

## CAPÍTULO 6

**Conclusão**

No momento em que as instituições de ensino superior estão sendo chamadas a se posicionarem em relação aos rumos que pretendem conferir a suas propostas pedagógicas, tornam-se essenciais iniciativas que conduzam a uma reflexão sistematizada sobre a formação superior em design no Brasil.

Com a pesquisa aqui apresentada, sobre o discurso da prática pedagógica no ensino de projeto na graduação em design no Brasil, procuro trazer uma contribuição para esse espaço de investigação que se apresenta. O estudo, em que procurei desvendar as indagações e as idéias presentes no discurso produzido por um grupo de professores de projeto, resultou no mapeamento das questões predominantes que emergem da experiência educacional desses docentes.

Não existe, vinculado ao objetivo principal, nenhum propósito de identificar padrões para o discurso do design. Ao contrário, a intenção é de desvendar aspectos novos e desconhecidos que ofereçam um contraponto à hegemonia de idéias e concepções sobre ensino de projeto. Revelar o que é múltiplo, heterogêneo e também o que se configura como um pensamento comum.

Em paralelo, a pesquisa me abriu a oportunidade de articular criticamente o campo do ensino em design de forma a estabelecer, com as referências teóricas da educação, uma interlocução que traga resultados fertilizadores para o debate sobre o design.

Esse é um momento para se refletir, lançar um olhar crítico sobre o ensino em design e promover a revisão dos paradigmas vigentes. Nesse sentido, propus fazer um exercício de análise e crítica de modo a sistematizar idéias, conceitos e instrumentos intelectuais que possam ser úteis para reflexões e para a prática pedagógica.

A análise dos discursos evidenciou o interesse e preocupação dos professores com as questões educacionais. Identifica-se um predomínio de atitude questionadora, embora ainda apareçam resquícios de uma postura de neutralidade, assim como de influências da concepção de ensino racionalista, de transmissão de conhecimento e de estabelecimento de padrões.

Ao mesmo tempo, é patente a necessidade de se introduzir nova ordem de conceitos que conduza a novos modos de prática profissional. Tarefa difícil, desde que importe em abandonar, ou mesmo olhar de outros ângulos, a tradição e o costume, em rever os paradigmas que nos ajudam a trilhar com relativo conforto e segurança pelos caminhos do conhecimento. (Dewey, 1976)

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (Freire, apud Silva, T.T., 2003). Refletir sobre o ensino de projeto significa, acima de tudo, pensar sobre a essência do ensino, sob o ponto de vista dos conceitos da pedagogia. É fundamental, portanto, que se faça um investimento em análises críticas sobre o discurso que produzimos em nossa prática pedagógica, utilizando com clareza critérios orientadores, de modo a direcionar nossas decisões e escolhas. (Kramer, 1997)

A questão central da análise crítica, norteadora da definição de critérios, refere-se à concepção de educação e de conhecimento que orienta o discurso produzido. Que está diretamente relacionada à postura pedagógica assumida, de neutralidade ou de questionamento e avaliação crítica das escolhas e decisões.

No ensino de projeto de design, frequentemente, adota-se como método de ensino a reprodução da experiência profissional de desenvolvimento de projeto, transformando o que deveria ser uma experiência educacional positiva, em adestramento na aplicação de métodos conhecidos, tradicionais ou na mera transmissão de experiência do professor. Nesse caso há uma opção pela neutralidade, pela concepção tradicional de educação, que investe no estabelecimento de padrões, na busca de eficiência e não de capacitação e desenvolvimento de competência.

O caráter prescritivo do design, herdado do pensamento racionalista, pode induzir o aluno a desenvolver o processo de projeto como uma busca de “respostas certas”, de preceitos, normas em vez de encadear um raciocínio reflexivo que o leve a descobertas ou a sínteses.

No campo da pedagogia do design é preciso pensar, seriamente, nos parâmetros e na postura pedagógica que estamos assumindo, que noção de educação e de conhecimento está subjacente às nossas ações, escolhas e ao nosso discurso? Devemos substituir a atitude reativa pela proativa. (Findelli, 2000)

Antes de mais nada, é preciso romper com a idéia do ensino objetivista, do processo de moldagem e do projeto meramente executivo. Investir esforços no caráter intelectual, investigativo e experimental do projeto, no sentido de estimular o pensamento reflexivo, compreendido como aquele que conjuga o fazer e o pensar na construção de uma linha de raciocínio visando a elaboração de soluções que resolvam ou esclareçam problemas.

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.

Da mudança do reprodutivismo para o processo cognitivo, de formação de conhecimento, a concepção do projeto como eixo do ensino de design ganha novos contornos. Passamos a refletir sobre o princípio da centralidade do processo de projeto considerando não apenas os aspectos estruturais e operacionais do currículo mas, principalmente, os princípios epistemológicos e cognitivos, além daqueles relativos à metodologia de ensino.

Segundo Cross (2007), temos que aprofundar e apurar a compreensão da natureza particular da atividade, do comportamento e da cognição relativa ao design, em prol do desenvolvimento de uma sólida e consistente disciplina do design.

