011), de que os resultados são frutos da interação entre objetos e ações. Com isso, entende-se, como desdobramento da presente pesquisa, o desenvolvimento de projetos de salas-de-aula em consonância com os múltiplos métodos de ensino-aprendizagem que fundamentam a Educação Básica e o Ensino Superior.

Destaca-se ainda na tese que a cisão razão-corpo inviabiliza o “sonho” da interdisciplinaridade”, sendo o planejamento dos espaços apenas um dos aspectos para a concretização deste “sonho”. Enfatiza-se então a valorização de ações conjuntas que potencializem interações entre diferentes áreas do saber.

Na mesma direção, as pesquisas desenvolvidas na dissertação de mestrado *Design na Leitura: uma possibilidade de mediação entre o jovem e a leitura literária* (LACERDA; FARBIARZ, 2012) e na tese de doutorado *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens* (LACERDA; FARBIARZ, 2018) que buscavam entender os lugares do Design no mercado editorial contemporâneo, especificamente vinculados às políticas públicas de fomento à leitura que incidiam sobre a Educação Básica constataram também a predominância de cisões, de hierarquizações no contexto educacional brasileiro. Considerando a conceituação de inteligências múltiplas, desenvolvida por Gardner (1999), no âmbito da Neurociência, houve o entendimento de que se mantém na Escola o predomínio das inteligências linguística e lógico-matemática em detrimento das inteligências visual, espacial, inter e intrapessoal e existencialista, por exemplo. Mais uma vez há a independência da razão frente as outras inteligências.

Tanto na dissertação quanto na tese, por meio da análise gráfica dos livros de Literatura selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), verificou-se a ausência, no conjunto dos livros analisados, de uma progressão no conteúdo gráfico e imagético. Ao contrário, o que se observou foi que, conforme o conteúdo textual ampliava sua complexidade, o conteúdo gráfico e imagético não apenas diminuía em quantidade como, sobretudo, era simplificado.

Enquanto na dissertação o foco esteve circunscrito a pesquisas que elucidassem o cenário, a tese de doutorado priorizou o desenvolvimento de ações de sustentação da formação de mediadores da leitura (professores, designers, editores, gestores em educação e do mercado editorial), que os qualificasse para a modificação dos contextos em que estão inscritos (editoras, órgãos governamentais, escolas, salas de aula), das materialidades e práticas sociais neles preponderantes, com vistas a uma política de formação integradora, condizente com as demandas de um público inscrito na contemporaneidade em que disciplina, controle de atenção, unicidade de foco, hierarquização das inteligências participam de uma abordagem racionalista que privilegia a simplificação em detrimento à preparação para a complexidade de um mundo paradoxal, onde forças convergem, divergem, somam-se e excluem-se (CRARY, 2002).

Dentre as ações propostas na tese está a criação de um corpo teórico interdisciplinar para a oferta de um Domínio Adicional em Design para a formação do Leitor quanto de uma especialização com disciplinas de Letras, Design e Educação desenvolvidas para a formação de mediadores da Leitura aptos a contemplar uma abordagem multimodal em que a verbo-visualidade sejam forças includentes.

O corpo teórico (FIG. 8) reuniria:

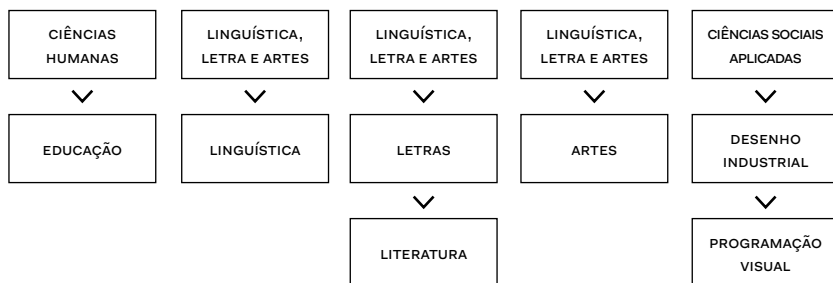


FIGURA 8 – Corpo teórico. Fonte: FARBIARZ; LACERDA, 2018.

