

CAPÍTULO 1

Introdução

A pedagogia em design no Brasil foi indiscutivelmente influenciada pela experiência da HfG, Hochschule für Gestaltung de Ulm, resguardadas inclusive idéias de sua origem marcada pelo pensamento da Bauhaus, por ter sido esta a matriz para a proposta da ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial do Rio de Janeiro, fundada em 1962. O modelo da ESDI consolidou-se como base para os primeiros cursos criados no Brasil e originou, com sua estrutura curricular adotada a partir de 1968, a referencia para o primeiro currículo mínimo aprovado pelo Conselho Federal de Educação para cursos de bacharelado em desenho industrial. (BONFIM, 1978; COUTO, R.M.S. 2008)

A transferência da matriz educacional de Ulm para o país, via ESDI, deu origem a um discurso hegemônico, conformador de cânones do design e de princípios pedagógicos que foram reproduzidos, sobretudo no período inicial da instalação do ensino superior de design no país, conforme análises de Niemeyer, L. (1998), Freitas, S.F. (1999) e Souza Leite, J. (1999 e 2006).

Na assimilação dessa experiência racionalista e funcionalista estava implícita a opção pela universalidade da linguagem formal e pela adoção de um pretenso cientificismo logo deslocado para uma prática pautada por regras.

Percebe-se um distanciamento dos propósitos originais na apropriação da experiência da UfG. Mas, sobretudo, verifica-se que esse saber foi absorvido como um padrão para o ensino do design a ser meramente replicado, perdendo-se a oportunidade de olhar para o que a sua história trazia de mais rico: seus debates internos, seus questionamentos em torno dos valores do design e de seu papel na sociedade, de modo a confrontá-los com o contexto brasileiro da época e suas necessidades. Sendo assim, o ensino expandiu-se institucionalmente sem que o problema de indefinição quanto à área de conhecimento do design frente à realidade brasileira fosse superado.

Contribuiu para esse panorama, conforme constatado por Witter, G.P. (1985), Niemeyer, L. (Ibid.) e Freitas, S.F. (Ibid.), a formação endógena dos quadros de professores de instituições pioneiras no ensino superior em design no Brasil, cri-

ando-se uma situação favorável à reprodução e perpetuação de procedimentos padronizados.

Em paralelo, designers formados pela ESDI foram chamados a participar da criação de diversos cursos brasileiros de graduação em design, formando-se assim uma teia reprodutora de conceitos e princípios que foram se sedimentando ao longo do tempo.

Um dos paradigmas mais consolidados e emblemáticos do modelo pedagógico transposto da matriz europeia para o ensino formal superior de design no Brasil é o do conceito de espinha dorsal aplicado ao ensino de projeto. Inicialmente foi absorvido sem questionamentos e replicado automaticamente, segundo os preceitos do ensino objetivo, de concepção de ensino racionalista, de transmissão de conhecimento e estabelecimento de padrões. A carga horária dedicada às disciplinas de projeto era duas ou três vezes maior em relação às demais disciplinas do currículo, sendo estas normalmente denominadas de complementares, embora não ficasse muito claro o que isso significava sob o ponto de vista pedagógico.

O primeiro currículo mínimo para cursos de bacharelado em desenho industrial no país, aprovado em 1968, incorporou esse paradigma herdado e nacionalizado via ESDI e assim o conceito estabeleceu-se de forma canônica nos currículos dos bacharelados em desenho industrial, principalmente como parâmetro para estruturação curricular formal.

Conceitualmente, algumas tentativas foram empreendidas para conferir à noção de “espinha dorsal” ou “eixo curricular” um sentido que pudesse contribuir com o aprimoramento do ensino em design em termos pedagógicos e de desenvolvimento cognitivo. (Freitas, S.F. (1999)

Nos debates em torno do ensino de design um dos principais temas abordados passou a ser a disciplina de projeto e a formação do conhecimento relativo ao processo projetual de configuração de objetos ou sistemas de informações visuais. O ensino de projeto, era percebido como um espaço propício para a articulação dos diversos níveis de conhecimento adquiridos durante o curso e como fomentador do desenvolvimento intelectual dos alunos. Por conta destes fatores, deveria assumir um papel nuclear, estrutural, não só em termos curriculares mas, especialmente, no sentido pedagógico e cognitivo.