Os ensinamentos de Dewey certamente constituem uma importante referência no momento em que necessitamos de um reposicionamento dos fundamentos pedagógicos que norteiam o ensino de projeto de design. A noção de pensamento reflexivo é fundamental para o aprofundamento dessa concepção para o ensino do processo projetual. Da mesma forma, as pesquisas experimentais sobre a metodologia da reflexão-na-ação, segundo a concepção de Schön, constituem importante referência para esse embasamento teórico.

Na análise do discurso realizada, um conjunto de indicadores identificados mostra variações de modelos adotados quanto à abordagem da metodologia projetual no ensino de Projeto.

Retomando o ponto de vista da análise crítica, destaco a necessidade de se ter clareza, em primeiro lugar, das diferenças e relações entre a metodologia projetual e a metodologia de ensino. Em segundo lugar, os objetivos que regem as metodologias adotadas devem estar claros de modo a permitir uma avaliação de resultados, não apenas do projeto mas do processo de aprendizagem.

No ensino prático reflexivo, por exemplo, um dos objetivos é que aluno enxergue, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Não é suficiente o empenho no aprofundamento da metodologia de projeto que será “ensinada” para o aluno. O aprofundamento da metodologia para o ensino deve privilegiar, dar oportunidade para o aprendizado que desenvolve a capacidade de enunciação e reflexão.

Portanto, a avaliação da pedagogia, da didática, demanda a definição de critérios claros para que possa ser realizada de forma sistemática, sempre lançando um olhar prospectivo, alimentado pela crítica ao que foi vivenciado.

Para que todo o sistema de ensino possa ser acompanhado com uma postura crítica e pro-ativa permanente é essencial adotar um conjunto de critérios para orientar a leitura da proposta pedagógica como um todo. (KRAMER, 1997)

Se não incorporamos ao dia-a-dia essa atitude metodológica – conjunta - de avaliação do que estamos construindo, podemos cair novamente na prescrição, no dogmatismo.

Não podemos perder de vista que somos educadores, antes de mais nada. Portanto, não é suficiente dominar o conhecimento específico do design se não os confrontamos ou articulamos com os fundamentos pedagógicos na nossa atividade docente.

Além das questões discutidas acima, os resultados da análise de discurso realizada me levam a mencionar três pontos que, a meu ver, merecem destaque pela importância das indagações que suscitam.

Num contexto que reúne reforma curricular, autonomia das instituições de ensino superior, mercantilismo no ensino e proliferação indiscriminada de cursos de design, considero vital um processo de revisão epistemológica voltado para o ensino do design. Trata-se de uma questão primordial para garantir minimamente a integridade e qualidade da formação profissional e, por outro lado, fortalecer a identidade profissional.

O segundo ponto diz respeito à capacitação do professor de projeto. Como foi apontado pela interpretação dos dados da análise, mudanças importantes tem acontecido na área do design, o campo de conhecimento amplia-se mas ainda temos dúvidas quanto ao corpo de conhecimento fundamental do design. A tecnologia se desenvolve rapidamente e gera um novo conceito, de cultura material do design, que é a cultura da tecnologia – do designer autor de uma ação e criador. Tecnologia envolve a síntese do saber, conhecimento e qualificação (técnica) de ciência e humanidades, na busca de tarefas práticas; 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). Como dimensionar, definir a capacitação do professor de projeto nesse contexto?

O terceiro ponto é o mercantilismo no ensino, especificamente, no ensino de design.

Com a proliferação de cursos de design e a transformação do ensino superior em mercadoria, a autonomia concedida pelas novas DCNs às instituições de ensino superior pode levar a uma autonomia autêntica, responsável, transformadora, que traga contribuições efetivas e positivas para o campo do design ou representar a

oportunidade para uma adesão ao mercantilismo da formação profissional com reflexos negativos para a percepção da atividade do design pela sociedade.

#### Considerações finais

Para concluir, gostaria de reiterar a relevância da oportunidade que este estudo me ofereceu de empreender uma articulação entre o campo do ensino em design e as teorias da educação, como contribuição para a criação de fundamentos consistentes da minha reflexão em torno da pedagogia do design.

Da mesma forma, o trabalho de construção do percurso metodológico, que busquei definir com clareza e densidade, foi fundamental para abrir a perspectiva de uma linha de pesquisa que amplie e aprofunde o estudo a respeito do discurso curricular e ensino de projeto em design.

Os resultados aqui apresentados abrem possibilidades de desdobramento em estudos e pesquisas sobre:

- . a ampliação do escopo desta pesquisa, abrangendo outras regiões
- . a análise do discurso de professores de projeto com perfil de profissionais atuantes no mercado de trabalho
- . aprofundamento com análise específica de algumas das categorias criadas na análise de discurso
- . estudos de caso em torno do ensino de projeto, sob o ponto de vista da fundamentação teórica e da metodologia de pesquisa desenvolvidas