E tanto o domínio adicional quanto o curso de especialização (FIG. 9) seriam compostos por:

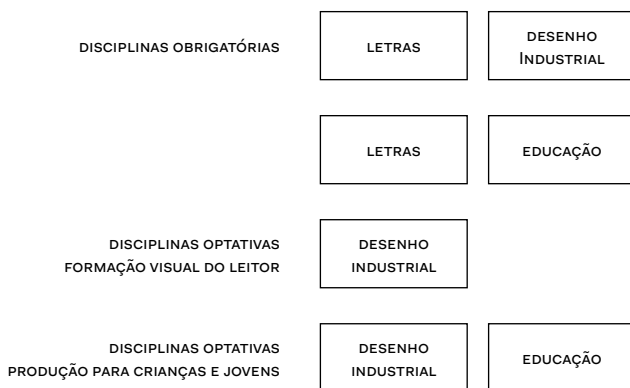


FIGURA 9 – Eixos Domínio Adicional e Especialização. Fonte: FARBIARZ; LACERDA, 2018.

As quatro pesquisas, aliando teoria e práxis apontam para o Evento *Design e Educação: Os desafios para o novo milênio* a dificuldade de a Escola, como espaço de formação e, conseqüentemente, a sala de aula como espaço de concretização das políticas de formação, apropriar-se de competências básicas da formação em design: projetar para a resolução de problemas circunscritos em situações complexas, tomando por base sua vocação interdisciplinar, reconhecida como uma das estratégias para superar a fragmentação dos saberes e da hiper-especialização (MORIN, 2002).

As pesquisas demonstram que as competências desenvolvidas junto a alunos de Educação Básica – que refletem no Ensino Superior e, conseqüentemente, trazem questões para a formação em Design (que necessitam de superação) – continuam sendo concebidas por uma perspectiva disciplinar das salas de aula, dos materiais e recursos que dela participam, das práticas nela desenvolvidas. Em linhas gerais, prevalecem estratégias de organização, fragmentação e controle, que privilegiam espaços delimitados e isolados e que reforçam um entendimento de ensino- aprendizagem desvinculado do contexto e das relações com outros saberes (FARBIARZ; CARVALHO, 2012).

Mas as pesquisas demonstram também que há espaço para a atuação do Design junto à Educação, e que a atuação conjunta, quando ocorre,

tem produzido resultados inspiradores, já pressupostos na pesquisa *Design in General Education*, anteriormente mencionada, e atualizada por Nigel Cross (1982) por meio do conceito *designerly ways of knowing* (ou maneiras de pensar próprias do Design). São inúmeros os exemplos de ação projetual tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação em Design que compõem esse cenário de possibilidades.

Em suma, as pesquisas aqui resumidas sustentam-se em Morin (2002), compactuando com a ideia de que há um desafio colocado pelo reconhecimento da complexidade que demanda que as ciências e a educação religuem os saberes que foram separados. E, desta perspectiva, a interdisciplinaridade ganha um papel fundamental em relação aos conhecimentos contemporâneos.

Contexto situacional intermediário: a apresentação

Se a intenção inicial era a de apresentar o material descrito segundo tópico do presente capítulo, no Evento, a situação por mim vivenciada no momento de desembarque em Belo Horizonte, modificou a minha relação com a temática proposta. No portão de desembarque aguardava por mim um motorista da UEMG. Profissional gentil, cujas primeiras palavras foram: “você já soube o que aconteceu aqui perto, na cidade de Janaúba? Muito triste. Estamos todos perplexos”. Do aeroporto ao hotel, fui entendendo o ocorrido, por meio de seu relato e das constantes notícias que ocupavam o noticiário das rádios. Naquele momento, configurava-se como certeza a impossibilidade de pensar desafios para o próximo milênio, quando no atual milênio cenas de horror ganhavam as manchetes: “Segurança ateia fogo em creche em Janaúba e mata crianças e a professora”, reverberava em nossos ouvidos no dia 5 de outubro de 2017.

No hotel, os telejornais massacravam a todos com fotos impressionantes e a história das 8 crianças de 4 anos de idade, dentre as 75 crianças presentes na escola, que faleceram, assim como da professora que também faleceu tentando salvar as crianças. Minha sensação era a de estar vivenciando a *Crônica de uma morte anunciada*.