Historicamente, o ensino do processo projetual foi concentrado em disciplinas consideradas como linha mestra dos cursos, nas quais seriam aplicados os conhecimentos adquiridos nas outras matérias, de forma a conjugar experiências, reflexões, análises e ações práticas. (Oliveira. I.M. , 2001, p.19)

Ao longo do tempo, esse conceito acabou sendo corroborado por diretrizes oficiais e pareceres de especialistas: “O desenvolvimento de projeto é o ponto de convergência de toda a atividade do curso, servindo simultaneamente como elemento de inter-relacionamento e equilíbrio entre outras disciplinas” (Bomfim, *apud* Freitas, 1998)

No entanto, alguns professores consideraram essa centralidade negativa pois estaria valorizando mais as disciplinas de projeto em detrimento de outras. Havia também uma argumentação que o processo projetual deveria ser tomado como base para o ensino de design, sem que isto resultasse, necessariamente, na centralização dessa atividade em disciplinas específicas.

Para além dessas discordâncias, o Currículo Mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação em 1987, por conta de sua estrutura pouco flexível, gerou entraves para o pleno funcionamento do ensino de projeto com o enfoque de “espinha dorsal” do currículo e motor da formação de conhecimento.

Apesar do “status” conferido às disciplinas, de se reconhecer a centralidade do processo projetual na atividade do designer e, portanto, na sua formação, diversos fatores dificultaram um avanço no conhecimento sistematizado sobre o projeto em design, sobre a abordagem pedagógica deste saber, sobre suas especificidades.

Passados mais de 40 anos da implantação do primeiro curso de graduação em design no Brasil, cerca de 300 cursos espalhados pelo país reúnem professores e alunos dedicados à formação profissional de designers. Nesse contexto, surgiram as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais - LDB 9.394/96, que conferem autonomia às instituições de ensino para o estabelecimento de projetos pedagógicos e curriculares de cursos de graduação.

Por estar diretamente envolvida com o ensino de projeto na minha atividade como docente, percebi neste momento a oportunidade de fazer uma pesquisa exploratória sobre o ensino de projeto com o intuito de trazer uma contribuição para as reflexões que, certamente, seriam encadeadas pela reforma curricular. Partia da premissa que, ao redesenhar as linhas mestras de seus projetos pedagógicos, cada instituição, através dos atores envolvidos nesta elaboração, estaria avaliando, confrontando e articulando as principais questões em torno das quais se constituem alguns fundamentos do ensino do processo projetual.

No início da pesquisa, com o pensamento muito voltado para a perspectiva dessa reforma, meu interesse direcionou-se para a implantação das NDCNs, como estaria se dando esse processo, como estariam sendo consideradas as questões relativas ao ensino de projeto nesse contexto de mudanças.

A opção pela abordagem qualitativa se definiu pelo objetivo de desvendar aspectos desconhecidos, de oferecer um contraponto à uma hegemonia de idéias e

concepções sobre o ensino em design. Interessava-me conhecer o pensamento dos professores de projeto, suas idéias, propostas, críticas e, na formatação inicial do trabalho, meu objetivo era de confrontá-las com o que estava sendo proposto oficialmente pelas instituições de ensino em design nos novos currículos.

Sendo assim, num primeiro momento a pesquisa configurou-se como um Estudo Comparativo de Casos com o objetivo de fazer uma análise das relações entre o discurso oficial de uma instituição e o discurso de seus professores sobre a proposta pedagógica para o curso de design e, mais especificamente, sobre o ensino de projeto, tendo em vista a reforma curricular.

Os objetivos me levaram a optar pelo método de análise de discursos por mostrar-se o mais indicado para uma investigação que privilegie a minúcia, que procure um olhar novo, atento ao inesperado e desconhecido, tão livre quanto possível de pressuposições, preconceitos e juízos de valor (Leitão, C.F et al., 2004).

Durante o processo de desenvolvimento metodológico da pesquisa de campo constatei que seria impossível, numa mesma etapa, realizar um Estudo Comparativo de Casos utilizando a análise de discurso. Para atingir a qualidade de resultados que o instrumento me possibilita deveria fazer um recorte que me permitisse efetivamente objetivar e aprofundar a análise.

Além disso, percebi que a reforma curricular ainda era muito recente, o que inviabilizava uma perspectiva crítica por parte dos professores que, inclusive, não tinham um nível de informações equivalente a respeito das NDCNs .

Conclui, então, que seria mais pertinente desviar o olhar dos discursos oficiais e institucionais que pautam formalmente as propostas pedagógicas, e voltar minha atenção exclusivamente para a fala dos professores que lidam na prática com questões do ensino de projeto e da educação universitária.

Nesse recorte mantive a orientação por parâmetros da metodologia qualitativa, utilizando-me do método de análise de discurso, no sentido de realizar uma exploração do original, do desconhecido, no que se refere à vivência e às idéias dos docentes que atuam no ensino do processo projetual. Os métodos qualitativos são “ (...) especialmente adequados para a apreensão da complexidade dos fenômenos humanos e sociais, principalmente em tempos de mudança.” (NICOLACI-DACOSTA, 2007, p.72)

Para o detalhamento metodológico adotei alguns princípios básicos do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). (Ibid.) Essa escolha deu-se especialmente porque o MEDS refere-se ao discurso como construção social contemplando, principalmente, as particularidades decorrentes do contexto social, da experiência e da autonomia para articular um pensamento crítico em relação ao dis-

curso geral. Sendo assim, essa pesquisa não parte de hipóteses, mas sim de questões norteadoras da investigação.

O direcionamento metodológico da pesquisa também teve como princípio a perspectiva que considera o projeto pedagógico e o currículo como reflexo de um discurso que expressa uma noção particular do conhecimento, pelo qual se manifesta uma visão de mundo e da sociedade. Tal fundamento tem como base os estudos de Tomáz Tadeu da Silva (2003) sobre currículo, nos quais analisa as diversas experiências e teorias curriculares a partir da noção de discurso, destacando a importância das indagações que os diferentes discursos produzidos buscam responder.

1.1 A construção do discurso da prática pedagógica

Ao traçar um mapa dos estudos sobre currículo desde sua gênese, Tomaz Tadeu da Silva (2003) elabora uma análise buscando mostrar que o significado do currículo ganha contornos particulares de acordo com as visões dos diferentes autores e abordagens teóricas, conforme as questões específicas que as caracterizam e a forma como buscam responder aos problemas comuns. Desse ponto de vista, é importante e relevante numa análise conhecer que indagações o discurso produzido pelas diferentes experiências busca responder.

A questão central refere-se ao conhecimento que deve ser trabalhado. A definição dos critérios de seleção desse conhecimento passa por reflexões sobre a natureza humana, a natureza da aprendizagem, da cultura e da sociedade. Como resultado surgem os critérios de seleção do conhecimento que será trabalhado.

Em paralelo surgem outras perguntas: o que se deseja para os alunos? Qual é a expectativa em relação ao profissional formado? Qual é o tipo de ser humano desejável para a sociedade na qual o curso se insere? Indagações que levam a questionamentos a respeito de identidade e subjetividade, fatores imbricados ao processo de formação de conhecimento.

Outro ponto central trata da relação entre currículo e poder, e em consequência, ensino e poder, na medida que selecionar, destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder. E é exatamente a questão de poder que separa as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas, segundo Silva.

As tradicionais assumem uma postura de neutralidade, aceitando o status quo, e pretendem ser científicas concentrando-se nos aspectos técnicos. Partindo do

princípio de que a resposta à pergunta “o quê?” está definida, preocupam-se em responder à questão de “como?”. O conhecimento a ser transmitido é inquestionável, resta saber como será transmitido. (grifo meu)

As teorias críticas e pós-críticas contestam essa neutralidade, assumindo como ponto central de suas reflexões as relações de poder que se desenvolvem no ensino. Sendo assim, questionam sempre o “o quê?” analisando porque um determinado conhecimento é selecionado e não outro. Que interesses conduzem ao privilégio de um determinado tipo de identidade e não outro? Que fatores compõem a dinâmica dessas escolhas? (grifo meu)

Nesse trabalho, trago para o campo da pedagogia em design alguns pontos da investigação feita por Tomaz Tadeu da Silva em torno do discurso curricular. Orientei-me por essa base conceitual para nortear a abordagem e estruturação inicial da pesquisa sobre o discurso construído por um grupo de professores na prática pedagógica do ensino de projeto no contexto dos cursos de graduação em design no Brasil, discurso este que expressa uma noção particular do conhecimento que se estrutura referenciado no processo projetual aplicado ao design. Procuro direcionar um olhar ampliado para as questões do ensino e do conhecimento sob a ótica do universo da experiência educacional, percebendo-a como território político, como uma construção social, resultante de um processo histórico. Adoto, portanto, a noção de discurso curricular como produção de uma realidade construída no dia-a-dia da prática didática e pedagógica, nas múltiplas relações: professores com estudantes, professores entre si e com as instituições de ensino, professores com os pais e com a sociedade como um todo. Nesse sentido, esses discursos constituem uma criação a partir de visões particulares de uma realidade.