As reportagens ora tinham como foco a possível perturbação mental do segurança ora apresentavam mapas, diagramas que esclareciam sobre a precariedade das Escolas, sobre a inexistência de planos de segurança, sobre um viver “ao deus-dará” que deixavam a todos inseguros. Era consenso

a quantidade de materiais altamente inflamáveis que favoreceram a rapidez com que a sala de aula foi consumida pelo fogo; era consenso a inexistência de um projeto de mobilidade; era consenso o despreparo de todos para situações de crise. Enfim, era consenso a inexistência de um projeto interdisciplinar para o espaço físico Escola, instituído a partir de suas interações, ou da inter-relação pessoas-objetos-ações.

Compactuando com Bakhtin (2003), não me foi possível a exclusão da Lei do Posicionamento no momento de minha fala no Evento. Desenvolvi minha narrativa em um lugar circunscrito em tempo e espaço dolorido, frente a uma realidade disciplinar que exila a todos, privilegiando a manutenção em detrimento do anúncio de novos caminhos. Muito daquela sala de aula poderia ser pensado como projeto de design: mobiliário, materiais e recursos didáticos, formas de interação, sistemas de informação, etc. Nada daquela sala constituiu-se a partir de um exercício projetual fundamentado. Houve o imponderável? Houve uma ação decorrente de uma pessoa desequilibrada? A resposta é sim, mas infelizmente, nossa sociedade participa da construção de pessoas desequilibradas e, mesmo sem a ação delas, o incêndio da Escola de Janaúba não foi o único na história da Educação de nosso país. Como as pesquisas apresentadas no segundo tópico do presente capítulo, ainda não entendemos que a situação da Educação no Brasil não está na esfera do problema complicado, ela é sim uma situação complexa que demanda pensamento interdisciplinar em que isto e aquilo somem, incluam, atuem na reciprocidade. Infelizmente, Monica Moura (2009) nos faz ver que ainda não há esse entendimento ao conceituar a disciplina:

Design significa ter e desenvolver um plano, um projeto, significa designar. É trabalhar com a intenção, com o cenário futuro, executando a concepção e o planejamento daquilo que virá a existir. Criar, desenvolver, implantar um projeto – o design – significa pesquisar e trabalhar com referências culturais e estéticas, com o conceito da proposta. É lidar com a forma, com o feitio, com a configuração, a elaboração, o desenvolvimento e o acompanhamento do projeto (MOURA, 2009, p. 118).

Se design engloba o significado acima, e acreditamos nisso, muito foi desconsiderado. Assim, minha fala versou sobre o sentimento de impotência, sobre a certeza do quanto era possível fazer e sobre a constatação do quanto a omissão persiste em nosso cotidiano. Almejamos um Evento no qual pensaríamos possibilidades e o realizamos de luto. O que nos coube: fazer nosso minuto de silêncio.

Contexto situacional final: a escrita do capítulo ou à guisa de conclusão

Com prazo de entrega para diagramação definido para o dia 31 de outubro de 2018, a revisão do presente capítulo se deu logo após o resultado das Eleições presidenciais. Eleições inscritas em polaridades, antíteses e cisões.

Mais uma vez, se faz presente a Lei do Posicionamento, tal qual conceituada por Mikhail Bakhtin. E assim, para a proposição do Evento Design e Educação: Os desafios para o novo milênio, o que fica é um ponto de interrogação. Tempos estranhos dizem alguns, tempos imponderáveis dizem outros, tempos desejados acordam tantos outros. Certo é que há muito o que potencializar na interseção Design-Educação. Certo é que muitas explorações interdisciplinares já foram feitas nos níveis de graduação e pós-graduação embora ainda persista um vasto e desconhecido potencial de ação premente de ser explorado. Contudo, como apresentado no título deste capítulo, nosso amanhã carece de um hoje.

De Gustavo Bomfim (1994, p. 12) assimilamos que “a figura dos objetos de nosso cotidiano é resultante direta ou indireta do contexto cultural que nos cerca e este contexto é cada vez mais complexo e multifacetado”. Cabe, portanto, questionar se é possível alcançar a interdisciplinaridade se ainda convivemos com espaços e recursos que reforçam as práticas disciplinares.