Com essa perspectiva, destaco que, na análise de discursos, não me atenho a aspectos técnicos ou a grades curriculares e listas de conteúdos, e que, sobretudo, minha intenção não foi de chegar a um discurso único, homogêneo, como base para o ensino de design, mas sim de traçar um panorama da construção de uma realidade relativa ao ensino de projeto em design conforme está sendo vivenciada por alguns atores em diferentes contextos do país. Num sentido mais amplo, o objetivo é de contribuir para uma área bastante carente da pesquisa acadêmica em design que é a do ensino, particularmente relativo ao processo projetual. O mapeamento composto a partir dos valiosos depoimentos recolhidos constitui um registro histórico acerca da experiência educacional no campo do design.

Algumas questões centrais que surgem no mapeamento traçado por Silva foram pinçadas como norteadoras para a problemática abordada.

A pergunta inicial e primordial refere-se ao que deve estar no centro do ensino. Que concepção de educação, de conhecimento orientam o discurso construído?

A noção de conhecimento organizado, constituído por saberes “objetivos”, é central nas teorias tradicionais e dominantes que estabelecem como propósito da educação o atendimento às exigências profissionais pautadas pela busca da eficiência e racionalidade, como um processo de moldagem cuja eficácia se dá pelo estabelecimento de padrões. Não há questionamentos quanto às formas prevalentes do conhecimento, quanto ao status quo. Existe um entendimento de que a escola é um lugar de transmissão e distribuição do conhecimento, produzido externamente, em outro lugar, que se constitui de informações e fatos a serem transferidos do professor para o aluno.

Assim, como explicitado no conceito de “educação bancária” de Paulo Freire (1996), o conhecimento assemelha-se a um ato de depósito bancário, como algo externo e independente das pessoas envolvidas, o que torna desnecessário o diálogo. Apenas o educador assume papel ativo enquanto o educando é percebido como mero receptor das informações, ignorando-se ou subestimando-se suas experiências anteriores como fator imprescindível para o processo educacional. (grifo meu)

É característica também da visão objetivista tratar o conhecimento como se estivesse organizado em blocos autônomos, pré-estabelecidos, desconsiderando-se a “intencionalidade e a expressividade da ação humana e todo o complexo processo de negociação inter-subjetiva dos significados”. (SILVA T.T., 2003, p.68). A interpretação contínua da realidade é preterida como fator primordial na construção do conhecimento.

Manifestações e críticas contra uma hegemonia da razão e da racionalidade tem surgido ao longo do tempo mas, apesar de serem constantes e contundentes, observa-se ainda hoje na educação superior uma recorrência a noções epistemológicas modernistas e às idéias que as acompanham. Prevalecem, muitas vezes, características modernas na noção de currículo, estruturado de forma linear, seqüencial, disciplinar e compartimentada. Percebe-se ainda a sustentação em epistemologia realista e objetivista, assim como resquícios de uma visão do sujeito centrado e autônomo, guiado por sua razão e racionalidade.

Alguma possibilidade de mudanças nesse quadro surge com as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais - NDCNs, geradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9.394/96, que ressalta a dimensão política das instituições de ensino superior, concedendo-lhes autonomia para o exercício de suas funções, entre essas a de determinar as propostas pedagógicas e os currículos dos seus cursos e programas, segundo as diretrizes gerais pertinentes. Resta saber se os discursos produzi-

dos no processo de elaboração dos currículos resultam de reflexões críticas e em que direções foram ou serão conduzidas, em que fundamentos se pautam.

As NDCNs baseiam-se em princípios que rompem com alguns pensamentos da educação tradicional, tais como a formação superior pautada pela busca da eficiência e racionalidade, com o compromisso principal de emissão de um diploma profissional a um sujeito “pronto”, totalmente habilitado para o exercício das funções de sua área de atuação. (grifo meu) E ainda, o ensino como um processo de moldagem e a escola como lugar de transmissão de conhecimentos, fragmentados em blocos autônomos e pré-estabelecidos, privilegiando muitas vezes interesses corporativos, em detrimento de uma autêntica e consistente formação do indivíduo que o prepare para os desafios das diversas condições do exercício profissional.

Sabemos que a quebra desse paradigma tradicional é desafiadora porque implica em mudanças que atingem desde a estrutura das instituições até determinados conceitos sedimentados no processo de formação dos docentes. Entre outras coisas, tal movimento demanda o estímulo e investimento na reavaliação contínua da práxis pedagógica, utilizando-se de critérios orientadores claramente explicitados para essa análise crítica. (KRAMER S., 1997)

Todo arcabouço das teorias tradicionais e dos ideais modernistas está em pauta nas discussões empreendidas pelas teorias críticas e, mais acentuadamente, pelas pós-críticas quando direcionam seus questionamentos para o que é estabelecido como conhecimento, atentas às conexões entre saber, identidade e poder.

As concepções conservadoras e dominantes, apoiadas em critérios de eficiência e racionalidade, foram alvo de críticas por parte de Henry Giroux por rejeitarem “o caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento”. (SILVA T.T., 2003, p. 51). Ao mesmo tempo, Giroux discutiu a visão proposta pela “nova sociologia da educação”, liderada por Michael Young, do conhecimento escolar como invenção social decorrente de uma sistemática de negociações, entre estudantes e docentes, para o desenvolvimento de seus próprios significados. Seu questionamento sinalizava para uma necessidade de conexão entre as formas como essas construções se dão internamente, no espaço das instituições de ensino, e as relações sociais mais amplas. (grifo meu).

São reflexões que conduzem ao entendimento do currículo, como analisado pela perspectiva fenomenológica, não apenas como uma reunião de fatos, de conceitos teóricos e abstratos, mas como um lugar no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de avaliar e rever, ou mesmo confirmar e consolidar, os significados que são conhecidos e naturalizados. O currículo deve ser visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (Ibid., p. 40-41).

Com base nessas análises críticas podemos perceber o conhecimento escolar e o currículo como construções sociais resultantes de um processo que envolve debates, divergências, competição e negociação na escolha do que irá conduzir ou fazer parte dessas experiências educacionais. Que valores estão em pauta nesse processo seletivo? Que interesses sociais guiam a distinção de um conhecimento particular? Esses valores e interesses estão explícitos ou ficam subjacentes?

A crítica neo-marxista a partir do conceito de hegemonia, traz outras indagações: até que ponto existe uma preocupação com a validade epistemológica orientando o processo seletivo do conhecimento a ser trabalhado? É feita uma avaliação do ponto de vista das relações desse corpo de saberes com o contexto, com suas estruturas econômicas e sociais? O quê está sendo privilegiado na aprendizagem? Há um olhar crítico para o discurso oficial, ou que se tornou senso comum?

Tais questões nos permitem refletir sobre o discurso curricular como resultado de um processo de seleção de conhecimentos reputados como verdadeiros, legítimos, que refletem interesses e visões, particulares e de grupos.

Os princípios analisados pelas teorias críticas e pós-críticas balizam uma percepção da escola e do currículo como espaços democráticos, envolvendo estudantes e professores participativos e questionadores em suas atividades cotidianas, a serviço de um processo de emancipação, tal como proposto por Paulo Freire em sua concepção libertadora da educação que defende a participação dos atores envolvidos no ato pedagógico na construção de seus próprios significados, mas sem que se perca de vista as relações da pedagogia com a política e da educação com o poder.

O sentido do “conhecer” adotado por Freire, do ato pedagógico como ato dialógico, está na base do conceito de “educação problematizadora” formulada por ele como contraponto à “educação bancária”. A perspectiva de educação proposta pressupõe participação ativa de educadores e educandos no ato de conhecimento, na criação de um conhecimento do mundo. Para Freire o ato de conhecer não é isolado, individual. É um ato que envolve necessariamente intercomunicação, intersubjetividade, em que os indivíduos mutuamente se educam. (SILVA T.T. , 2003, p. 59) (grifos do autor)

Entrepostos a todos esses pontos estão aqueles referentes a identidade ou subjetividade. Como nos lembra Tomaz Tadeu da Silva, a palavra currículo vem do latim curriculum, “pista de corrida”. Esse percurso pode ser trilhado mecanicamente, como uma tarefa a ser cumprida, ou como um caminho construído por objetivos e escolhas, por decisões assumidas ao longo do percurso, reflexões e ações que se cruzam num processo em que se consolidam identidades, de estudantes, de educadores, das instituições.