Como explicitado na dissertação *(Não) resolução de (não) problemas: contribuições do design para os anseios da educação em um mundo complexo* (TABAK; FARBIARZ, 2012) apresentada no tópico 3:

Na prática do Design, planejamento não se opõe a improvisação. Se consideramos, como Dilnot (1998, p. 6), que o Design é um campo orientado essencialmente para a possibilidade, para o futuro implícito na criação, podemos dizer que designers inevitavelmente se

deparam com as “eventualidades de um devir” e, conseqüentemente, com a necessidade de ajustar o olhar a fim de contemplar a natureza complexa de sua atividade (...).

Para o novo milênio, consideramos imperativa uma reflexão acerca da qualidade dos olhares que permitem ou não a observação da complexidade do mundo. Entendemos, contudo, que é preciso estar inserido em um contexto que favoreça esses olhares para que se possa formá-los, o que se constitui como uma incerteza nos tempos atuais. Enfim, para a efetiva interdisciplinaridade Design-Educação, há que se seguir Schön (2000, p. 99) quando este afirma a premência por uma mudança de postura conquistada não apenas como atitudes e sentimentos, mas principalmente com maneiras de perceber e compreender.

REFERÊNCIAS

- ARDOINO, J. A Complexidade. In: MORIN, E. (org) *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. pp. 548- 558.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal – Introdução*. Tradução Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec. 2006.
- BOMFIM, G. A. Sobre a Possibilidade de uma Teoria do Design. *Estudos em Design*, v. 2, n. 2 (nov), 1994, Rio de Janeiro: Associação de Ensino de Design do Brasil. p. IV-15- IV-22.
- CARVALHO, R. A. P.; FARBIARZ, J. L. *Olhares sobre o ensino do projeto em Design: gêneros e interações em espaços de ensino e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Design), Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2012. 282 p.
- CHARMAZ, K. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 2000. p. 509-535.
- CRARY, J. A visão que se desprende: Manet e o observador atento no fim do século XIX. In: CHARNEY, L. e SCHWARTZ, V. R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- CROSS, N. Designerly ways of knowing. *Design Studies*. v. 3, n. 4. Inglaterra, 1982.
- DILNOT, C. The Science of Uncertainty: The Potential Contribution of Design to Knowledge. In: *Doctoral Education in Design Conference*. Ohio, 1998.
- FARBIARZ, J. L.; RIPPER, J. L. Design em Parceria: visitando a metodologia sob a perspectiva do Laboratório de Investigação em Living Design da PUC-Rio. In: Luiz

COELHO, A. L.; WESTIN, D. (Org.). *Estudo e Prática em Metodologia em Design nos cursos de pós-graduação*. Teresópolis: Novas Ideias, 2011, pp. 186-213.

FONTANA, A.; FREY, J. H. The interview: From structured questions to negotiated text. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.), *Handbook of qualitative research*. Londres: Sage, 2000. pp. 645-672.

GARDNER, H. *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

LACERDA, M. G.; FARBIARZ, J. L. *A formação visual do leitor por meio do Design na Leitura: livros para crianças e jovens*. Tese (Doutorado em Design), Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2018. 365 p.

LACERDA, M. G.; FARBIARZ, J. L. *Design na Leitura: Mediação entre o Jovem e a Leitura Literária*. Rio de Janeiro, 2012. 197p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LAWSON, B. *How Designers Think: The Design Process Demystified*. Oxford: The Architectural Press, 2005.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In FARACO, C., CASTRO, G. e TEZZA, C. (orgs) *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba, UFPR, 1996. p. 225-271.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, M.; MACHADO, A. *Faces do Design*. São Paulo: Rosari, 2009.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 1, 2007, p. 65- 73.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Londres: Sage, 2009.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOMMERMAN, A. *Inter ou transdisciplinaridade? da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus, 2006.

TABAK, T.; FARBIARZ, J. L. *(não) Resolução de (não) problemas: contribuições do Design para os anseios da Educação em um mundo complexo*. 2012, 99 f. Dissertação (Mestrado em Design), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC RIO, Rio de Janeiro, 2012.