Ao expor o conceito de proposta pedagógica como um caminho a ser construído no caminhar, Kramer revela toda a complexidade e plasticidade presentes na dinâmica das relações envolvidas na experiência educacional, entendida como uma construção social resultante de um processo histórico e que contém uma aposta. Na sua origem estão as indagações sobre a realidade vivenciada e a busca constante de resposta:

“Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta ‘o’ lugar, ‘a’ resposta, pois se traz a resposta já não é uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.” (Kramer S., 1997, p.19) (grifo da autora)

Subjacente a esse conceito, portanto, está a valorização da experiência acumulada, o olhar para a história que pontua sempre as referências do que foi vivenciado.

A experiência educacional vista por esse prisma é sempre instigante e extremamente desafiadora, trabalhosa e complexa, visto que compreende não só as relações pessoais entre docentes e estudantes na construção de significados, mas também a forma como essas relações se dão no espaço escolar, sem esquecer suas conexões com o contexto mais amplo das relações sociais.

Os fundamentos que compõem a base conceitual aqui exposta orientaram a estruturação inicial da pesquisa sobre o discurso da prática pedagógica no ensino de projeto em cursos de graduação em design no Brasil, em que procuro desvendar as indagações presentes no discurso produzido por um grupo de professores de projeto, com um mapeamento das questões predominantes que emergem de sua experiência educacional. Segundo essa perspectiva, defini como objetivo da pesquisa identificar aspectos relevantes do discurso construído na prática pedagógica dos professores das disciplinas de projeto, com o propósito de dar visibilidade ao seu pensamento no contexto atual, revelar as indagações que seu discurso busca responder.

Direciono meu olhar, no segundo capítulo, para o que foi vivenciado nas experiências pedagógicas da Hochschule für Gestaltung de Ulm, na Alemanha, e da ESDI, Escola Superior de Desenho Industrial, no período de sua constituição, pelo significado que assumiram para a fundação do ensino de design no Brasil. Em síntese, busco identificar suas características principais, particularmente no que diz respeito ao conhecimento como produção que expressa uma concepção de apren-

dizagem, bem como da natureza humana, de cultura e sociedade. Procuro também destacar os eventos que conduziram à escolha do conhecimento a ser trabalhado, quais eram as expectativas em relação ao perfil do profissional a ser formado.

Outras práticas se desenvolveram no país em períodos próximos, mas a falta de estudos completos e acessíveis sobre esses percursos, que pudessem se utilizadas como referência, dificultou sua inclusão nos termos propostos nesse trabalho. A pesquisa no campo da história do ensino em design ainda é bastante dificultada pela dispersão e inexistência de documentação, e pela imprecisão dos dados disponíveis.

Na sequência do primeiro capítulo, a título de contextualização para minhas argumentações, apresento uma síntese das visões críticas preliminares à situação do ensino em design. Em seguida, exponho as idéias presentes nos dois paradigmas curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação: Currículo Mínimo e Novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No terceiro capítulo apresento as questões centrais relativas ao ensino de projeto. Abordo o seu papel na pedagogia em design, como e porque se formou o conceito de “espinha dorsal”, atribuído às disciplinas de projeto na estrutura curricular. Trato, também, do ensino de projeto como lugar para o desenvolvimento de uma ação pedagógica efetiva na formação do designer, na capacitação do aluno para o desenvolvimento de autonomia profissional e intelectual. As dinâmicas do fazer e refletir, da prática e teoria são aqui analisadas como base da ação projetual e da formação do conhecimento. Estes pontos são abordados à luz das novas diretrizes e retomando os fundamentos pedagógicos discutidos nos capítulos anteriores, acrescidos de uma base conceitual estruturada principalmente a partir de John Dewey e Donald A. Schön.

O quarto capítulo apresenta a argumentação referente às decisões metodológicas, assim como os princípios que nortearam as definições para as etapas de pesquisa de campo, análise dos dados recolhidos e interpretação dos resultados.

O quinto capítulo contempla a análise de discurso dos depoimentos recolhidos nas entrevistas realizadas com os professores de disciplinas de projeto selecionados em cursos de graduação em Design.

Concluo com uma argumentação em defesa da reflexão crítica da prática pedagógica, de modo sistematizado e permanente.

O estudo que desenvolvi nessa pesquisa me proporcionou a oportunidade de fazer uma articulação entre o campo do ensino em design e algumas teorias da Educação, como subsídio para a criação de fundamentos consistentes que norteiem os debates e reflexões em torno da pedagogia do design. Soma-se a tais propósitos o

interesse pela construção de um percurso metodológico bem delineado, com clareza e consistência, como perspectiva para uma linha de pesquisa que amplie e aprofunde o estudo a respeito do discurso curricular e do ensino de projeto em design.